

DOSSIÊ: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

V. 14, N. 2 (2025)





Revista Equador. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.14, n.2, Edição Especial, 2025.

EDITORA

Bartira Araújo da Silva Viana (UFPI)

CONSELHO CIENTÍFICO

Sergio Claudino Loureiro Nunes, Professor Auxiliar com nomeação por tempo indeterminado do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL), Lisboa, Portugal.
Fabio de Oliveira Sanches, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, MG, Brasil.

Jorge Martins Filho, Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil.

Giovanni Farias Seabra, Universidade Federal da Paraíba, PB, Brasil.

Carlos Alexandre Leão Bordalo, Faculdade de Geografia e Cartografia;
Programa de Pós Graduação em Geografia Universidade Federal do Pará, PA, Brasil.

Celia Alves Souza, Departamento de Geografia Universidade do Estado de Mato Grosso, MT, Brasil.

Charlei Aparecido da Silva, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato

Messias Messias Modesto Passos, UNESP - Rio Claro – SP.

Lana Cavalcante, Universidade Federal de Goiás, GO, Brasil.

Maria Maria Del Carmem Huertas Calvente, Universidade Estadual de Londrina, PR, Brasil.

Façonha Antonio Cardoso Façonha, Universidade Federal do Piauí, PI, Brasil.

Jörn Seeman, Universidade Regional do Cariri, CE, Brasil.

Ana Paula Paula Turetta, Embrapa Solos, Brasil.

André Luiz Lopes Faria, Universidade Federal de Viçosa, CE, Brasil.

César Silva Chagas, Embrapa Solos

Edson Vicente Silva, Universidade Federal do Ceará, CE, Brasil.

Eugênio Pereira Carvalho Carvalho, Brasil.

Flávio Rodrigues Nascimento, Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.

Francisco Gomes Ribeiro, Universidade Estadual do Piauí; Instituto Federal do Piauí, PI, Brasil.

Gustavo Souza Valladares, Universidade Federal do Piauí, PI, Brasil.

José Antônio Pacheco Almeida, Universidade Federal de Sergipe, SE, Brasil.

José Gerardo Beserra Oliveira, Universidade Federal do Ceará, CE, Brasil.

Lucivânio Jatobá, Universidade Federal de Pernambuco, PE, Brasil

Maria luzineide Gomes, Universidade Estadual do Piauí, PI, Brasil.

Marta Linhares Sales, Universidade Federal do Ceará, CE, Brasil.

Rosemeri Melo e Souza, Universidade Federal de Sergipe, SE, Brasil.

Maria Tereza Alencar, Universidade Estadual do Piauí, PI, Brasil.

CONSELHO EDITORIAL

Célia Alves Souza, Departamento de Geografia Universidade do Estado de Mato Grosso, MT, Brasil.

Carlos Alexandre Leão Bordalo, Faculdade de Geografia e Cartografia; Programa de Pós Graduação em Geografia Universidade Federal do Pará, PA, Brasil.

Sergio Claudino Loureiro Nunes, Professor Auxiliar com nomeação por tempo indeterminado do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL), Lisboa, Portugal.

Maíra Celeiro Chaple, Professor Dra. Sc. La Habana - Cuba
Geógrafa, pesquisadora do Instituto de Geografia Tropical de La Habana, Cuba.

Lúcio Cunha, Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal.

Jörn Seemann, Ball State University Assistant Professor
Department of Geography Cooper Life Science Building 425 Muncie, IN 47306.

Fabio de Oliveira Sanches, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, MG, Brasil.

Ana Paula Paula Turetta, Embrapa Solos, Brasil.

Charlei Aparecido da Silva, Universidade Federal da Grande Dourados, MS, Brasil.

Lana Cavalcante, Universidade Federal de Goiás, Goiás, Brasil.

G344

Revista Equador [recurso eletrônico]. / . Universidade Federal do Piauí.
– vol. 14, n. 2 ((Edição Especial, 2025). – Teresina, PI: Universidade Federal do Piauí, 2025-.
267 p

Semestral.

Domínio: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/revistaequador>>.

ISSN: 2317-3491

1. Geografia Física. 2. Geografia Humana. 3. Ensino de Geografia. I.
Universidade Federal do Piauí.

CDD 910

ORGANIZADORES:

Adilson Tadeu Basquerote, Bartira Araújo da Silva Viana, Tamara de Castro Régis e Vânia Regina Jorge da Silva.

DIAGRAMAÇÃO E NORMALIZAÇÃO - ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana
Marcos Gomes de Sousa

CAPA

Editoração: Mara Cristina de Lira Oliveira

A revisão ortográfica é de responsabilidade dos
autores.

Idioma: Português.

Revista Equador. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.14, n.2, Edição Especial, 2025.

EDITORIAL

Formação de professores de Geografia e Educação Inclusiva: desafios, práticas e perspectivas

A *Revista Equador*, em seu volume 14, número 2, apresenta ao público acadêmico e à sociedade o dossiê temático “A formação de professores de Geografia para uma prática inclusiva”, organizado por Adilson Tadeu Basquerote (UNIDAVI), Bartira Araújo da Silva Viana (UFPI), Tamara de Castro Régis (FAED/UDESC) e Vânia Regina Jorge da Silva (FEBF/UERJ). Esta edição reúne 13 artigos que dialogam de forma consistente e plural com os desafios contemporâneos da educação inclusiva, especialmente no campo da formação docente em Geografia, em diferentes níveis e contextos educacionais.

Vivenciamos, no Brasil, um momento histórico marcado pela ampliação do debate em torno dos direitos das pessoas com deficiência (PCD), impulsionado por importantes marcos legais, entre os quais se destaca o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015. Essa legislação reafirma a educação como um direito fundamental, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, modalidades e etapas. No âmbito do ensino de Geografia, tais dispositivos legais convocam educadores, pesquisadores e instituições formadoras a repensarem currículos, práticas pedagógicas, metodologias e recursos didáticos, de modo a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

É nesse contexto que o presente dossiê se insere, partindo do entendimento de que a inclusão não se restringe à matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças, respeitem as singularidades e promovam a participação efetiva de todos os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Os artigos aqui reunidos problematizam a formação inicial e continuada de professores de Geografia, discutem políticas públicas, currículos de licenciatura, experiências docentes, recursos didáticos inclusivos e o uso de tecnologias, evidenciando avanços, limites e possibilidades para a consolidação de uma educação geográfica inclusiva.

Os trabalhos abordam, de forma articulada, diferentes dimensões da inclusão. Destacam-se estudos voltados ao ensino de Geografia para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando o potencial de jogos didáticos e estratégias lúdicas na mediação dos conteúdos e na promoção de interações sociais. Outros artigos analisam a presença da educação inclusiva nos

currículos de cursos de Licenciatura em Geografia, tanto em universidades federais quanto estaduais, revelando lacunas formativas, assimetrias na carga horária e a necessidade de maior articulação entre teoria e prática.

A percepção e a atuação docente também ganham centralidade, por meio de pesquisas que investigam os desafios enfrentados por professores da Educação Básica, a importância da formação continuada, o papel dos materiais adaptados e a indispensável parceria entre docentes da Geografia e profissionais da Educação Especial. Soma-se a isso a discussão sobre experiências institucionais exitosas, como as ações desenvolvidas em cursos de Geografia que incorporam a Cartografia Tátil, projetos de extensão e práticas pedagógicas voltadas à acessibilidade de estudantes cegos e com baixa visão.

Outro eixo relevante do dossiê refere-se à inclusão de estudantes surdos, com análises sobre o uso de fotografias em livros didáticos, a mediação por meio da Libras e o potencial da cultura visual, incluindo o uso de histórias em quadrinhos, como as tirinhas da Mafalda, no ensino de conteúdos geopolíticos. Esses estudos evidenciam a necessidade de que os professores de Geografia conheçam a cultura e a identidade surda, ampliando o repertório de recursos didáticos acessíveis.

A edição também contempla reflexões sobre cidadania, direitos sociais e políticas públicas de inclusão, problematizando a diferença entre integração e inclusão e reafirmando a educação como um direito social que deve ser garantido com qualidade. Ademais, discutem-se as contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e das Salas de Recursos Multifuncionais como instrumentos para a personalização do ensino e para o fortalecimento do raciocínio geográfico na educação especial e inclusiva.

Em conjunto, os artigos que compõem este dossiê reafirmam que a formação de professores de Geografia para uma prática inclusiva exige um compromisso ético, político e pedagógico com a diversidade humana. Exige, sobretudo, currículos mais sensíveis às demandas da inclusão, práticas pedagógicas inovadoras, investimentos em formação docente e o fortalecimento de políticas públicas que assegurem condições materiais e institucionais para a efetivação da educação inclusiva.

A *Revista Equador* reafirma, com esta edição, seu compromisso com a socialização do conhecimento científico e com o fomento de debates críticos e socialmente relevantes no campo da Geografia. Esperamos que este dossiê contribua para o aprofundamento das discussões, inspire novas pesquisas e fortaleça práticas educativas comprometidas com uma Geografia escolar mais democrática, acessível e inclusiva.

Desejamos a todas e todos uma excelente leitura.

A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: UMA ANÁLISE DAS FOTOGRAFIAS

Maria Clara Galvão da **SILVA**

Especialista em Metodologia do Ensino da Geografia; Especialista em Ensino de Geografia
pela Faculdade de Ensino Superior. Graduada em Geografia pela Universidade Federal do
Piauí - UFPI.

E-mail: silvamariaclara490@gmail.com

Bartira Araújo da Silva **VIANA**

Doutora em Geografia. Docente dos cursos de Graduação e Pós-graduação da Universidade
Federal do Piauí - UFPI.

E-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7288-3119>

*Recebido
Julho de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: Este trabalho investigou a inclusão educacional de estudantes surdos no ensino de Geografia, com ênfase na utilização de fotografias como recurso pedagógico para promover uma educação acessível. Para atingir esse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: i) relatar sobre a eficácia das fotografias na promoção da compreensão dos conceitos geográficos; ii) discorrer sobre a forma como as fotografias são apresentadas e exploradas no material pedagógico do livro didático “Expedições Geográficas”, destinado ao 6º ano do ensino fundamental, destacando a sua contribuição para a aprendizagem e inclusão de estudantes surdos. A pesquisa busca, assim, entender o impacto das imagens na construção do conhecimento geográfico e na facilitação do processo de inclusão desses estudantes. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e análise do livro didático “Expedições Geográficas” como material de estudo. Os resultados evidenciam que a integração de imagens com Libras torna o conteúdo mais acessível, mas a clareza dos recursos visuais e sua contextualização pedagógica ainda precisam de melhorias. Por meio da revisão de literatura e da avaliação do uso de recursos visuais, foi possível concluir que as fotografias desempenham um papel essencial na superação das barreiras linguísticas, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Geografia; surdez; fotografia.

THE CONTRIBUTION OF THE TEXTBOOK EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS TO THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS: AN ANALYSIS OF THE PHOTOGRAPHS

Abstract: This study investigated the educational inclusion of deaf students in Geography teaching, with an emphasis on the use of photographs as a pedagogical resource to promote accessible education. To achieve this goal, the following specific objectives were outlined: i) to report on the effectiveness of photographs in fostering the understanding of geographic concepts; ii) to discuss how photographs are presented and explored in the pedagogical material of the textbook “Expedições Geográficas”, intended for the 6th grade of elementary education, highlighting its contribution to the learning and inclusion of deaf students. The research thus seeks to understand the impact of images on the construction of geographic knowledge and on facilitating the inclusion process for these students. The study adopts a qualitative approach, involving a literature review and analysis of the textbook “Expedições Geográficas” as study material. The results demonstrate that integrating images with Brazilian Sign Language (Libras) makes the content more accessible, but the clarity of visual resources and their pedagogical contextualization still require improvements. Through the literature review and evaluation of visual resource usage, it was concluded that photographs play an essential role in overcoming language barriers, promoting more inclusive learning.

Keywords: Inclusive education; Geography; deafness; photography.

LA CONTRIBUCIÓN DEL LIBRO DIDÁCTICO EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS: UN ANÁLISIS DE LAS FOTOGRAFÍAS

Resumen: Este trabajo investigó la inclusión educacional de estudiantes sordos en la enseñanza de Geografía, con énfasis en la utilización de fotografías como recurso pedagógico para promover una educación accesible. Para atingir ese objetivo, fueron delineados los siguientes objetivos específicos: i) relatar sobre la eficacia de las fotografías en la promoción de la comprensión de los conceptos geográficos; ii) discutir sobre la forma como las fotografías son presentadas y exploradas en el material pedagógico del libro didáctico “Expedições Geográficas”, destinado al 6º año de la enseñanza fundamental, destacando su contribución para el aprendizaje y inclusión de estudiantes sordos. La pesquisa busca, así, entender el impacto de las imágenes en la construcción del conocimiento geográfico y en la facilitación del proceso de inclusión de esos estudiantes. La pesquisa adopta un abordaje cualitativo, con levantamiento bibliográfico y análisis del libro didáctico “Expedições Geográficas” como material de estudio. Los resultados evidencian que la integración de imágenes con Libras torna el contenido más accesible, pero la claridad de los recursos visuales y su contextualización pedagógica aún precisan de mejoras. Por medio de la revisión de literatura y de la evaluación del uso de recursos visuales, fue posible concluir que las fotografías desempeñan un papel esencial en la superación de las barreras lingüísticas, promoviendo un aprendizaje más inclusivo.

Palabras-clave: Educación inclusiva; Geografía; sordera; fotografía.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de estudantes surdos é uma questão de crescente relevância nas discussões sobre educação inclusiva no Brasil, especialmente no que tange à adaptação curricular e às metodologias de ensino. A Geografia, como disciplina que envolve a compreensão do espaço e das dinâmicas sociais, apresenta desafios únicos nesse contexto, uma vez que a comunicação e a interpretação de conceitos geográficos são frequentemente mediadas por barreiras linguísticas e culturais que impactam o aprendizado dos estudantes surdos.

A desigualdade social, por sua vez, é uma característica intrínseca da sociedade brasileira, manifestando-se de diversas formas, incluindo a exclusão educacional de grupos, como a comunidade surda. A falta de recursos pedagógicos adequados e a escassez de metodologias que integrem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) agravam essa situação, dificultando o acesso dos estudantes surdos ao conhecimento geográfico.

A utilização de fotografias como recurso pedagógico no ensino de Geografia constitui uma estratégia para facilitar a compreensão dos conceitos geográficos, especialmente o conceito de paisagem, por parte dos estudantes surdos. As fotografias permitem a visualização e a representação espacial das informações, tornando-as mais acessíveis. Essa integração de recursos visuais com a Libras no processo de ensino-aprendizagem é, portanto, essencial para superar as barreiras de comunicação.

Dessa forma, esta pesquisa visa não apenas preencher uma lacuna na literatura, mas também fornecer informações para professores, educadores e profissionais que atuam na área do ensino de Geografia para surdos. Além disso, desejo incentivar futuros educadores a se especializarem em Libras, ampliando, assim, o número de profissionais capacitados para atender às demandas dessa comunidade e, conseqüentemente, melhorar a comunicação e a inclusão dos surdos na sociedade.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral identificar e analisar a inclusão educacional de estudantes surdos no ensino de Geografia, com ênfase na utilização de fotografias como recurso pedagógico. Para atingir esse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: i) verificar a eficácia das fotografias na promoção da compreensão dos conceitos geográficos; ii) discorrer sobre a forma como as fotografias são apresentadas e exploradas no material pedagógico do livro didático “Expedições Geográficas”, destinado ao 6º ano do ensino fundamental, destacando a sua contribuição para a aprendizagem e inclusão de estudantes surdos

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e documental. Uma abordagem qualitativa foi escolhida para possibilitar uma análise profunda dos aspectos envolvidos na inclusão de estudantes surdos no ensino de Geografia, considerando o uso de fotografias como ferramenta pedagógica.

A escolha de dados foi realizada em duas etapas principais. Na primeira etapa, realizou-se um levantamento bibliográfico, que envolveu a busca por artigos científicos, livros, dissertações e teses relevantes relacionadas ao ensino de Geografia para surdos, com especial atenção à utilização de fotografias como recurso didático. Para isso, foram utilizados termos de pesquisa como “ensino de Geografia para surdos”, “educação inclusiva”, “fotografias no ensino” e “recursos didáticos para surdos”. Na segunda etapa, foi realizada a análise do livro didático "Expedições Geográficas", destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi examinar como as fotografias são apresentadas e exploradas no material pedagógico, avaliando sua contribuição para a aprendizagem e inclusão de estudantes surdos.

Para a seleção dos materiais utilizados no levantamento bibliográfico, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Também foram incluídos artigos, livros, dissertações e teses disponíveis em bases de dados acadêmicos e bibliotecas digitais.

Os dados coletados foram organizados e analisados em duas etapas. Na primeira, foi realizado o levantamento bibliográfico, em que os materiais selecionados foram analisados de forma interpretativa, com o intuito de identificar a relevância do uso de fotografias no ensino de Geografia para estudantes surdos.

Na segunda etapa, foi feita a análise do livro didático “Expedições Geográficas” (Adas; Adas, 2022), que se concentrou na técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011) empregada com a opção pela análise temática, que se fundamenta na abordagem categorial. Esta escolha é motivada pela relevância da análise categorial como uma das etapas essenciais do processo de Análise de Conteúdo, estruturado em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, englobando inferência e interpretação. Dessa forma, a análise não somente identifica como as fotografias são integradas aos conteúdos, mas também avalia sua eficácia na promoção da inclusão dos alunos surdos no ensino de Geografia.

Cumprе destacar que a metodologia empregada neste estudo demonstrou ser eficaz na investigação da importância do uso de fotografias como ferramenta pedagógica. A análise realizada possibilitou um entendimento mais aprofundado sobre as práticas educativas e suas implicações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino de Geografia na formação de surdos

Para os surdos, muitas vezes privados do acesso pleno à linguagem oral e à comunicação auditiva, a Geografia é uma janela para compreender e interagir com o mundo de uma maneira única. Ela oferece um meio de explorar e entender o espaço ao seu redor, mesmo que seja de forma visual e tátil. Por meio da Geografia, os surdos podem desenvolver uma compreensão mais profunda de sua própria identidade, da diversidade cultural e das relações entre diferentes comunidades e lugares (Brito, 2012).

Ademais, Fernandes (2016) menciona que o ensino de Geografia para os surdos desempenha um papel importante na promoção da inclusão e da participação ativa na sociedade. Ao fornecer ferramentas e conhecimentos sobre o espaço geográfico, a disciplina capacita os surdos a compreenderem e se envolverem em questões locais e globais, contribuindo para sua integração social e cidadania plena.

O uso de imagens como recurso pedagógico é especialmente relevante no ensino de Geografia para os surdos. As imagens fornecem uma linguagem visual que transcende as barreiras linguísticas e auditivas, permitindo que os surdos tenham acesso ao conteúdo de forma mais direta e significativa. Elas possibilitam a representação de paisagens, mapas, gráficos e outros elementos geográficos de maneira visualmente acessível, facilitando a compreensão e a aprendizagem (Eugenio *et al.*, 2016).

Nesse contexto, Lima (2023) explica que o ensino de Geografia para os surdos não apenas fornece conhecimentos fundamentais sobre o mundo, mas também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, da identidade cultural e da participação ativa na sociedade. É essencial que os métodos de ensino sejam adaptados às necessidades específicas dos surdos, garantindo que todos os estudantes tenham acesso igualitário ao conhecimento geográfico e às oportunidades educacionais.


Livro didático Expedições Geográficas 6º ano

O livro “Expedições Geográficas”, destinado ao 6º ano do componente curricular de Geografia e publicado pela Editora Moderna (Adas; Adas, 2022), é fundamentado nos estudos de Callai (2011), buscando cultivar a reflexão crítica sobre o espaço geográfico e destacando a interdependência entre o ambiente natural e como atividades humanas. Os autores Melhem

Adas e Sérgio Adas buscam estruturar uma metodologia alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que enfatiza a importância de desenvolver habilidades e competências nos alunos, preparando-os para atuar de forma consciente e crítica na sociedade.

O livro “Expedições Geográficas” de Sérgio Adas e Melhem Adas (Adas; Adas, 2022), é amplamente utilizado no Ensino Fundamental (anos finais). Conforme apresentado no Quadro 1, o livro do 6º ano “Expedições Geográficas” é organizado em unidades temáticas e percursos. A obra apresenta uma abordagem diversificada, utilizando recursos textuais e visuais que buscam facilitar o entendimento de conceitos fundamentais. Sua estrutura se alinha aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo a contextualização dos conteúdos geográficos.

Quadro 1 - Caracterização do livro Expedições Geográficas, 6º ano

Livro Didático	Unidades e Percursos
	<p>Unidade 1: Espaço, paisagem, lugar e território Percurso 1: Espaço natural e espaço geográfico Percurso 2: Paisagem geográfica Percurso 3: Lugar geográfico Percurso 4: Território</p>
	<p>Unidade 2: Conhecimentos básicos de Cartografia Percurso 5: Orientação no espaço geográfico Percurso 6: Localização no espaço geográfico Percurso 7: Do desenho ao mapa Percurso 8: A representação gráfica do relevo.</p>
	<p>Unidade 3: O planeta Terra e a circulação geral da atmosfera Percurso 9: A Terra no Sistema Solar Percurso 10: A Terra em movimento Percurso 11: A circulação geral da atmosfera, o tempo e o clima Percurso 12: As intervenções humanas na dinâmica climática</p>
	<p>Unidade 4: Os climas e a vegetação natural Percurso 13: O clima e seus fatores geográficos Percurso 14: Os climas do mundo e do Brasil Percurso 15: Terra: grandes paisagens vegetais naturais Percurso 16: Brasil: vegetação natural e biodiversidade</p>

	Unidade 5: O escoamento superficial da água e o relevo continental Percurso 17: O escoamento superficial da água Percurso 18: Os agentes externos e internos do relevo Percurso 19: As formas do relevo continental Percurso 20: O relevo do Brasil
	Unidade 6: Os recursos hídricos e seus usos Percurso 21: A hidrosfera e a distribuição das águas oceânicas e continentais Percurso 22: Os recursos hídricos Percurso 23: As grandes bacias hidrográficas do mundo Percurso 24: Brasil: recursos hídricos, usos e problemas

Fonte: Adas e Adas (2022). Organizado por: Silva (2024).

Para dar início a análise sobre a capa do livro é fundamental destacar que os elementos visuais e conceituais presentes desempenham um papel crucial em sua função pedagógica. Nesse sentido, a imagem central apresenta uma pessoa em uma canoa, cercada por uma paisagem natural rica em vegetação, sugerindo uma conexão direta com o tema da exploração geográfica.

Além disso, a paleta de cores é vibrante, destacando-se o verde das plantas e o azul da água, criando um contraste que capta a atenção do estudante. Nesse sentido, as cores vivas desempenham um papel fundamental na comunicação visual, especialmente para alunos que dependem de estímulos visuais para a aprendizagem. Essa combinação não apenas estimula o interesse, mas também facilita a identificação dos elementos

Por outro lado, a tipografia utilizada para o título “Expedições Geográficas” é clara e de fácil leitura, com um tamanho que se destaca em relação ao fundo. Essa legibilidade é crucial, pois garante que a informação seja rapidamente assimilada, permitindo que os alunos compreendam o foco do livro à primeira vista. Além disso, a disposição do texto, que respeita a classificação visual, é organizada de maneira a facilitar a navegação e a compreensão.

Análise e discussão das fotografias do livro Expedições Geográficas, 6º ano.

O ensino de Geografia para estudantes surdos é uma área que requer atenção especial, considerando as especificidades linguísticas e comunicativas da comunidade. A utilização de recursos visuais, como as fotografias, é destacada na literatura como uma estratégia fundamental para facilitar a compreensão de conteúdos abstratos e a análise crítica das paisagens geográficas. Segundo Batista *et al.* (2017), o uso de textos visuais nos livros didáticos

de Geografia, como as fotografias, contribui para uma abordagem mais ideacional do conteúdo, permitindo que os estudantes visualizem e interpretem as relações espaciais e os fenômenos geográficos.

As fotografias, como elementos representativos de paisagens e processos geográficos, desempenham um papel central na mediação do conhecimento. Para estudantes surdos, esses recursos são particularmente relevantes, pois fornecem uma via de acesso direto à compreensão das paisagens e dos conceitos específicos.

Lima (2023) reforça que o uso de fotografias no ensino de Geografia para estudantes surdos é uma prática pedagógica eficiente, uma vez que oferece uma perspectiva visual que se conecta às experiências sensoriais desses alunos. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências espaciais e para o fortalecimento da inclusão no ambiente escolar.

A paisagem, enquanto conceito central na Geografia, pode ser explorada por meio de fotografias como forma de representação visual e cultural do espaço. Santos (2010) discute que a paisagem é, simultaneamente, uma imagem e uma representação do espaço. Nesse sentido, as fotografias funcionam como mediadoras entre o aluno e o conteúdo, permitindo uma interpretação visual que facilita a leitura crítica do espaço geográfico pelos estudantes surdos.

Ademais, Brito (2012) discute os desafios e possibilidades do ensino de Geografia para estudantes surdos, destacando que a presença de adaptações nos materiais didáticos pode aprimorar a compreensão dos conteúdos. Fotografias que representam paisagens e características geográficas são essenciais para superar essas barreiras, oferecendo aos estudantes surdos um meio de compreender os conceitos de forma concreta e visual.

Duarte *et al.* (2013) apontam que a história e os aspectos socioculturais da população surda influenciam diretamente suas práticas educativas, ressaltando a importância de métodos visuais para auxiliar na construção do conhecimento. As fotografias possibilitam aos alunos vivenciar e analisar os conceitos de espaço, lugar e paisagem de forma concreta, eliminando parte das barreiras impostas pela ausência de audição.

Além disso, Perlin (2003) discute que a identidade surda é caracterizada pela alteridade e pela diferença, e que o acesso à educação deve considerar esses aspectos. Nesse sentido, as fotografias usadas no livro “Expedições Geográficas”, 6º ano, podem atuar como ferramentas de mediação, respeitando a diferença cultural dos estudantes surdos e promovendo a alteridade no processo educativo.



Por fim, conforme Bardin (2011), a categorização de elementos visuais e textuais é fundamental para compreender como esses materiais são utilizados pedagogicamente. Deve-se destacar que, embora as fotografias usadas no livro ‘Expedições Geográficas’, 6º ano, potencializem a acessibilidade, sua eficácia está diretamente relacionada à clara e à contextualização oferecida pelo professor. Isso reforça a importância de uma abordagem reflexiva e planejada na seleção e utilização de fotografias, que devem ser acompanhadas de especificações em Libras para garantir a assimilação plena dos conteúdos por parte dos estudantes surdos.

Os recursos visuais presentes no livro são fundamentais para a construção do conhecimento geográfico. A partir das sugestões fotográficas apresentadas no livro “Expedições Geográficas”, as representações foram sistematicamente organizadas em cinco categorias principais: representações de ambientes naturais; espaços urbanos; atividades econômicas; representações culturais e sociais, e de fenômenos socioambientais. Esta categorização visa facilitar a análise crítica e a contextualização das fotografias no contexto do ensino de Geografia. Dessa forma, o Quadro 2 exibe uma seleção de exemplos fotográficos representativos de cada categoria analisada no livro, permitindo uma visualização das conexões entre as imagens e os conceitos geográficos abordados.

Quadro 2 - Exemplos de fotografias de cada categorização do livro Expedições Geográficas, 6º ano

Demonstração	Informações
	Vista da Floresta Equatorial na República Centro-Africana Categorização: Representações de Ambientes Naturais Página: 107

	<p>Ocupação humana em área de planície litorânea no município de João Pessoa, Paraíba, destacando a interação entre urbanização e ambiente costeiro Categorização: Representações de Espaços Urbanos Página: 144</p>
	<p>Gado bovino em sistema de confinamento em uma fazenda no município de Rio Verde, Goiás Categorização: Representações de Atividades Econômicas Página: 200</p>
	<p>Inauguração de escola na comunidade quilombola de Sobara, Araruama, RJ Categorização: Representações Culturais e Sociais Página: 29</p>
	<p>Deslizamento de terra em encosta no município de Franco da Rocha, SP Categorização: Representações de Fenômenos Socioambientais Página: 126</p>

	<p>Thiago de Mello, poeta brasileiro Categorização: Representações de identificação pessoal Página: 148</p>
	<p>Estação Espacial Internacional (EEI) Categorização: Representações tecnológicas Página: 34</p>

Fonte: Adas e Adas (2022). Elaborado por: Silva (2025).

Além disso, o Quadro 3 apresenta a categorização em frequências das representações fotográficas, permitindo uma visualização quantitativa da distribuição dessas imagens nas diferentes categorias.

Uma análise das categorias de representações apresentadas nas fotografias do livro didático revela tanto prioridades quanto às lacunas na abordagem dos conteúdos voltados para alunos da comunidade surda. Primeiramente, observe-se que as representações de ambientes naturais são as mais frequentes, com 33,5% das fotografias, indicando uma ênfase significativa com temas como a preservação dos biomas brasileiros e a gestão sustentável dos recursos naturais. Essa perspectiva é valiosa no ensino de Geografia para surdos, pois as fotografias possibilitam uma imersão visual em contextos locais e globais, promovendo uma compreensão mais concreta e significativa dos conteúdos envolvidos.

Quadro 3 - Enumeração frequencial das fotografias presentes no livro Expedições Geográficas, 6º ano

Categorias	Frequência (%) 6º Ano
Representações de Ambientes Naturais	54 (33,5%)
Representações de Espaços Urbanos	32 (19,8%)
Representações de Atividades Econômicas	35 (21,7%)
Representações Culturais e Sociais	14 (8,7%)
Representações de Fenômenos Socioambientais	17 (10,5%)
Representações de identificação pessoal	6 (3,7%)
Representações tecnológicas	3 (1,8%)

Fonte: Bardin (2011). Adaptado de Ádila Eloisa Penha Lima (2024). Elaborado por: Maria Clara Galvão da Silva (2025).

Adicionalmente, as representações de atividades econômicas, que atingiram 21,7%, abordam as dinâmicas econômicas no espaço geográfico. Os capítulos que abordam os espaços rurais e agrícolas apresentam uma análise crítica sobre a desigualdade no campo e os impactos ambientais. Essa abordagem contribui para ampliar a visão dos estudantes sobre as dinâmicas do território brasileiro e a importância do setor primário na economia.

Por outro lado, as representações de espaços urbanos, com 19,8% de frequência, ressaltam a importância da vida social e das relações entre os indivíduos nas cidades. No entanto, o espaço urbano pode ser visualmente complexo, com uma variedade de elementos, como arquitetura, tráfego, que podem ser difíceis de analisar e interpretar sem uma orientação adequada.

Ademais, a análise indica que as representações culturais e sociais (8,7%) e as características socioambientais (10,5%) apresentam frequências relativamente baixas. Essa constatação ressalta uma oportunidade para expandir a discussão sobre temas culturais e socioambientais. Um repertório cultural diversificado tem o potencial de influenciar de maneira significativa no desenvolvimento individual desses alunos, uma vez que expõe uma variedade de expressões artísticas e culturais que promovem a assimilação de novos conceitos e perspectivas. O conceito de paisagem, amplamente discutido por Name (2010), está profundamente ligado à ideia de cultura. No ensino de Geografia, a introdução de fotografias que representam uma diversidade de paisagens culturais possibilita aos estudantes surdos estabelecerem relações entre o espaço e as manifestações socioculturais. Essas fotografias

tornam-se elementos concretos para a análise e interpretação das paisagens no contexto geográfico.

Por fim, observa-se que as representações de identificação pessoal (3,7%) e tecnológicas (1,8%) são escassas. Além disso, as representações de identificação pessoal, que se configuram como imagens projetadas para auxiliar o leitor na compreensão dos personagens mencionados no texto, desempenham um papel crucial na facilitação dessa conexão.

A análise dos resultados desta pesquisa revela que a utilização de fotografias no ensino de Geografia para estudantes surdos constitui um recurso pedagógico, ao possibilitar a superação de barreiras linguísticas e favorecer a compreensão de conceitos geográficos, como o de paisagem. Essa conclusão alinha-se aos pressupostos de Bardin (2011), que destaca a análise de conteúdo como uma metodologia capaz de decodificar mensagens implícitas em materiais, permitindo identificar padrões. No contexto deste estudo, a análise do livro didático “Expedições Geográficas” evidenciou a centralidade dos recursos visuais, ressaltando a fotografia, como mediadores de aprendizagem, especialmente quando integrados à Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A inclusão de estudantes surdos na educação é respaldada por políticas públicas, como o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que garante o atendimento educacional especializado e o uso de materiais adaptados. Almeida (2015) reforça a necessidade de formação docente voltada para estratégias bilíngues, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e recursos visuais como fotografias, mapas e infográficos, para promover a acessibilidade e a inclusão de estudantes surdos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o uso de fotografias no ensino de Geografia para estudantes surdos não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também se alinha às políticas de inclusão e às práticas pedagógicas adaptadas. Contudo, é necessário que os professores estejam capacitados para integrar recursos de maneira eficaz, como apontado por Almeida (2015), garantindo uma educação que valorize as especificidades dos estudantes surdos e promova seu pleno desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, os resultados corroboram a perspectiva de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo como ferramenta para aprimorar práticas educacionais, ao evidenciar que a integração de fotografias com Libras é eficaz, mas requer aprimoramentos na elaboração e aplicação dos recursos visuais. Dessa forma, conclui-se que a implementação de metodologias inclusivas, embasadas em uma análise criteriosa e na formação docente, é essencial para promover uma educação geográfica mais acessível e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a utilização de fotografias como recurso pedagógico no ensino de Geografia para estudantes surdos, com o objetivo de promover uma educação inclusiva e acessível. A pesquisa confirmou que as fotografias desempenham um papel fundamental na facilitação da compreensão dos conceitos geográficos, especialmente o conceito de paisagem, ao fornecer uma representação visual clara e concreta das informações. Esse recurso contribui significativamente para superar as barreiras linguísticas e culturais, proporcionando uma forma de aprendizagem mais inclusiva para os alunos surdos.

Com base nas análises realizadas, foi possível concluir que a integração de recursos visuais, como as fotografias, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é essencial para a inclusão de estudantes surdos no ensino de Geografia. A utilização desses recursos permite que os alunos tenham uma visão mais precisa e acessível do conteúdo, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e promovendo uma aprendizagem significativa.

Ademais, a análise do livro didático “Expedições Geográficas” demonstrou que a inclusão de recursos visuais adequados é um passo importante, mas ainda insuficiente para garantir uma educação plenamente inclusiva. A clareza das imagens e a contextualização pedagógica dos materiais didáticos são pontos críticos que precisam ser aprimorados para atender melhor às necessidades dos estudantes surdos.

Diante disso, a pesquisa reforça a importância da formação de professores capacitados para lidar com a diversidade de contextos e utilizar metodologias adequadas no ensino de Geografia para surdos. A inclusão efetiva dos alunos surdos exige uma abordagem que considere suas especificidades linguísticas e culturais, tornando obrigatório o uso de Libras e recursos visuais como ferramentas de apoio. A promoção da educação inclusiva, acessível e de qualidade depende, assim, de um compromisso contínuo com a capacitação dos profissionais de ensino e a adaptação de materiais pedagógicos para atender às necessidades dessa população.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio: **Expedições Geográficas**, 6º ano, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2022.

ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Natália Lampert [*et al.*] Os textos visuais no ensino de Geografia: uma análise ideacional dos infográficos do livro didático “Expedições Geográficas”. **Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas**, v. 18, n. 1, p. 283-293, 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 12-12, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Raiane Gonçalves Silva. **Ensino de Geografia e educação de Surdos**: desafios e possibilidades. 2012, Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene – Geografía, Cultura y Educación**, v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011.

DUARTE, Soraya Bianca Reis [*et al.*]. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1713-1734, 2013.

EUGÊNIO, Josiane Rodrigues [*et al.*] Ensino de Geografia para surdos: Desafios e Perspectivas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016. Campina Grande, **Anais [...]**, Natal, 2016, p. 1-10.

FERNANDES, Jean Volnei. Inclusão: ensino de Geografia para alunos surdos, com um olhar sobre a paisagem a partir de uma visão freireana. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 107-114, 2016.

LIMA, Douglas Wenceslau. **Ensino de Geografia para alunos surdos**. 2023, Monografia (Graduação em Geografia) - Centro de Educação Aberta e a Distância, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

NAME, Leo. O conceito de paisagem na geografia e sua relação com o conceito de cultura. **GeoTextos**, Rio de Janeiro: v. 6, p. 163-186, 2010.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Marcio Pereira. A Paisagem como Imagem e Representação do Espaço na Geografia Humana. **GEOUSP Espaço e Tempo, São Paulo**, v. 14, n. 2, p. 151-165, 2010.

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

Kalina Salaib SPRINGER

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

E-mail: springer.kalina@gmail.com

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

Rosemy da Silva NASCIMENTO

Doutora em Gestão Ambiental, UFSC.

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

E-mail: rosemy.nascimento@gmail.com

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

Simone de Mamann FERREIRA

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

E-mail: simone.mamann@ufsc.br

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

*Recebido
Junho de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O PROJETO APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UMA ABORDAGEM INCLUSIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA CARTOGRAFIA TÁTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

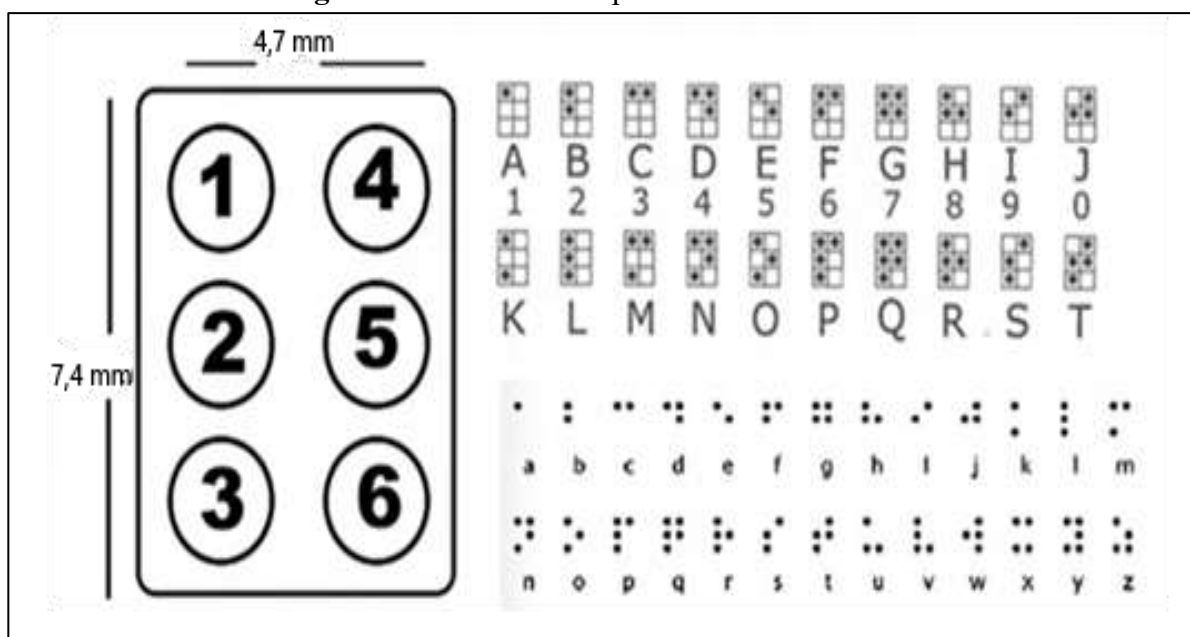
Este mapa apresenta a localização da área de estudo no Brasil e no mundo. No topo, há uma escala gráfica de 1 cm e uma seta indicando o Norte. Abaixo, uma escala equivalente de 5 cm é mostrada. O mapa principal, intitulado 'Área estudada', mostra o Brasil dividido em estados, com o Rio Grande do Sul em destaque em verde. O mapa também indica os países vizinhos: Paraguai, Argentina e Uruguai, e o Oceano Atlântico. No canto inferior direito, há uma legenda com símbolos para: Capital do Brasil, Capital do Rio Grande do Sul, Estado, Município, Rodovia, Rio, Lagoa, Fronteira Nacional, Fronteira Estadual, Fronteira Municipal, Fronteira do Brasil com o Mundo, e uma escala de 1:100.000.000.

Fonte: Autoras (2025).

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

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

Figura 2 - Cella Braille e parte do alfabeto Braille



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

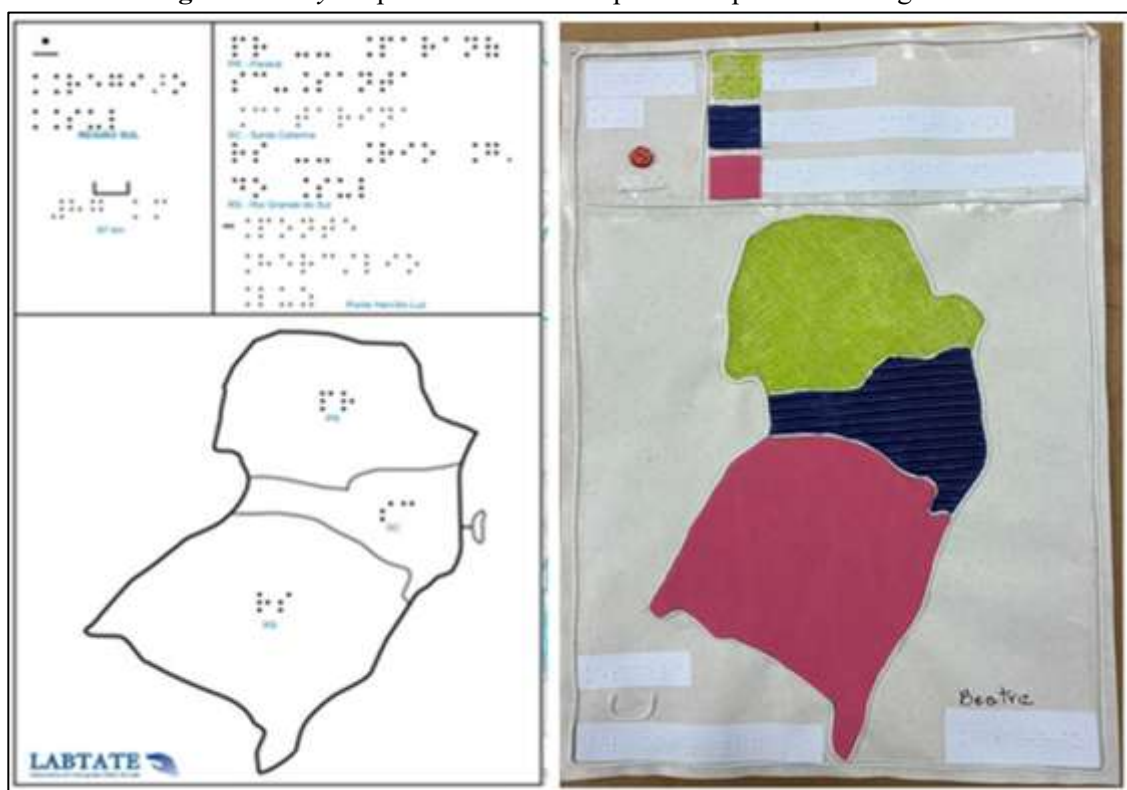
e) Estímulo visual: Para pessoas com baixa visão, é essencial o uso de cores vivas e contrastantes, como rosa-choque, azul ciano, amarelo canário, verde claro, vermelho carmim e preto. A combinação de amarelo com preto é uma das mais recomendadas por seu alto contraste. Além disso, é importante considerar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

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

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

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

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



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

Fonte: Autoras (2025).

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Figura 5 – Mapas Táteis da Região Sul



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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PODCAST PAD, [2025?] Disponível em: <https://open.spotify.com/show/1oei929YhaoqvfaDRM0Xts?si=86a0923dc30448e3&nd=1&dl=0> Acesso em: 24 abr. 2025.

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

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Atácida Carlos dos **SANTOS**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGeo/UFNT

Email: atacida.santos@ufnt.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3714-3307>

Antônia Márcia Duarte **QUEIROZ**

Doutora em Geografia pela UFU. Docente do. Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGeo/UFNT

Email: antonia.queiroz@ufnt.edu.br.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2074-2928>

*Recebido
Julho de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: A pesquisa intitulada “As Tecnologias de Informação e Comunicação como instrumento de ensino geográfico na educação especial e inclusiva” investiga a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino de Geografia em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Araguaína-TO. Essas salas, inseridas na rede pública, têm como objetivo apoiar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, constituindo ambientes estratégicos para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Por meio de uma abordagem qualitativa, o estudo busca entender como as tecnologias digitais podem ser aliadas na personalização do ensino e no desenvolvimento das habilidades desses alunos. Os resultados parciais revelam desafios significativos, sendo a falta de capacitação docente um dos principais. As dificuldades estruturais, como a escassez de recursos e a formação inadequada dos docentes, evidenciam a urgência de políticas públicas que promovam a formação continuada e investimentos em tecnologia assistiva. Ao valorizar a mediação tecnológica e o raciocínio geográfico, promove-se um ensino mais equitativo e acessível, adaptado à diversidade dos estudantes da educação básica. Com base nas coletas de dados realizadas, no ano de 2024 e início de 2025, este trabalho contribui para o debate sobre inclusão educacional, apontando direções para o aprimoramento das práticas pedagógicas com o uso das TIC.

Palavras-chave: Educação inclusiva; ensino de Geografia; TIC; salas de recursos multifuncionais.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR GEOGRAPHICAL TEACHING IN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION.

Abstract: The research entitled "Information and Communication Technologies as an instrument of geographic teaching in special and inclusive education" investigates the application of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching of Geography in Sala de Recurso Multifuncional (SRM) in Araguaína-TO. These rooms, inserted in the public network, aim to support students with disabilities, global developmental disorders and high abilities, constituting strategic environments for the promotion of inclusive pedagogical practices. Through a qualitative approach, the study seeks to understand how digital technologies can be allies in the personalization of teaching and in the development of these students' skills. The partial results reveal significant challenges, with the lack of teacher training being one of the main ones. Structural difficulties, such as the scarcity of resources and inadequate teacher training, highlight the urgency of public policies that promote continuing education and investments in assistive technology. By valuing technological mediation and geographical reasoning, a more equitable and accessible education is promoted, adapted to the diversity of basic education students. Based on data collection carried out in 2024 and beginning of 2025, this research contributes to the debate on educational inclusion, pointing out directions for the improvement of pedagogical practices with the use of ICT.

Keywords: Inclusive education; Geography teaching; TIC; multifunctional resource rooms.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRÁFICA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA.

Resumen La investigación titulada "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento de enseñanza geográfica en la educación especial e inclusiva" investiga la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la Geografía en Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) en Araguaína-TO. Estas salas, insertas en la red pública, tienen como objetivo apoyar a los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades, constituyendo entornos estratégicos para la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas. A través de un enfoque cualitativo, el estudio busca comprender cómo las tecnologías digitales pueden ser aliadas en la personalización de la enseñanza y en el desarrollo de las habilidades de estos estudiantes. Los resultados parciales revelan desafíos importantes, siendo la falta de formación docente uno de los principales. Las dificultades estructurales, como la escasez de recursos y la inadecuada formación docente, ponen de manifiesto la urgencia de políticas públicas que promuevan la educación permanente y las inversiones en tecnología de apoyo. Al valorar la mediación tecnológica y el razonamiento geográfico, se promueve una educación más equitativa y accesible, adaptada a la diversidad de los estudiantes de educación básica. Basado en la recopilación de datos celebrado, en 2024 y principios de 2025. Este trabajo contribuye al debate sobre la inclusión educativa, señalando direcciones para la mejora de las prácticas pedagógicas con el uso de las TIC.

Palabras clave: Educación inclusiva; enseñanza de la Geografía; TIC; Salas de recursos multifuncionales.

INTRODUÇÃO

A inserção de novas tecnologias na educação representa um avanço significativo para o desenvolvimento de métodos de ensino mais dinâmicos e acessíveis. O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilita um aprendizado mais significativo e inclusivo, especialmente em contextos desafiadores como a rede pública de ensino, onde a carência de ensino e necessidades de novas práticas pedagógicas. Na educação, as TIC emergem como um elemento fundamental para a promoção de um aprendizado significativo, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e promovendo novas formas de interação entre professores e estudantes.

Contudo, a incorporação dessas tecnologias enfrenta desafios que vão desde a infraestrutura disponível nas escolas até a formação dos professores para o uso pedagógico das TIC. Adicionalmente, a necessidade de adaptar o uso das tecnologias para atender às especificidades dos estudantes da Educação Especial e inclusiva demanda atenção e cuidado redobrados. Em vista disso, a educação inclusiva visa garantir o direito de todos os alunos à educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, enfrentando desafios particulares na rede pública, como a falta de recursos e de profissionais especializados, a necessidade de adaptação curricular e a superação de barreiras atitudinais.

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular tem sido um desafio para as escolas e professores, especialmente em disciplinas como a Geografia, que tradicionalmente se baseia em recursos visuais como mapas e gráficos. No entanto, a tecnologia da informação e comunicação, oferece novas possibilidades para tornar o aprendizado mais acessível e significativo para esses alunos.

O raciocínio geográfico emerge torna-se uma ferramenta essencial para a inclusão no ensino de Geografia, permitindo que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, desenvolvam uma compreensão crítica e abrangente do mundo em que vivem, utilizando as diversas linguagens e recursos disponíveis.

No contexto desafiador da educação, torna-se crucial promover estratégias que favoreçam a integração de novas tecnologias. É imprescindível não apenas reconhecer as diferentes formas de linguagem, mas também desenvolver dinâmicas que permitam uma comunicação eficaz, aproveitando as potencialidades oferecidas pela tecnologia para enriquecer o processo educativo. Diante desse cenário, a busca por estratégias eficazes no uso de recursos digitais na educação tornou-se ainda mais premente. As práticas pedagógicas mediadas por

plataformas digitais, como aplicativos com conteúdo, tarefas, notificações e plataformas assíncronas e/ou síncronas como Microsoft Teams, Google Classroom e Google Meet, já não são novidade para muitos professores e estudantes.

Nessa perspectiva, as salas de recursos multifuncionais (SRM), também conhecidas como salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) se apresentam como espaços privilegiados para a aplicação das TIC, promovendo a inclusão e a personalização da aprendizagem, especialmente para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Essas salas são oriundas de políticas públicas e implantadas pelo Ministério da Educação e contam com recursos voltados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo destinadas ao apoio de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal (Brasil, 2025).

É importante destacar que, embora os termos “AEE” e “salas de recursos multifuncionais” sejam muitas vezes utilizados como sinônimos no cotidiano escolar, há distinções conceituais entre eles. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço educacional complementar, previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), voltado para a eliminação de barreiras que dificultam a plena participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Já as salas de recursos multifuncionais (SRM) são os espaços físicos onde o AEE é realizado, equipadas com materiais pedagógicos e tecnológicos específicos para esse fim.

As salas de recursos multifuncionais, são espaços específicos para oferecer apoio especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desempenham um papel crucial na inclusão educacional. Equipadas com tecnologias específicas, como computadores com softwares de leitura de tela, dispositivos de ampliação de texto e materiais pedagógicos interativos, essas salas potencializam o aprendizado ao adaptar os conteúdos às necessidades individuais dos estudantes.

Dessa forma, este trabalho traz os resultados parciais do primeiro capítulo da pesquisa de mestrado intitulada “As tecnologias de informação e comunicação como instrumento de ensino geográfico na educação especial e inclusiva”, que está em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins/PPGEO - UFNT. O objetivo central desse estudo é compreender como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são utilizadas no ensino de Geografia nas salas de recursos multifuncionais de escolas municipais e estaduais de Araguaína - TO, percebendo a aplicabilidade das

ferramentas das tecnologias digitais na inclusão e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes com deficiência.

A análise desenvolvida nesta pesquisa, baseia-se na categoria geográfica espaço, entendida como construção dinâmica influenciada por relações sociais, culturais e políticas. De acordo com Queiroz (2024), o espaço geográfico pode ser entendido como uma materialidade concreta, construída socialmente, e que, em sua etimologia, remete ao estudo da Terra, essência do campo de atuação da Geografia.

Ao promover o uso efetivo das TIC, a pesquisa contribui para o aprimoramento da educação inclusiva e da prática docente, sugerindo estratégias aos desafios estruturais e formativos da escola pública. O foco na personalização da aprendizagem, aliado à mediação tecnológica, tem potencial para tornar o ensino de Geografia mais inclusivo, equitativo e conectado às realidades dos estudantes da Educação Especial.

O desenvolvimento desta pesquisa é importante pela sua contribuição para a melhoria da educação inclusiva, especialmente no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas salas de recursos multifuncionais. A pesquisa visa explorar como as TIC podem potencializar o ensino de Geografia para estudantes com necessidades educacionais especiais, superando desafios como a infraestrutura limitada e a falta de formação específica dos professores.

Além disso, ao focar na personalização da aprendizagem, este estudo tem o potencial de promover práticas pedagógicas mais inclusivas, ampliando o acesso ao conhecimento para todos os alunos. A pesquisa é relevante tanto para o contexto local de Araguaína – TO, quanto para a área da Educação, pois contribui para a reflexão sobre o uso de tecnologias em contextos desafiadores, gerando soluções práticas para a adaptação curricular e a formação de educadores.

Considerando esse cenário, torna-se evidente a necessidade de utilizar e adaptar atividades pedagógicas por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com o intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, acessível e significativo, especialmente através de abordagens lúdicas que despertem o interesse e a participação ativa dos estudantes.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa se orienta pela seguinte questão norteadora: De que maneira as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem ser utilizadas de forma pedagógica no ensino de Geografia nas salas de recursos multifuncionais, contribuindo para a inclusão e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência nas escolas públicas de Araguaína-TO? Tendo em vista, que a Geografia faz uso intensivo de

recursos visuais, como mapas, gráficos e imagens, é fundamental investigar como as ferramentas digitais acessíveis podem ampliar a participação desses alunos no processo de construção do conhecimento geográfico, bem como os desafios enfrentados pelos docentes na adoção dessas tecnologias.

Seguindo nesse propósito, este texto apresenta um dos objetivos específicos da pesquisa: Investigar a formação de professores e o uso das TIC, identificando o perfil de fluência digital desses educadores, bem como as práticas didático-pedagógicas que estão sendo empregadas na educação básica na região. Essa abordagem visa contribuir para uma compreensão mais ampla do cenário educacional e para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão.

Para melhor compreensão do tema, este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a introdução, na qual são contextualizados os objetivos e a relevância do estudo. Em seguida, descreve-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa e a caracterização da área de estudo. Na terceira seção, são expostos os resultados e discussões, analisando os dados obtidos à luz do referencial teórico e o objetivo específico. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com destaque para as principais conclusões e possíveis encaminhamentos para estudos futuros.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, o artigo está sendo construído a partir do primeiro objetivo específico da pesquisa, que consiste na análise da formação de professores e no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais e estaduais de Araguaína - TO.

Este trabalho aborda sobre as TIC, ensino de geografia e formação de professores, como também enriquecem a discussão sobre a integração dessas tecnologias no contexto educacional.

O presente trabalho apresenta as análises da coleta de dados por intermédio da pesquisa participante realizada com foco na formação de professores que atuam na educação especial e inclusiva no município de Araguaína - TO. De acordo com Marafon, Ramires, Ribeiro e Pessoa (2013) a pesquisa participante tem potencial para desempenhar um papel relevante, uma vez que sua imersão na realidade investigada contribui para tornar o processo mais construtivo do ponto de vista social, o que confere maior validade explicativa aos resultados.

Os dados foram coletados em 2024 e início de 2025, durante a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, como também durante o curso de formação,

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TIC: Práticas formativas para conhecer e refletir nos espaços escolares. Essa primeira etapa da pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários elaborados na plataforma Google Forms, disponíveis nos seguintes links: (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfggpDfaHDnkHZB148K6XFUA9uZeBE9bHdB1uumCJgnvZ5eGw/viewform?usp=sf_link e <https://forms.gle/TtXJF12bBpMuyYdf8>). Os questionários tiveram como objetivo verificar dados fundamentais sobre a formação dos profissionais da educação.

Dentre as questões: Como foi a formação dos professores em relação ao uso das TIC? Se possuem cursos e especializações específicas de capacitação para atuar com esse público? E, quais as Tecnologias digitais de informação e comunicação-TDIC, são utilizados em sala de aula? É importante ressaltar que o papel do pesquisador se torna indispensável nesse processo investigativo. Ele é o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados” (Godoy, 1995a, p. 62).

A partir das análises realizadas com os dados coletados por meio dos questionários, espera-se contribuir para um entendimento mais aprofundado das práticas pedagógicas e usos das TIC na educação especial e inclusiva em Araguaína-TO.

Em outra etapa, essa investigação envolverá a observação das salas multifuncionais de escolas desse município, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, bem como a coleta de dados por meio de entrevistas e análise documental. Posteriormente, será feito um levantamento e seleção, em torno de 4 a 5 escolas, que possuem salas multifuncionais. Essas escolas serão selecionadas com base em critérios previamente definidos e aquelas que demonstrem interesse em participar da pesquisa.

Dessa forma, coletaremos informações e faremos a análise sobre os estudantes com deficiência, que são atendidos nas salas multifuncionais e AEE de acordo com os critérios: 1 escola municipal que atende alunos do fundamental I, nas turmas do 4º e 5º ano, 2 escolas estaduais do ensino fundamental II nas turmas do 6º ao 9º ano e 1 escola estadual do ensino médio, com turmas do 1º ao 3º ano. Essa escolha se justifica pelos índices de estudantes com deficiência, conforme apontado em documentos da Superintendência Regional de Educação de Araguaína, além de escolas que possuem salas de recursos multifuncionais reconhecidas como referência na área da educação inclusiva.

A etapa final da pesquisa será de natureza descritiva e exploratória, e descreverá as práticas pedagógicas utilizadas nas salas multifuncionais com relação ao uso de TIC para alunos com deficiências, além de explorar os desafios e oportunidades identificados por professores e

gestores educacionais. O estudo irá observar o contexto escolar, os recursos tecnológicos disponíveis e as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores.

Considerando que os sujeitos da pesquisa incluem menores de idade, foram adotados todos os cuidados éticos necessários para garantir sua proteção e bem-estar. O projeto foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), em conformidade com as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Ainda que a pesquisa tenha caráter essencialmente educativo, todo o processo foi conduzido com respeito à autonomia, à privacidade, à dignidade e aos direitos culturais dos participantes.

A participação será voluntária, sendo assegurados o anonimato e o sigilo das informações coletadas. Para os alunos menores de idade, a coleta de dados só será realizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais, além do Termo de Assentimento por parte dos próprios estudantes, quando aplicável.

Após essa análise, serão realizadas visitas às escolas previamente selecionadas, com o propósito de observar diretamente as práticas pedagógicas e o uso das TIC no ensino de Geografia. como também serão realizadas entrevistas com professores de Geografia, professores do AEE, profissionais de apoio pedagógico, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. As perguntas visam compreender as percepções sobre a inclusão de alunos com deficiência, os desafios enfrentados na utilização das TIC e as estratégias pedagógicas adotadas.

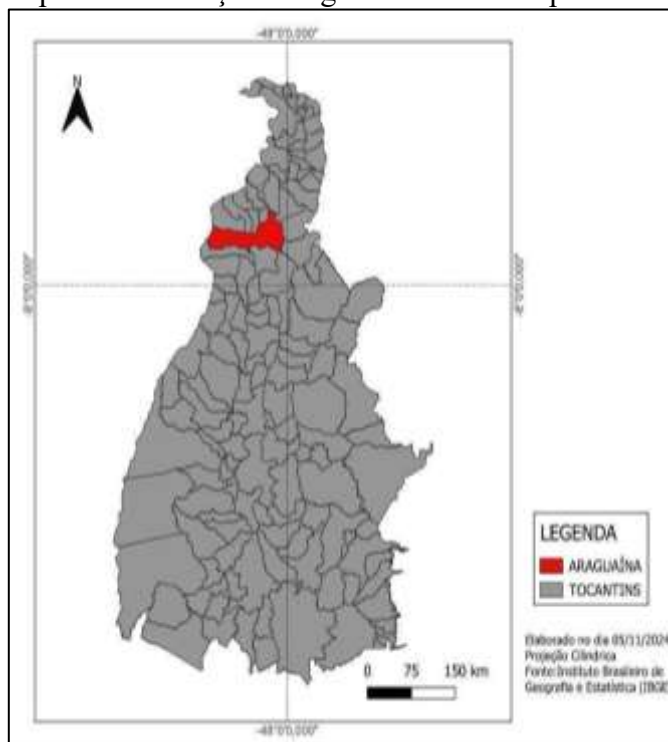
Dessa forma, essa pesquisa também contará com análises de documentos pedagógicos, exemplo: O projeto político pedagógico (PPP), planos de aula, relatórios escolares, O Plano Educacional Individualizado (PEI) e políticas educacionais da Base comum curricular (BNCC). Essa análise ajudará a compreender o apoio institucional oferecido às escolas em termos de formação docente e recursos tecnológicos.

Área de Estudo

A área de estudo está localizada no município de Araguaína, no estado do Tocantins. O município fica situado na microrregião do Norte do Tocantins, que faz parte da mesorregião Norte do Tocantins. Ela é a segunda maior cidade do estado e está situada na região norte do Tocantins, próxima ao Rio Araguaia de aproximadamente 4.411,3 km². Este número é baseado nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Além disso, a cidade é um importante pólo de desenvolvimento econômico e agrícola, além de ser um centro urbano com intensa atividade comercial e industrial, com destaque para a pecuária, agricultura e o setor de serviços.

Figura 1 – Mapa de localização Geográfica do Município de Araguaína - TO



Fonte: Autores (2025).

Araguaína possui uma população estimada de 171.301 habitantes. A taxa média de mortalidade infantil é de 9,46 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE, 2022). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,752, acima da média estadual é superior ao de muitas cidades do interior, refletindo um desenvolvimento relativamente mais avançado (PNUD, 2010).

Ainda sobre o município de Araguaína, ela possui uma localização estratégica, fazendo fronteira com os estados do Maranhão e Pará, o que a torna um centro de referência regional. Devido à proximidade geográfica e maior oferta de serviços, muitos moradores desses estados buscam na cidade atendimentos nas áreas de saúde e educação. Como polo educacional, Araguaína atrai estudantes da educação básica e superior, destacando-se a Universidade Federal do Tocantins, que recebe alunos de diversos estados, especialmente Maranhão e Pará, e oferece cursos como a licenciatura em Geografia (Queiroz; Lopes; Diniz, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados são resultados parciais do primeiro objetivo específico da pesquisa, identificar o perfil de fluência digital, habilidades, as barreiras e desafios enfrentados pelos professores no uso das TIC e, conseqüentemente, para o ensino de geografia”.

Conforme apresentamos na metodologia, a coleta de dados por intermédio da pesquisa participante, durante o curso de formação, “Educação, inclusão e TIC: Práticas formativas para conhecer e refletir nos espaços escolares”, nós aplicamos um questionário aos participantes. O curso foi realizado na Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, na cidade de Araguaína-TO. O questionário contou com nove questões objetivas e uma subjetiva.

Na ocasião obtivemos 27 respostas de profissionais da educação, professores, coordenadores e da gestão escolar. O Gráfico 1 investigou a utilização de ferramentas digitais nas salas de aula.

Gráfico 1 - Uso das TIC e ferramentas digitais



Fonte: Elaborado pelas autoras. Google Forms (2025).

Os resultados do Gráfico 1 mostram que a maioria dos professores (59,3%) faz uso eventual de ferramentas digitais, o que indica um contato pontual com as tecnologias, possivelmente limitado por fatores como formação, tempo ou infraestrutura. Um percentual significativo (25,9%) demonstra um uso mais avançado e regular de recursos tecnológicos, incluindo mapas interativos, plataformas de aprendizagem online e vídeos educativos, práticas alinhadas com metodologias ativas e inclusivas.

Além disso, 11,1% dos participantes relataram estar iniciando o processo de exploração das tecnologias digitais em suas aulas, o que pode refletir abertura à inovação, ainda que em estágio inicial. Apenas 3,7% afirmaram não utilizar tecnologias digitais em seu planejamento

pedagógico, o que representa uma minoria, mas que ainda requer atenção quanto à formação continuada e acesso a recursos.

Para isso, é essencial que os docentes tenham acesso a formação adequada para utilizar as ferramentas digitais de forma eficaz, explorando todo o seu potencial pedagógico. A simples presença das tecnologias em sala de aula não garante uma aprendizagem significativa. É preciso que os professores saibam como integrá-las às suas práticas pedagógicas, adaptando o conteúdo às necessidades dos alunos e criando um ambiente de aprendizagem interativo e engajador.

As propostas pedagógicas desenvolvidas no interior dos cursos de formação de professores pouco têm corroborado para que esse profissional faça uso e se aproprie do conhecimento geográfico para além da mera informação de fatos e fenômenos espaciais. É nesse contexto que se defende aqui, tanto para a Geografia Escolar como para licenciaturas em Geografia, práticas pedagógicas nas quais os conceitos sejam tomados não como fim da aprendizagem, mas como meio que favoreça o reconhecimento das interações entre diversos e diferentes componentes espaciais (Ascensão; Valadão, 2017, p. 6).

Dessa forma, ao enfatizar as interações entre os diversos componentes do espaço geográfico, os futuros professores poderão desenvolver uma compreensão mais profunda e contextualizada da disciplina, tornando-se capazes de transmitir esse conhecimento de forma mais eficaz e engajadora para seus alunos.

Dando continuidade, a análise dos dados do Gráfico 2 investigou se os professores possuem dificuldades para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula, essa análise permitiu compreender obstáculos é como é essencial para direcionar ações de capacitação e suporte técnico, de modo a potencializar o uso eficaz das TIC no ambiente escolar.

Gráfico 2 - Habilidade de uso das tecnologias



Fonte: Elaborado pelas autoras. Google Forms (2025).

Os dados indicam que a maioria dos professores (74,1%) não possuem dificuldades no uso de tecnologias em sala de aula, o que demonstra um bom nível de familiaridade com ferramentas digitais. No entanto, os 25,9% ainda enfrentam desafios e representam uma parcela significativa que precisa ser considerada em políticas de formação continuada. Esses profissionais podem apresentar insegurança em relação ao uso de plataformas, softwares educacionais, ou mesmo dificuldades com equipamentos tecnológicos, o que pode comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no atendimento a alunos com deficiência.

O avanço tecnológico, especialmente nas áreas de comunicação, informação e robótica, aliado à crescente globalização, exige uma transformação na formação humana. Essa nova realidade, como aponta Corrêa (2007), demanda um "cidadão do mundo", com uma perspectiva mais ampla e que transcenda as barreiras tradicionais de tempo e espaço.

Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) despontam como ferramentas didáticas versáteis, com potencial para revolucionar o ensino da geografia, abrindo novas possibilidades para a compreensão do mundo e o desenvolvimento de uma consciência global.

Compreender a percepção dos estudantes sobre o uso das TIC no ambiente escolar é essencial para avaliar sua eficácia e relevância no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o Gráfico 3 teve como objetivo identificar se o uso das TIC no espaço escolar é de fato, um aspecto atrativo e significativo para os próprios alunos.

Gráfico 3 - Tecnologias digitais na perspectiva dos estudantes



Fonte: Elaborado pelas autoras. Google Forms (2025).

Esse resultado do Gráfico 3, onde 92, 6% dos professores percebem a influência das tecnologias para os estudantes se interessarem ao espaço escolar, reforça a importância de integrar as TIC de forma planejada e contextualizada no cotidiano escolar, não apenas como ferramentas de apoio, mas como elementos estruturantes de metodologias ativas e inclusivas.

A escassa parcela de respostas contrárias (7,4%) também levanta a necessidade de investigar as razões desse desinteresse, considerando fatores como dificuldades de acesso, experiências negativas anteriores ou falta de familiaridade com os recursos utilizados.

No contexto educacional, isso pode significar que as TIC não apenas facilitam o acesso a novas formas de informação geográfica, mas também transformam a própria natureza do ensino e da aprendizagem. Assim, a integração das TIC no estudo do espaço geográfico está intrinsecamente ligada à produção e ao consumo de informação, refletindo as mudanças nas formas de conexão e interação humanas mediadas pela tecnologia.

O espaço geográfico é uma construção social e natural, constantemente modificado pelas ações humanas e os processos naturais. Este espaço é onde a vida cotidiana acontece e onde as interações sociais, econômicas e culturais se desenvolvem. Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o espaço geográfico passa por adaptações significativas, especialmente visíveis na educação, como no ensino a distância (EaD). É difícil imaginar um ponto no globo terrestre que não tenha sido impactado por aparelhos tecnológicos. Um dos objetivos dos estudos geográficos é o mapeamento da superfície da Terra.

Dessa forma, o espaço geográfico abrange praticamente todos os pontos do planeta. Isso é benéfico para os estudos, pois com mais informações, é possível fazer ligações e correlações entre os diferentes fenômenos que ocorrem na superfície terrestre.

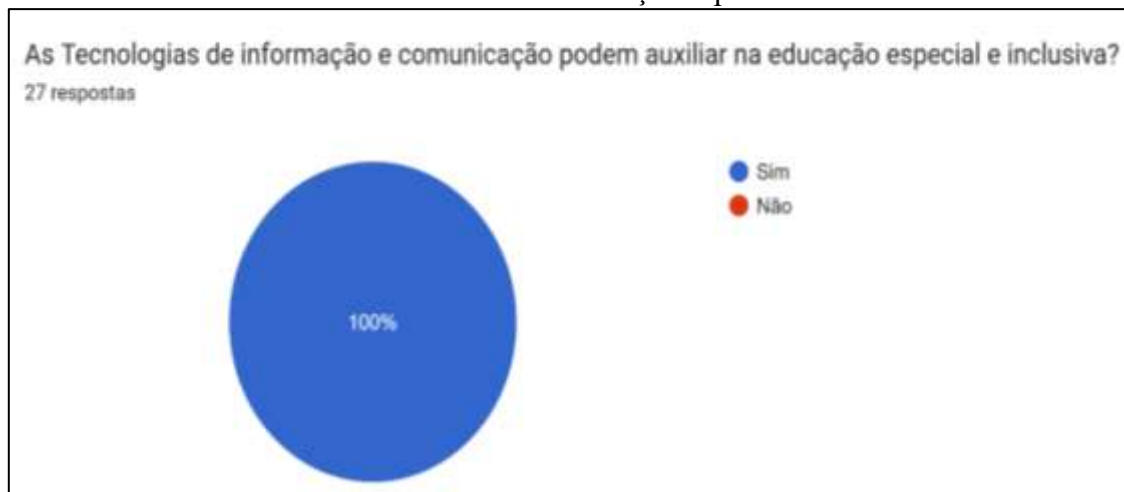
Mas se é uma necessidade cada vez mais premente tomar a tarefa do estudo do espaço geográfico, para uma maior compreensão dos processos sociais gerais das formações econômico-sociais contemporâneas, porquanto o espaço geográfico torna-se mais e mais um elemento importante nesse processo, esta necessidade lança por outro lado um desafio aos cientistas e estudiosos de geografia (Moreira, 2012, p. 13).

Essa citação ressalta a crescente importância do espaço geográfico na compreensão das formações econômicas e sociais contemporâneas. Ao mesmo tempo, apresenta um desafio significativo para os geógrafos: a necessidade de metodologias avançadas e uma abordagem interdisciplinar para entender e mapear as complexas interações do mundo moderno.

A percepção docente sobre o potencial das TIC no processo educativo é um fator determinante para sua efetiva implementação em contextos escolares.

Seguindo na temática proposta para esse texto, a Gráfico 4 teve como objetivo averiguar se os professores consideram que as TIC podem contribuir de forma significativa no ensino de estudantes da educação especial e inclusiva.

Gráfico 4 - TIC na educação especial e inclusiva



Fonte: Elaborado pelas autoras. Google Forms (2025).

Os resultados do Gráfico 4 evidenciam um consenso entre os participantes da pesquisa: todos os professores (100%) afirmaram que as TIC têm potencial para apoiar o ensino de alunos da educação especial e inclusiva. Esse dado é altamente relevante, pois demonstra abertura e disposição por parte dos docentes para utilizar ferramentas digitais como aliadas na promoção de uma educação mais acessível, personalizada e equitativa.

Diante desse cenário, a educação inclusiva precisa acompanhar essa evolução, incorporando as TIC como ferramentas essenciais para promover a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades. E, as tecnologias digitais que oferecem recursos que podem ser personalizados para atender às necessidades individuais de cada aluno, abrindo um leque de possibilidades para a aprendizagem e a comunicação.

Dessa forma, o Ministério da Educação incorporou as tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras. Com a extinção da Secretaria de Educação a Distância, os programas foram incorporados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em articulação com os sistemas de ensino, implementam políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais (Queiroz; Santos, 2024, p.73).

Essa iniciativa representa um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e equitativa, que utilize as TIC para promover o acesso à informação, a participação e o desenvolvimento de todos os alunos.

No entanto, é importante destacar que a inclusão das TIC nas políticas educacionais é um passo importante, mas ainda há muito a ser feito para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais, tenham acesso igualitário a essas ferramentas e possam se beneficiar de seu potencial transformador.

Para melhor entender se os professores e demais profissionais da escola conhecem os espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou salas de recursos multifuncionais, bem como se fazem uso das TIC nesses ambientes, foi fundamental avaliar a efetividade das práticas inclusivas no contexto escolar.

O Gráfico 5 teve como objetivo identificar o nível de familiaridade dos educadores com as salas de AEE ou salas de recursos multifuncionais e se esses profissionais utilizam as TIC no processo de ensino de estudantes com deficiência.

Gráfico 5 - TIC nas salas de AEE



Fonte: Elaborado pelas autoras. Google Forms (2025).

O resultado aponta que 96,6% dos participantes conhecem e utilizam as TIC em suas práticas pedagógicas dentro das salas de AEE ou de recursos multifuncionais, o que revela um alto índice de adesão e reconhecimento da importância dessas ferramentas no atendimento aos alunos com deficiência. Apenas 3,4% indicaram não fazer uso das tecnologias nesses espaços, o que sugere a necessidade de investigar sobre as possíveis lacunas formativas ou estruturais.

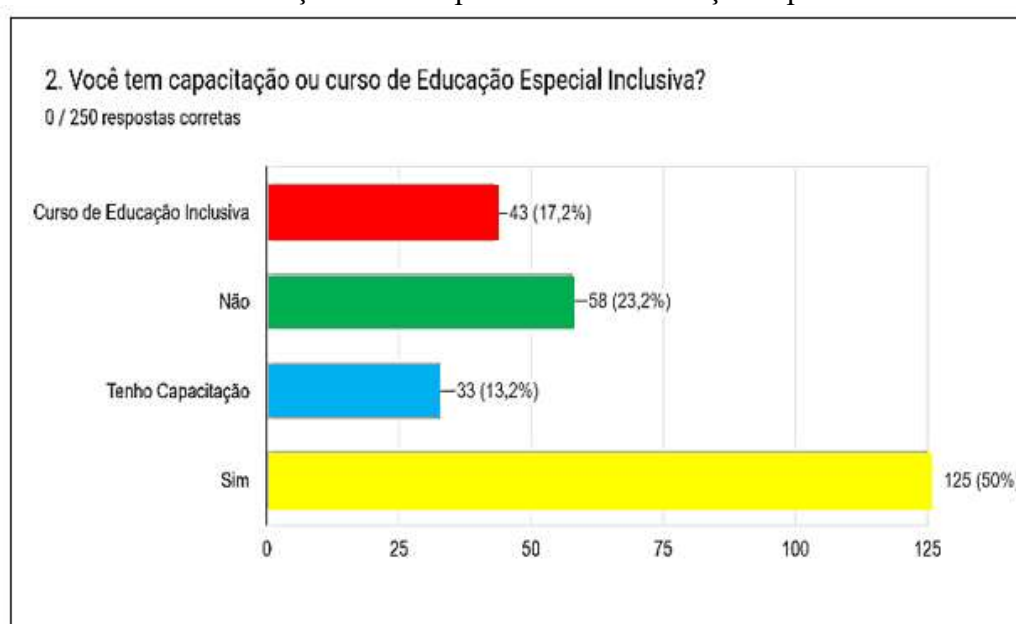
Outro questionário aplicado, durante o Curso de formação na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, foi realizado na Escola de Tempo Integral

Jadenir Jorge Frederico, na cidade de Araguaína-TO, contou com 250 respostas, de professores, gestores escolares, psicólogos, atendentes ocupacionais e profissionais de apoio pedagógico.

Ao todo foram realizadas 9 questões fechadas e 2 questões dissertativas, dentre elas destacamos algumas a seguir. Os dados obtidos no questionário foram organizados e analisados por meio de gráficos gerados pelo *Google Forms* e *Google Sheets*.

Para melhor compreender a formação dos professores e a sua capacitação para atuar na Educação especial, aplicamos a questão: “Você tem capacitação ou curso de Educação Especial?”, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6 - Formação docente para atuar na Educação especial inclusiva



Fonte: Elaborado pelas autoras. Google Forms (2024).

Na análise dos dados do Gráfico 6, observou-se que apenas 17,2% dos profissionais da educação possuem algum curso na área de Educação Inclusiva, enquanto 13,2% relataram ter participado de capacitação específica sobre o tema. Por outro lado, 23,2% dos entrevistados afirmaram não possuir nenhum tipo de formação ou capacitação voltada à Educação inclusiva.

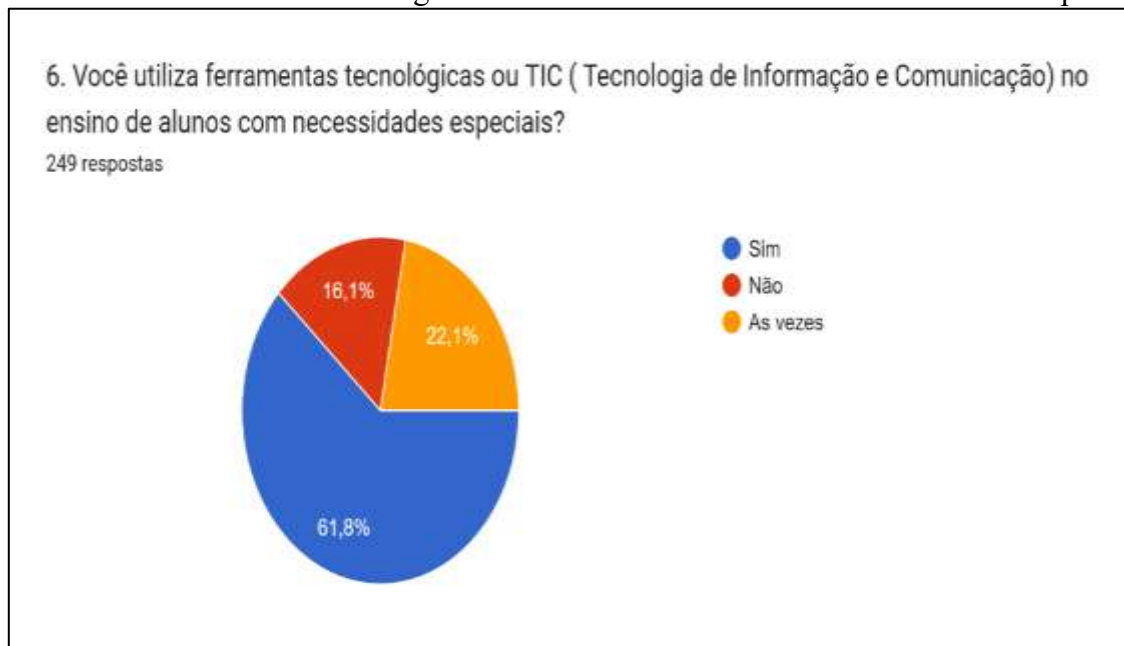
Esses dados revelam uma lacuna significativa na formação desses profissionais no que diz respeito às habilidades para lidar com esse público-alvo, o que pode impactar diretamente na qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e múltipla.

Essa carência na formação pode ser um dos principais obstáculos para a inclusão escolar, conforme destacam Steinke (2025) enfatiza que a falta de formação adequada pode deixar os professores inseguros e despreparados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, o que resulta em uma abordagem mais distanciada e excludente. Por isso, é

essencial investir em capacitações que qualifiquem os educadores a criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

Na sequência, o Gráfico 7 teve o objetivo de verificar se os professores utilizam as TIC, como recursos tecnológicos no ensino de estudantes com necessidades especiais.

Gráfico 7 - Ferramentas tecnológicas no ensino de estudantes com necessidades especiais



Fonte: Elaborado pelas autoras. Google Forms (2024).

O resultado do Gráfico 7 indicou que 61,8% dos participantes utilizam tecnologias em suas práticas pedagógicas, enquanto 16,1% responderam que não utilizam e, por fim, 22,1% afirmaram utilizá-las apenas às vezes. Esse dado demonstra um número significativo de usos das TIC no contexto da educação inclusiva, porém ainda evidencia a necessidade de maior incentivo, formação e apoio técnico para garantir que uma prática pedagógica consistente e eficaz.

Paralelamente, a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a análise geográfica, representa uma mudança de paradigma, embora enfrente desafios para garantir o uso eficaz e equitativo. Takahashi (2000) já apontava que a discussão sobre políticas nacionais para a educação na Sociedade da Informação no Brasil se dá em termos de inclusão digital, mas ressalta que essa inclusão não se resolve apenas com a informatização das escolas, pois o acesso igualitário às ferramentas digitais ainda é um obstáculo, especialmente para alunos em escolas públicas e comunidades carentes.

Nesse cenário, o computador surge como uma alternativa para suprir deficiências em recursos didáticos e renovar o ensino, mediado pelas novas tecnologias presentes no espaço geográfico. As tecnologias digitais, englobando tanto as TIC quanto as TDIC – que potencializam as funções das TIC com ferramentas como aplicativos móveis e colaboração online –, são fundamentais nesse processo, sendo que, como afirmam Schwartz e Sarmento (2020, p. 431), esses "artefatos que instigam a cooperação e parceria na produção do conhecimento e podem contribuir para processos educativos que superem os limites entre o físico e o virtual”.

Com o objetivo de compreender quais tipos de TIC são mais utilizados no contexto educacional e quais poderiam contribuir com a educação inclusiva, foi elaborado uma pergunta de múltipla escolha: “Quais são as formas de TIC que você utiliza?”. Para esclarecimento do Gráfico 8, é importante destacar que os slides, questionários e jogos interativos são considerados TIC, Já os computadores, tablets e Chromebooks são classificados como TDIC, por se tratarem de dispositivos digitais que viabilizam o acesso, à produção e o compartilhamento das informações por meio das TIC.

Gráfico 8 - Formas de TIC utilizadas



Fonte: Elaborado pelas autoras. Google Forms (2024).

No Gráfico 8, as respostas revelam que os jogos interativos se destacam como o recurso mais citado, sendo utilizados por 77,9% dos entrevistados, computadores 41,8% e *Chromebook* 23,4%. Outros recursos tecnológicos também foram mencionados, *slides*, *tablet*, *quiz* e outros, embora em percentuais menores. Os dados evidenciam a valorização de ferramentas interativas no processo de ensino-aprendizagem, como também revelam que os

professores as utilizam, mas não possuem formação adequada para utilizá-las. Portanto, há muitas questões a serem respondidas no decorrer dessa investigação.

As tecnologias digitais têm transformado a maneira como nos comunicamos, trabalhamos e vivemos. Nesse contexto, duas categorias frequentemente mencionadas são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). As TIC englobam todas as tecnologias que permitem a transmissão, recepção e armazenamento de informações, como telefonia, internet e redes sociais. São fundamentais para a comunicação moderna e para a facilitação do acesso à informação em diversas áreas, incluindo educação. Por outro lado, as TDIC referem-se especificamente às tecnologias digitais que potencializam e ampliam as funções das TIC, isso inclui, por exemplo, aplicativos móveis e ferramentas de colaboração online. “artefatos que instigam a cooperação e parceria na produção do conhecimento e podem contribuir para processos educativos que superem os limites entre o físico e o virtual” (Schuartz; Sarmiento, 2020, p. 431).

Dessa forma, o uso das TIC a favor da educação, sendo a função social da escola prestar a garantia ao ensino, sendo dessa forma fundamental a universalização do acesso às informações e o estímulo do senso crítico dos alunos. Quanto mais as tecnologias avançam, maior são as mudanças e adaptações que as instituições sofrem. Diante do que foi mencionado, entendemos que o estudo do espaço geográfico é essencial para melhorar a educação. Geógrafos e educadores podem colaborar para mapear as necessidades educacionais de diferentes regiões, identificar áreas com falta de recursos educacionais e desenvolver estratégias para superar esses desafios.

Na educação especial inclusiva, o espaço pode ser explorado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), servindo como um poderoso instrumento para o ensino geográfico. Ao integrar recursos digitais, como mapas interativos, aplicativos de realidade aumentada e plataformas de aprendizagem online, é possível proporcionar aos alunos com deficiência uma experiência mais rica e acessível. Essas ferramentas não só facilitam a compreensão dos conceitos geográficos, como também promovem a autonomia dos alunos, permitindo que eles interajam com o conteúdo de forma mais dinâmica e personalizada.

No que se diz respeito sobre o ensino e a aprendizagem em Geografia na escola e, em especial, o desafio do desenvolvimento/mobilização do Pensamento Geográfico no contexto da inclusão:

É pertinente discutir o pensamento oriundo das contribuições da Geografia, ou um pensar pela Geografia, chamado de Pensamento Geográfico (PG) na educação geográfica, apontando seus constituintes e defendendo seu desenvolvimento no contexto inclusivo, sobretudo, pelos (as) alunos(as) Público-Alvo da Educação Especial (Silva; Alves, 2023, p.16).

Portanto, a abordagem geográfica emerge como uma ferramenta essencial para a inclusão no ensino de Geografia, permitindo que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, desenvolvam uma compreensão crítica e abrangente do mundo em que vivem, utilizando as diversas linguagens e recursos disponíveis.

É nesse sentido que as TIC oferecem um vasto potencial para tornar o ensino de Geografia mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada aluno. Através de softwares, mapas interativos, recursos multimídia, mapas táteis e outras ferramentas, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo para todos. No entanto, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizar essas tecnologias de forma eficaz e que as escolas tenham os recursos necessários para implementá-las.

Apesar dos desafios, a implementação de tecnologias no ensino de Geografia para alunos com necessidades especiais é fundamental para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação. Através do uso de tecnologias adaptadas e de um planejamento pedagógico inclusivo, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante, participativo e significativo para todos os alunos.

Por exemplo, a Cartografia Tátil permite que alunos com deficiência visual explorem o espaço geográfico através do tato, enquanto o uso de mapas mentais pode auxiliar na alfabetização cartográfica de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Softwares de geolocalização e recursos multimídia também pode ser adaptados para atender às necessidades de diferentes alunos.

Na sociedade atual se faz necessário repensar sobre as práticas pedagógicas na sala de aula, o uso dos recursos tecnológicos pode favorecer o aprofundamento da interpretação da geografia, na compreensão da cartografia, tais como: Google Maps, Google Earth, Map Biomas e IBGE, e outros temas que oferecem oportunidades para investigar o estudo do espaço geográfico, visto que a compreensão desse tema demanda uma adaptação constante dos métodos educacionais.

Portanto, o ensino desse componente curricular na atualidade deve pautar-se nas premissas da educação geográfica, pois é esse tipo de ensino que valoriza a relação com outro, que envolve saberes dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as), que indaga e problematiza, que busca solução de problemas e formação de seres pensantes, que se atualiza metodologicamente, inclusive em relação aos recursos didáticos, que incluem e que propicia a formulação do Pensamento Geográfico (Silva; Alves, 2023, p.17).

Desse modo, a educação geográfica na contemporaneidade deve ser pautada pela dinamicidade e pela adaptabilidade, incorporando as ferramentas tecnológicas disponíveis para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Ao aliar a teoria à prática, utilizando recursos que tornam o estudo do espaço geográfico mais acessível e envolvente, formaremos cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual. Afinal, a Geografia não se limita aos livros e mapas, mas se manifesta em cada esquina, em cada paisagem, e cabe a nós, educadores, mostrar aos alunos como desvendar seus mistérios e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos propostos, o presente trabalho buscou compreender a realidade da Educação Inclusiva por meio da análise da formação docente, do uso das TIC e dos recursos pedagógicos nas práticas educativas. Os dados coletados indicam avanços, mas também revelam desafios persistentes, sobretudo na formação de professores e na utilização eficaz da tecnologia como apoio à aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Na Educação e ensino da Geografia, as TIC permitem a criação de atividades interativas, o uso de mapas e imagens de satélite em sala de aula e a realização de trabalhos de campo virtuais. Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação despontam como ferramentas didáticas versáteis, com potencial para revolucionar o ensino da geografia, abrindo novas possibilidades para a compreensão do espaço e do mundo.

Dessa forma, ao enfatizar as interações entre os diversos componentes do espaço geográfico, os futuros professores poderão desenvolver uma compreensão mais profunda e contextualizada da disciplina, tornando-se capazes de transmitir esse conhecimento de forma mais eficaz e engajadora para seus alunos.

Outro desafio reside na superação da visão tradicional do ensino de Geografia, muitas vezes limitado à memorização de informações. As tecnologias digitais oferecem a oportunidade de ir além, estimulando o raciocínio geográfico e a análise crítica da realidade. Porém, para que isso ocorra, é necessário que os professores estejam preparados para trabalhar com essas ferramentas de forma a promover uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Portanto, a abordagem geográfica emerge como uma ferramenta essencial para a inclusão no ensino de Geografia, permitindo que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, desenvolvam uma compreensão crítica e abrangente do mundo em que vivem, utilizando as diversas linguagens e recursos disponíveis.

Na teoria, a possibilidade de utilizar diferentes linguagens, recursos digitais e estratégias acessíveis contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático e igualitário. A continuidade da pesquisa, com foco na observação e análise das salas multifuncionais, contribuirá para obter respostas mais sólidas e evidências concretas sobre os usos das TIC na educação especial e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05-23, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br>. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. **Implantar Salas de Recursos Multifuncionais**. Governo Federal, [2025?]. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/implantar-salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 6 out. 2024.

CORRÊA, J. **Sociedade da informação, globalização e educação a distância**. São Paulo: SENAC, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Araguatins**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/araguaina.html>. Acesso em: 6 out. 2024.

QUEIROZ, A. M. D.; LOPES, A. P.; DINIZ, V. L. (org.). **Formação de professores em Geografia: vivências teórico/práticas no Norte do Tocantins**. Palmas: EDUFT, 2020.

QUEIROZ, A. M. D.; SANTOS, R. J. **Análise geográfica sobre o espaço virtual de ensino a partir das experiências na educação a distância da Universidade Aberta – UAB**. São Paulo: Dialética; Araguaína, TO: Universidade Federal do Norte do Tocantins – EDUFNT, 2024. ISBN 978-65-270-1982-4.

MARAFON, G. J.; RAMIRES, J. C. L.; RIBEIRO, M. A.; PESSÔA, V.L.S. (comp.) Sobre os autores. *In: Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas* Rio

de Janeiro: EDUERJ, 2013, 540 p. ISBN 978-85-7511-443-8. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575114438>.

MOREIRA, R. **A geografia serve para desvendar máscaras sociais**, Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, F. G. D.; ALVES, D. de A. O ensino inclusivo e a mediação do pensamento geográfico: uma cognição que interessa a todos os(as) alunos(as). *In*: SILVA, F. G. D.; ALVES, D. de A. (org.). **Inclusão e ensino de geografia**: propostas didáticas para a elaboração do pensamento geográfico. Porto Alegre, RS: Totalbooks, 2023. p. 6-27.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. DE M.. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 429–438, set. 2020

STEINKE, V. A.; GARCÍA DE LA VEGA, A. Repensar indispensável na formação de professores de geografia para atender alunos com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 15, n. 25, p. 05-29, jan./dez. 2025.

TAKAHASHI, T. (org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Propesq e ao Programa de Pós-graduação em Geografia PPGeo da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT. E, ao Programa de Bolsa Capes/Demanda Social (DS).

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

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

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?

Professora A	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.
Professora 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.
Professora C	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.
Professora D	Geografia sumiu dessa nova proposta do ensino médio. Já tínhamos dificuldades de ensinar geografia e agora dentro da proposta interdisciplinar tem sido bastante desafiadora.
Professora E	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?

Professora A	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).
Professora 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.
Professora C	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.
Professora D	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.
Professora E	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?

Professora A	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).
Professora B	Acredito que seja desenvolver práticas pedagógicas que realmente inclua os estudantes com deficiência.
Professora C	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.
Professora D	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.
Professora E	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?

Professora A	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.
Professora 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.
Professora C	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.
Professora D	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.
Professora E	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, PLCs¹) 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.

¹ *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/politicaeduc ESPECIAL.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. 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. 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.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E RECURSOS DIDÁTICOS TÁTEIS: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DO SABER

Adilson Tadeu **BASQUEROTE**

Professor. Dr. do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí -
UNIDAVI.

Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil

E-mail: abasquerote@yahoo.com.br , adilson.silva@unidavi.edu.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

Enrique **PÉREZ DE PRADA**

Professor. Diplomado em Gestão Universitária.

Universidade Tecnológica Metropolitana (UTEM). Santiago, Chile.

E-mail: eperez@utem.cl

Orcid: <http://orcid.org/0009-0009-7446-6595>

*Recebido
Julho de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: O estudo empreende uma análise aprofundada acerca da percepção dos estudantes da Educação Básica em relação à construção, no ambiente escolar, de recursos didáticos voltados à Educação Geográfica, especialmente sob a perspectiva inovadora da cartografia tátil. Trata-se de uma investigação metodológica estruturada como estudo de caso, caracterizada por sua natureza qualitativa, cujo corpus empírico foi constituído a partir da coleta de dados mediante observação participante e entrevistas semiestruturadas, aplicadas a um grupo de quinze estudantes do Colégio Universitário Unidavi, localizado na cidade de Rio do Sul, estado de Santa Catarina. A análise dos dados, orientada pela metodologia da análise do discurso, possibilitou a identificação de múltiplas contribuições decorrentes da construção coletiva dos recursos pedagógicos em sala de aula. Entre os resultados, destacou-se que a confecção desses instrumentos didáticos promove uma facilitação significativa na apreensão dos conteúdos e conceitos geográficos, potencializando a compreensão dos mesmos. Além disso, verifica-se que tal prática fomenta a interação e o engajamento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, conferindo maior atratividade e dinamismo às aulas ministradas. Adicionalmente, ressalta-se a

integração sinérgica entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas, o que amplia o espectro de recursos didáticos aplicáveis à Educação Geográfica. Por fim, evidencia-se a relevância social desse processo, pois os materiais desenvolvidos apresentam potencial inclusivo, podendo ser adequadamente utilizados por estudantes com deficiências visuais ou baixa visão, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento geográfico.

Palavras-chave: mediação; inclusão; Geografia. cartografia tátil.

GEOGRAPHICAL EDUCATION AND TACTILE DIDACTIC RESOURCES: STUDENTS' PERSPECTIVES IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

Abstract: The present study undertakes an in-depth analysis of Basic Education students' perceptions regarding the construction, within the classroom environment, of didactic resources aimed at Geographic Education, particularly from the innovative perspective of tactile cartography. This investigation is methodologically structured as a case study, characterized by its qualitative nature, with empirical data collected through participant observation and semi-structured interviews conducted with a group of fifteen students from Colégio Universitário Unidavi, located in the city of Rio do Sul, state of Santa Catarina. The data analysis, guided by discourse analysis methodology, enabled the identification of multiple contributions arising from the collective construction of pedagogical resources in the classroom. Among the findings, it was highlighted that the creation of these didactic instruments significantly facilitates the apprehension of geographic content and concepts, enhancing their comprehension. Moreover, it was observed that such practice fosters interaction and engagement among the subjects involved in the educational process, conferring greater attractiveness and dynamism to the lessons delivered. Additionally, the synergistic integration between theoretical knowledge and pedagogical practices was emphasized, broadening the range of didactic resources applicable to Geographic Education. Finally, the social relevance of this process is evidenced, as the developed materials demonstrate an inclusive potential, being suitably utilized by students with visual impairments or low vision, thereby contributing to the democratization of access to geographic knowledge.

Keywords: mediation; inclusion; Geography. tactile cartography.

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y RECURSOS DIDÁCTICOS TÁCTILES: PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER

Resumen: El estudio realiza un análisis profundo sobre la percepción de los estudiantes de Educación Básica en relación con la construcción, en el entorno del aula, de recursos didácticos destinados a la Educación Geográfica, particularmente desde la perspectiva innovadora de la cartografía táctil. Esta investigación se estructura metodológicamente como un estudio de caso, caracterizado por su naturaleza cualitativa, con datos empíricos obtenidos mediante observación participante y entrevistas semiestructuradas realizadas con un grupo de quince estudiantes del Colegio Universitário Unidavi, ubicado en la ciudad de Rio do Sul, estado de Santa Catarina. El análisis de los datos, guiado por la metodología del análisis del discurso, permitió identificar múltiples aportes derivados de la construcción colectiva de recursos pedagógicos en el aula. Entre los hallazgos, se destacó que la elaboración de estos instrumentos didácticos facilita significativamente la aprehensión de los contenidos y conceptos geográficos, potenciando su comprensión. Además, se observó que dicha práctica fomenta la interacción y

el compromiso entre los sujetos involucrados en el proceso educativo, otorgando mayor atractivo y dinamismo a las clases impartidas. Adicionalmente, se resaltó la integración sinérgica entre el conocimiento teórico y las prácticas pedagógicas, ampliando el espectro de recursos didácticos aplicables a la Educación Geográfica. Finalmente, se evidencia la relevancia social de este proceso, dado que los materiales desarrollados presentan un potencial inclusivo, pudiendo ser utilizados adecuadamente por estudiantes con discapacidad visual o baja visión, contribuyendo así a la democratización del acceso al conocimiento geográfico.

Palabras clave: mediación; inclusión; Geografía. cartografía táctil.

INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional demanda reflexões contínuas e aprofundadas acerca das concepções e práticas que fundamentam o ensino de Geografia. Nesse contexto, as escolhas epistemológicas, os referenciais filosóficos adotados, a utilização de múltiplas linguagens e os procedimentos metodológicos empregados constituem elementos essenciais para conferir ao componente curricular um caráter relevante, inclusivo e dotado de sentido e significado. Sob tal perspectiva, a análise e a elaboração de recursos didáticos utilizados no ambiente escolar têm fomentado investigações no âmbito de distintas áreas do conhecimento, com especial destaque para a Geografia.

Conforme assinalam Almeida (2001) e Schäffer (2005), há um vasto repertório de materiais e recursos didáticos que possibilitam experiências educativas enriquecedoras e favorecem a mediação entre o professor, o saber sistematizado e o estudante (Freire, 2011). Para Fiscarelli (2008), tais recursos caracterizam-se como um conjunto de materiais que, empregados com intencionalidade pedagógica, viabilizam e potencializam o processo de mediação docente. Entre os exemplos citam-se o livro didático, o globo terrestre, as maquetes, as expressões corporais, os microcomputadores e dispositivos como o Sistema de Posicionamento Global (GPS), entre outros.

Nascimento (2007) amplia tal compreensão ao considerar os recursos didáticos, ou instrucionais, como quaisquer elementos que atuem como facilitadores na assimilação de informações e na produção de conhecimento, seja em contextos lúdicos ou estritamente educativos. Quando inseridos no contexto escolar, tais recursos tendem a integrar propostas metodológicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem de conteúdos previamente definidos.

Dessa forma, a escolha e o uso dos recursos didáticos articulam-se à opção metodológica do professor, o qual, ao assumir uma postura crítica e reflexiva, pode ampliar as possibilidades

de aprendizagem (Arcanjo *et al.*, 2009). Corroborando essa ideia, Sacramento (2015, p. 11) enfatizam a relevância das escolhas metodológicas e da mediação pedagógica realizada pelo professor, ao afirmar que “[...] a ação docente está, portanto, relacionada aos caminhos didático-pedagógicos e educacionais na orientação dos saberes científicos em sala de aula, para promover uma aprendizagem significativa”.

Diversos estudos (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009; Goulart, 2014; Cavalcanti, 2011, 2012, 2014; Costella, 2014; Tonini, 2014; Nogueira, 2008; Nascimento, 2007, 2014) destacam a importância da postura proativa do professor na adoção de metodologias que promovam aprendizagens significativas. No que tange à interface entre Geografia e inclusão de pessoas com deficiência visual, Nogueira (2007, p. 87) observa que

[...] os educadores e pesquisadores podem colaborar na inclusão ao proporem metodologias e materiais didáticos para auxiliar a apreensão do conhecimento geográfico e espacial dessas pessoas, ou que as auxiliem na sua orientação e independência de mobilidade.

Torna-se, pois, imprescindível refletir sobre a relevância do uso de recursos didáticos inclusivos, que se constituam como instrumentos efetivos de aprendizagem para estudantes com deficiência visual ou baixa visão, a exemplo dos materiais táteis. Contudo, permanece o questionamento: estão os professores preparados para acolher as especificidades de todos os estudantes? Existem, no contexto escolar, recursos didáticos capazes de atender às distintas deficiências? No ensino de Geografia, quais recursos destinados a estudantes com deficiência visual estão, de fato, disponíveis? E, ainda, em que medida os professores desenvolvem, conjuntamente com os estudantes, materiais didáticos com enfoque tátil? O presente estudo busca analisar as percepções de estudantes da Educação Básica acerca da construção, no espaço da sala de aula, de recursos didáticos aplicados ao ensino de Geografia na perspectiva da cartografia tátil.

Para melhor situar a discussão, faz-se necessário problematizar brevemente a educação geográfica sob um enfoque inclusivo. Historicamente, a mediação pedagógica no ensino de Geografia, no contexto brasileiro, foi marcada pela fragmentação dos saberes e pelo distanciamento em relação às vivências cotidianas dos estudantes (Castrogiovanni, 2003, 2007, 2011, 2014). Conforme aponta Castrogiovanni (2014), a Geografia, por longo período, foi concebida como uma ciência das descrições e localizações, denominada de “Geografia do cubo”. Na mesma linha, Cavalcanti (2010, p. 47) ressalta que “o modo de trabalhar os conteúdos geográficos no ensino supera seu histórico papel de dar conta da apresentação de dados e da descrição de países, regiões e lugares mencionados”.

Kaercher (1999) destaca que, articulada a outras áreas do conhecimento, a Geografia pode constituir-se em um instrumento privilegiado para a formação da criticidade dos estudantes, ao abordar temáticas de caráter político e socialmente controverso. Em consonância, Castrogiovanni (2014), Callai (2011) e Azambuja (2011) defendem a superação da prática pedagógica centrada na mera memorização de conceitos, enfatizando a necessidade de ancorar o ensino no contexto vivido pelos estudantes. Cavalcanti (2013) e Kaercher (2003, 2007) igualmente apontam para a relevância dos saberes cotidianos e das representações que os estudantes constroem sobre os lugares em que vivem e sobre o mundo.

Sob tal perspectiva, a mediação pedagógica no ensino de Geografia deve constituir-se em um processo contínuo de ação-reflexão-ação (Castrogiovanni, 2011). Para tanto, conforme defende Callai (2011, p. 15),

[...] as aulas devem procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos [...] procurar construir as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais.

A Geografia, portanto, vem ampliando seu escopo de atuação por meio da investigação e da incorporação de novas metodologias e conteúdos, buscando fomentar práticas didático-pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, Cavalcanti (2011, p. 81) assevera que “essa geografia, ao ser integrada no currículo da escola, contribui com a capacidade do trabalho docente de intervir nos motivos e interesses pessoais dos estudantes, com o objetivo de mediar seus processos de reflexão”. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), uma prática didática consistente tem o potencial de fomentar a reflexão e a produção de novos conhecimentos por parte dos estudantes, ultrapassando os limites dos conteúdos cristalizados nos manuais escolares.

Ademais, conforme Castrogiovanni (2003, p. 84), no ensino de Geografia “devem ser refletidos e teorizados espaços históricos e contraditórios, associando-os num constante movimento entre o vivido/percebido e o conceitual/teórico”. Em reforço, Goulart (2014) observa que, para que a aprendizagem se efetive, a mediação pedagógica deve promover o diálogo com o conhecimento e estabelecer conexões com conceitos pré-existentes, sejam eles de natureza geográfica ou não, articulando o envolvimento e a mobilização dos estudantes com práticas intencionais de apreensão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades.

A efetiva contribuição da Geografia como componente curricular está, portanto, condicionada ao emprego de recursos didáticos adequados e à realização de práticas

pedagógicas que promovam aprendizagens significativas. Nesse contexto, faz-se urgente refletir sobre as estratégias de ensino e aprendizagem dirigidas às diferentes especificidades dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência. Como assinala Mantoan (2006), o processo de inclusão enfrenta inúmeros desafios diante das deficiências físicas, intelectuais, sensoriais e das vulnerabilidades decorrentes das desigualdades sociais.

Na busca por uma educação geográfica inclusiva, Custódio e Régis (2016, p. 6) destacam que

[...] o importante é encontrar uma forma de tornar os conteúdos geográficos acessíveis aos alunos com deficiência, que precisam ser tratados de modo a contemplar outras e simultâneas referências sensoriais, como a tátil, a visual, a auditiva, a olfativa e a cinestésica.

Os recursos táteis, nesse sentido, assumem papel central ao propiciar a apreensão dos conteúdos por meio da exploração sensorial e da percepção tátil (Damázio, 2007). Nogueira (2007, p. 39) reforça tal argumento ao destacar o fortalecimento da cartografia tátil, definida como um “ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão”.

METODOLOGIA

A presente investigação, de natureza qualitativa conforme os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), foi delineada sob a perspectiva metodológica do estudo de caso, segundo os referenciais de Yin (2001). O campo empírico da pesquisa concentrou-se no Colégio situado na cidade de Rio do Sul, estado de Santa Catarina. Trata-se de uma instituição de Educação Básica vinculada a um centro universitário, o que lhe confere características singulares no que tange à integração entre os níveis educacionais e à promoção de uma cultura acadêmica desde as etapas iniciais da formação escolar.

Nesse contexto institucional, as práticas pedagógicas articulam ações de ensino, pesquisa e extensão já na Educação Básica, promovendo uma formação abrangente, voltada não apenas à formação nos conteúdos conceituais, mas também ao desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis à vida em sociedade e ao exercício pleno da cidadania. A proposta formativa é, portanto, sustentada por um projeto pedagógico comprometido com uma educação crítica, participativa e inclusiva.

No âmbito do componente curricular de Geografia, observa-se a incorporação de um espectro diversificado de recursos didáticos, os quais extrapolam os suportes instrucionais tradicionais. Entre os instrumentos mais frequentemente mobilizados destacam-se os de natureza cartográfica - a exemplo de mapas, gráficos temáticos, diagramas, maquetes topográficas e globos terrestres - que assumem um papel epistemológico central na formação do raciocínio espacial dos estudantes . Esses artefatos pedagógicos não apenas favorecem a visualização e a representação simbólica do espaço geográfico, como também fomentam uma leitura crítica e multiescalar do território, contribuindo para o desenvolvimento de competências analíticas indispensáveis à compreensão das dinâmicas socioespaciais contemporâneas.

Entretanto, a prática pedagógica não se limita aos elementos técnicos da cartografia. Há uma valorização crescente dos recursos comumente associados às artes, como o desenho, a pintura, a escultura, a música, o teatro, o cinema e o vídeo. Esses elementos são incorporados ao processo de ensino e de aprendizagem com o intuito de enriquecer a experiência estética e afetiva dos estudantes, ampliando suas possibilidades de expressão e significação. Adicionalmente, são empregados recursos oriundos do entretenimento científico, como brinquedos, jogos e brincadeiras, que contribuem para uma abordagem lúdica e engajadora dos conteúdos. Esses materiais, longe de serem vistos como meros acessórios, constituem-se como instrumentos didáticos potentes na mediação do conhecimento geográfico, sobretudo nos anos iniciais da Educação Básica.

Com o advento das tecnologias digitais e sua progressiva incorporação ao cotidiano escolar, ampliaram-se as possibilidades pedagógicas. Nesse cenário, ganham destaque os equipamentos, sistemas e ambientes digitais, que permitem a construção de experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e contextualizadas (Sibilia, 2012). Ferramentas como softwares de mapeamento, plataformas educacionais, caixa de areia de realidade aumentada e recursos multimídia passaram a compor o repertório didático dos professores e estudantes.

A partir do ano de 2019, em consonância com uma proposta pedagógica centrada no protagonismo estudantil, o colégio passou a estimular, de forma sistemática, a construção de recursos didáticos pelos próprios alunos. Essa iniciativa, incorporada ao cronograma regular de aulas, visa promover maior envolvimento, autonomia e criatividade no processo de aprendizagem, incentivando os estudantes a assumirem um papel ativo na produção do conhecimento. A pesquisa, neste sentido, buscou compreender os efeitos e os sentidos atribuídos a essa prática pelos próprios sujeitos da aprendizagem. Para tanto, foi realizado um estudo de caso com base em entrevistas semiestruturadas (Flick, 2013) aplicadas a quinze

estudantes da Educação Básica, identificados no corpo do texto pelos números de 1 a 15, preservando-se o anonimato conforme preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

Além dos depoimentos verbais, integraram o corpus de análise imagens dos recursos didáticos confeccionados pelos sujeitos nos anos de 2020 e 2024. Esses materiais visuais funcionam como complementos empíricos importantes para a compreensão das dinâmicas pedagógicas e das apropriações cognitivas e simbólicas realizadas pelos estudantes. Para a análise dos dados, adotou-se o método da Análise do Discurso, conforme os referenciais de Orlandi (2003), possibilitando a apreensão dos sentidos produzidos nas falas e nos materiais construídos pelos estudantes, em sua dimensão discursiva, ideológica e social. Essa abordagem permitiu evidenciar não apenas os resultados pedagógicos da proposta, mas também as representações, resistências e afetos mobilizados no processo de construção dos recursos didáticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

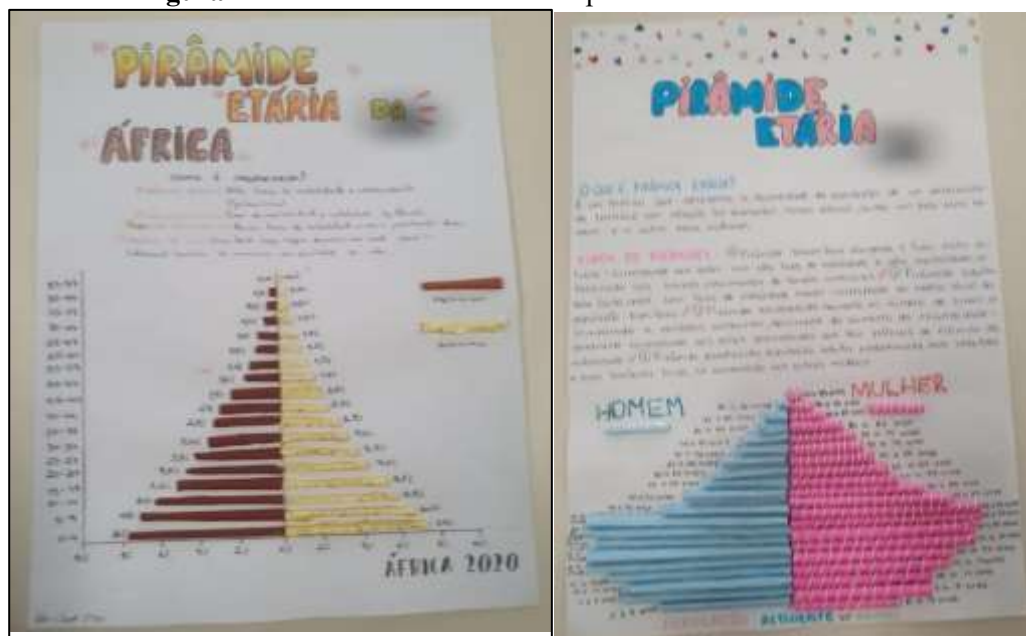
Atualmente, diversos estudos têm se dedicado à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. No campo da Geografia, conforme argumenta Castellar (2005, p. 3), torna-se imperativa a promoção de "mudanças na postura do corpo docente em relação a como, para quê e para quem ensinar a geografia escolar". A autora destaca a urgência de uma reflexão crítica sobre as metodologias de ensino, bem como a necessidade de estruturação adequada dos conteúdos e a definição precisa dos objetivos pedagógicos.

Sob essa perspectiva, impõe-se a reconfiguração das práticas pedagógicas em sala de aula, de modo a articular os saberes geográficos aos saberes educacionais, favorecendo o desenvolvimento de metodologias ativas e instigantes que reorganizem os conteúdos e explicitem com clareza os objetivos do ensino, respeitando e valorizando a diversidade (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009). Tal proposição é corroborada pela manifestação do Estudante 1, que ressalta a importância da mediação crítica e interdisciplinar no processo de construção dos recursos didáticos, especialmente no que se refere à utilização da cartografia tátil como ferramenta de ensino significativa.

Nossas aulas foram muito produtivas e acredito que a construção de recursos didáticos é importante para vivenciamos o conteúdo e professor nos orientava sobre a importância do recurso que a gente estava construindo e a sua aplicação. Além disso, percebemos que se alguém da nossa sala fosse cego ou baixa visão, poderia compreender os conteúdos de maneira mais fácil, ou ainda pudemos nos colocar no lugar de alguém que não consegue enxergar (Estudante 1, Primeira Série do Ensino Médio, 2024).

As constatações supracitadas corroboram os achados de Kaercher (2003), Nascimento (2014), Nogueira (2007, 2008) e Castrogiovanni (2007, p. 46), ao enfatizarem a relevância da postura docente pautada no reconhecimento do estudante como sujeito ativo do processo educativo. Nessa mesma perspectiva, Sacramento (2014, p. 37) ressalta que, por meio da adoção de metodologias ativas e centradas no estudante — capazes de provocar o efeito da surpresa diante de descobertas e de estimular a formulação de novos questionamentos — é possível promover oportunidades concretas para a superação de barreiras à aprendizagem. Nessa direção, os recursos didáticos táteis confeccionados pelos próprios estudantes configuram-se como instrumentos pedagógicos que não apenas potencializam sua própria aprendizagem, mas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo de colegas com deficiência visual. A Figura 1 ilustra um desses materiais, elaborado por estudantes da Segunda Série do Ensino Médio, com base no conteúdo referente às pirâmides etárias.

Figura 1 - Pirâmide etária construída parcialmente de forma tátil



Fonte: Acervo do autor (2024).

O recurso didático elaborado pelos estudantes constitui um avanço no sentido de demonstrar que as aulas de Geografia podem integrar a perspectiva da cartografia tátil também

para pessoas com visão ou sem deficiência visual, promovendo, assim, reflexões acerca da empatia, da solidariedade e do respeito ao outro. Em contexto semelhante, Silva (2024, p. 327) ao estudar a construção de mapas táteis com pessoas videntes concluiu que “[...] a construção coletiva de materiais pedagógicos envolvendo mapas táteis fortalece o senso de comunidade, colaboração e estimula reflexões sobre empatia, solidariedade e respeito”.

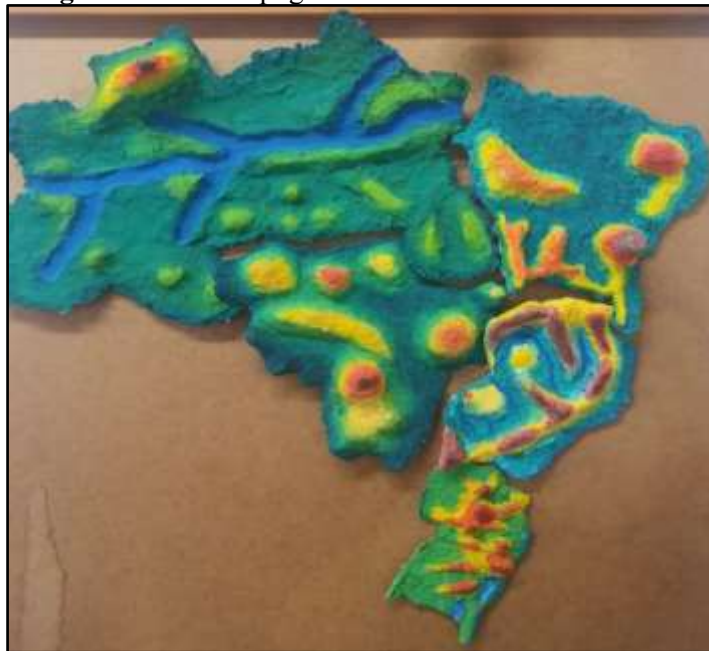
Ao respaldar a construção de recursos didáticos no contexto da sala de aula, o Estudante 6 corrobora os aportes teóricos de Martins (2014), Kaercher (2003), Sacramento (2014), Callai (2011), Cavalcanti (2014), Nogueira (2007), entre outros autores, os quais defendem a necessidade de uma aproximação efetiva entre o ensino de Geografia e a realidade concreta vivenciada pelos estudantes. Essa perspectiva teórico-metodológica enfatiza a importância de tornar o conhecimento geográfico mais significativo e contextualizado, de modo que os conteúdos não sejam construídos de forma abstrata ou descolada do cotidiano dos alunos. Ao propor a elaboração de materiais didáticos que dialoguem com o entorno dos estudantes, o Estudante 6 demonstra compreensão sobre o papel da Geografia escolar como ferramenta para a leitura crítica do espaço vivido.

O que considero mais importante nessas atividades é a participação do aluno na prática, mesmo se não nos distanciando da teoria, pois estudamos os conteúdos e depois vamos fazer de forma concreta. Por exemplo, construímos a maquete do relevo brasileiro e tivemos que estudar conceitos relacionados a curvas de nível, perfil topográfico, escalas, entre outros. Desta forma, além de facilitar a compreensão dos conteúdos e conceitos, as aulas se constituíram de forma dinâmica e interativas. Além disso, outros alunos que tenham deficiência visual podem usar o mapa para aprender sobre o conteúdo. (Estudante 6, sétimo ano, 2023).

Tal posicionamento está em consonância com uma abordagem emancipatória do ensino, conforme proposto por Paulo Freire (1968), que defende uma educação voltada para a autonomia e a conscientização crítica dos sujeitos. Nessa perspectiva, os aprendentes não são considerados meros receptores passivos de informações, mas sim agentes ativos e protagonistas no processo de construção do conhecimento (Freire, 2011). Esse protagonismo se expressa, entre outros aspectos, na valorização das vivências concretas e das experiências cotidianas dos estudantes, especialmente aquelas relacionadas aos seus territórios de origem. De acordo com Callai (2000), essas experiências territoriais constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma leitura crítica do espaço geográfico, funcionando como ponto de partida para que os alunos possam compreender e relacionar diferentes escalas de análise espacial — do local ao global — de forma mais significativa e contextualizada.

Noutra direção, a Figura 2 ilustra um mapa topográfico elaborado por estudantes do sétimo ano, organizados em pequenos grupos colaborativos. Essa atividade teve como objetivo promover a compreensão prática dos elementos do relevo e da variação altimétrica presentes no território brasileiro. A partir dessa representação cartográfica, cuidadosamente construída com base em dados geográficos e recursos visuais, cada equipe procedeu à análise e construção do perfil geográfico de uma determinada região do Brasil.

Figura 2 - Perfil topográfico tátil do território brasileiro



Fonte: Acervo do autor (2023).

O exercício proposto teve como objetivo principal estimular a interpretação das curvas de nível presentes em mapas topográficos, permitindo aos estudantes uma compreensão mais aprofundada da representação tridimensional do relevo em uma superfície bidimensional. A atividade também possibilitou o reconhecimento das principais formas de relevo predominantes no território analisado - como planaltos, planícies e depressões - e a identificação de suas características físicas, como altitude, inclinação e extensão. Além disso, foi enfatizada a relação direta entre esses elementos naturais e os aspectos socioeconômicos e ambientais das áreas estudadas, como a ocupação do solo, o tipo de atividade econômica predominante, a vulnerabilidade a desastres naturais e as questões ligadas à conservação ambiental. Para além do reforço dos conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências importantes, como o trabalho colaborativo em grupo, o pensamento espacial crítico e a leitura e interpretação de diferentes tipos de mapas e

representações geográficas, habilidades essenciais para a formação de uma visão crítica e integrada do espaço geográfico (Callai, 2000).

Por outro lado, os relatos analisados também evidenciam que, além de favorecer de forma significativa a compreensão dos conceitos e conteúdos abordados, a elaboração de recursos pedagógicos no ambiente escolar representa uma estratégia valiosa para o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem. Essa prática não apenas estimula a participação ativa dos estudantes, como também potencializa a interação entre os diferentes sujeitos envolvidos — professores, estudantes e, em alguns casos, a própria comunidade escolar — criando um espaço mais dinâmico, colaborativo e significativo. Ao serem convidados a participar da criação de materiais didáticos, os sujeitos assumem um papel mais protagonista em sua própria formação (Freire, 1968), desenvolvendo ou construindo seus próprios instrumentos de aprendizagem com base em suas vivências, interesses e necessidades. Esse processo favorece a personalização do aprendizado, pois respeita os diferentes ritmos de desenvolvimento, estilos de aprendizagem e dificuldades individuais, aspectos fundamentais para um ensino mais inclusivo, sensível e efetivo (Gomes, 2006; Custódio e Régis, 2016). Dessa forma, a construção coletiva de recursos pedagógicos torna-se um elemento catalisador para a autonomia, o engajamento e a reflexão crítica dos estudantes sobre o conhecimento e sobre o próprio ato de aprender. A experiência compartilhada pelo Estudante 10 valida essa observação.

Construir os recursos na sala de aula promoveu maior interação entre nós estudantes e também com o nosso professor. A sala de aula se transformou em uma oficina e um ajuda o outro durante as construções, na organização do material e ao mesmo tempo, cada um faz no seu tempo. Cria-se um espaço acolhedor, onde as dúvidas podem ser sanadas instantaneamente e temos a possibilidade de experimentar, criar, recriar, adaptar, fazer e refazer os recursos. Não é como numa prova em que todos devem dar a mesma resposta. Além disso, existe a possibilidade de usarmos materiais alternativos, que encontramos com facilidade, de baixo custo, ou até mesmo de reciclagem, como isopor, balões, massinha de modelar, barbante, entre outros. (Estudante 10, primeira série do Ensino Médio, 2024).

Sob uma ótica alternativa, o Estudante 11 enfatiza a importância do estímulo proporcionado pelo desenvolvimento e elaboração dos recursos didáticos diretamente no ambiente escolar, destacando sua relevância como ferramenta para a mediação pedagógica eficaz. Ademais, o estudante ressalta o baixo custo associado aos materiais utilizados, bem como a acessibilidade desses recursos, especialmente voltados para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência visual, contribuindo para a inclusão educacional e a promoção da equidade no processo de ensino e de aprendizagem (Custódio; Régis, 2016).

O professor apresenta a proposta do recurso e a gente pode ir sugerindo mudanças no material a ser utilizado. Estas trocas são muito interessantes e facilitam a aprendizagem. Sem contar que os materiais são de baixo custo, muitas vezes, reaproveitando embalagens que iriam para lixeira, como isopor, potes de sorvete, garrafa pet, por exemplo. Desse jeito, os alunos que tem deficiência também aprendem sobre o assunto (Estudante 11, primeira série do Ensino Médio, 2024).

O depoimento corrobora as contribuições de Castrogiovanni (2014), Costella (2014), Nascimento (2007, 2014), Martins (2014), Tonini (2014), Cavalcanti (2014) e Callai (2014), entre outros, ao afirmarem a imprescindibilidade de que o professor de Geografia instrumentalize o estudante para que este se constitua como sujeito ativo de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, a experiência relatada é avalizada pelos estudo de Sena e Carmo (2022) quando defendem a construção de recursos táteis por estudantes evidencia o protagonismo estudantil (Zabala, 1998) na construção do saber, favorece a inclusão de estudantes que necessitam de recursos táteis (Custódio; Régis, 2016).

Na mesma direção, a Figura 3 apresenta modelos de globos terrestres elaborados por estudantes da Primeira Série do Ensino Médio, nos quais se evidenciam, de forma articulada, o sistema de coordenadas geográficas e a representação das camadas internas da Terra. A construção desses recursos táteis pelos próprios alunos vai além da simples produção de um material didático; ela fortalece o protagonismo estudantil (Zabala,1998) ao promover uma aprendizagem ativa e significativa (Cavalcanti, 2011, 2012).

Figura 3 - Globo terrestre com coordenadas geográficas e a estrutura interna da Terra



Fonte: Acervo do autor (2024).

Ao se envolverem diretamente na criação dos modelos, os estudantes não apenas consolidam seus conhecimentos sobre os conteúdos geográficos, mas também desenvolvem habilidades práticas e reflexivas, assumindo um papel central no processo de aprendizagem (Castrogiovanni, 2007). Dessa forma, o ato de construir os recursos táteis transforma-se em uma estratégia pedagógica que estimula o engajamento, a autonomia e a responsabilidade dos alunos em relação ao próprio aprendizado (Zabala, 1998; Sena; Carmo, 2022).

A partir do exposto, depreende-se que a construção dos modelos táteis pelos estudantes revela o quanto essa prática pode transformar a dinâmica tradicional da sala de aula. Ao atribuir a eles a responsabilidade de criar seus próprios recursos didáticos, promove-se uma mudança significativa no seu papel, de mero receptor passivo de informações para agente ativo de sua aprendizagem. Essa experiência prática não só facilita a compreensão de conceitos complexos, como o sistema de coordenadas geográficas e as camadas internas da Terra, mas também estimula competências essenciais, como o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração. Além disso, a construção dos modelos táteis reforça a importância de metodologias que valorizem a aprendizagem sensorial e concreta, especialmente para ampliar o acesso e a inclusão. Portanto, essa abordagem pedagógica evidencia que o protagonismo estudantil é um caminho potente para uma educação mais significativa, contextualizada e democrática, onde o conhecimento é construído coletivamente e com autonomia (Zabala, 1998).

Contudo, conforme salienta Goulart (2014, p. 28), "[...] é no cotidiano da sala de aula que o trabalho se efetiva. Sem muito interesse, reflexão e estudo, pouco pode ser feito". A autora ainda reforça que " [...] a sala de aula precisa voltar a ter um lugar de destaque nos estudos teórico-práticos, não como espaço para olhar e criticar, mas para efetiva intervenção, ajudando os professores nas suas demandas cotidianas" (Goulart, 2014, p. 29). Nesse sentido, os dados obtidos por meio das entrevistas indicam que a elaboração de recursos didático-pedagógicos no ambiente escolar configura-se como elemento distintivo na qualificação das práticas docentes. A utilização intencional de instrumentos pedagógicos, alinhados a objetivos previamente definidos, potencializa a qualidade das aulas, promovendo maior engajamento dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem.

Ademais, observa-se que a mediação pedagógica baseada em recursos planejados contribui significativamente para a construção de uma prática reflexiva e dialógica, na qual o professor deixa de ser mero reproduzidor de conteúdos e passa a atuar como sujeito ativo na formação crítica dos estudantes (Freire, 2011). Essa perspectiva valoriza o protagonismo docente e fortalece a autonomia profissional, elementos imprescindíveis à superação de uma lógica instrucionista e à constituição de práticas educativas mais emancipatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de analisar as percepções de estudantes da Educação Básica acerca da construção, no ambiente da sala de aula, de recursos didáticos voltados ao ensino de Geografia, com ênfase na perspectiva da cartografia tátil, evidenciou-se que a elaboração de recursos pedagógicos pelos sujeitos, durante as atividades escolares, contribui significativamente para a compreensão dos conteúdos e conceitos geográficos. Tal constatação se sustenta no fato de que o processo de construção exige, inicialmente, a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que fundamentam cada recurso, o que promove um engajamento mais profundo com o conhecimento a ser trabalhado.

Observou-se, ainda, que as aulas ganham dinamismo e atratividade quando incorporam práticas que aliam teoria e prática de forma integrada. Essa abordagem promove uma aprendizagem mais significativa, favorecendo a participação ativa de todos os estudantes, incluindo aqueles com baixa visão ou deficiência visual. A utilização de recursos táteis permite a ampliação da acessibilidade e da equidade no processo de ensino, contribuindo para a efetiva inclusão dos sujeitos com deficiência visual no espaço escolar.

Adicionalmente, foi possível verificar que a construção colaborativa de recursos em sala de aula fomenta uma maior interação entre os diferentes atores do processo educativo, facilitando o estabelecimento de relações mais estreitas entre professor, estudante e conteúdo. Esse ambiente de colaboração promove o intercâmbio de saberes tanto entre os sujeitos escolares, o que fortalece o caráter dialógico da prática pedagógica e confere maior protagonismo ao estudante no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, acompanhando de forma contínua a atividade e realizando intervenções pedagógicas pontuais e estratégicas.

A sala de aula, nesse cenário, se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, ao passo que favorece a construção do conhecimento de forma ativa, reflexiva e contextualizada. A proposição e execução de práticas pedagógicas que envolvam a elaboração de recursos didáticos táteis permitem aos estudantes estabelecer conexões entre os conteúdos curriculares e suas vivências cotidianas, ampliando sua compreensão da realidade e promovendo, simultaneamente, a inclusão de todos os sujeitos no processo educativo. Essa abordagem pedagógica desloca o professor do papel tradicional de transmissor de informações e o reposiciona como um agente que, junto aos estudantes, se engaja na produção coletiva do conhecimento geográfico, incorporando a dimensão tátil como parte integrante da prática educativa inclusiva.

Os dados obtidos indicam, ainda, que é imprescindível que o professor de Geografia adote uma postura reflexiva em relação ao seu fazer pedagógico e ao ensino da disciplina, de modo a selecionar e construir estratégias e recursos adequados às especificidades dos seus alunos. Essa postura crítica transforma a sala de aula em um espaço de construção do saber, de problematização, de debate e de análise crítica da realidade, consolidando-se como um ambiente que favorece a aprendizagem significativa e inclusiva dos conteúdos geográficos.

Ainda, a análise das percepções dos estudantes revelou o reconhecimento do caráter eminentemente prático das aulas em que se realizou a construção de recursos didáticos. Os estudantes demonstraram compreender que essa prática pedagógica, além de favorecer a aprendizagem, estimula o desenvolvimento de atitudes colaborativas, inclusivas e solidárias. Em diversos momentos, os alunos produziram materiais que puderam ser utilizados por seus colegas de classe, inclusive por aqueles com deficiência visual, evidenciando o potencial formativo da atividade para a promoção de uma cultura escolar mais cooperativa e voltada à valorização das diferenças.

Por fim, ampliar a construção de recursos didáticos na perspectiva tátil apresenta-se como um desafio pois há carência de estratégias e metodologias que possibilitem a capacitação dos docentes, de modo a promover o desenvolvimento das competências necessárias para a implementação efetiva dos recursos pedagógicos em questão, considerando tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Por outro lado, existem desafios institucionais que podem impactar a adoção e utilização dos recursos educacionais, incluindo fatores como a carência de materiais adequados, currículos que primam pela racionalidade técnica, limitações orçamentárias, barreiras administrativas, bem como a resistência à mudança por parte da comunidade escolar e demais atores envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ARCANJO, Jacineide. G. *et al.* Recursos didáticos e o processo de ensino e Aprendizagem. *In: JORNADA DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO UFRPE*, 9., 2009, Recife, **Anais** [...], Recife, 2009.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender geografia. *In: CALLAI, Helena Copetti et al. (org.). Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 185-210.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica: o espaço, o sujeito e a construção do conhecimento**. Santa Maria: UFSM, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 83-134.

CALLAI, Helena Copetti. Em busca de fazer educação geográfica. *In*: CALLAI, Helena Copetti *et al.* (org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 15-33.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço Geográfico escola e seus Arredores: descobertas e aprendizagens. *In*: CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 35-60.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosa no ensino de geografia na pós-modernidade. *In*: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (org.). **Geografia Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35-47.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em geografia. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 175-183.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a geografia. *In*: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynski Martins, TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (org.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 85-101.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 83-85.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Formação continuada mediada pelas pesquisas acadêmicas. *In*: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos, ANTUNES, Charlles de França, FILHO, Manoel Martins de Santana (org.). **Ensino de geografia produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 11-32.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Escola e construção de conhecimentos**. Editora Papirus. São Paulo. 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas; o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? *In*: CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 35 -60.

CAVALCANTI, Lana de Souza A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 77-98.

CAVALCANTI, Lana de Souza **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A pesquisa colaborativa na formação de professores de geografia e seus desdobramentos no ensino. *In*: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynski Martins, TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (org.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 138-150.

COSTELLA, Roselane Zordan. Ensinar o quê... para quê... quando... desafios da geografia na contemporaneidade. *In*: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynski Martins, TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (org.) **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 188-205.

COSTELLA, Roselane Zordan. **A Geografia Escolar e a Cidade ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas, Papirus. 2012.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre; RÉGIS, Tamara 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, 2016. p. 258-279.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**. Paraná: Cromos, 2007.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discurso e saberes**. Araraquara: Junqueira & Martins Editoras, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Cláudia. Estilos de aprendizagem e inclusão escolar: uma proposta de qualificação educacional. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 70, p. 147–157, 2006.

GOULART, Ligia Beatriz. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 21-30

KAERCHER, Nestor André. Desafios e utopias no ensino de geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 11-23.

MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynski. A Prática de ensino de geografia como eixo articulador do processo formativo. *In*: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynski Martins, TONINI, Ivanine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (org.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 170-187.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva. A hermenêutica de um mapa: a informação geográfica na materialização dos signos. *In*: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynski Martins, TONINI, Ivanine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (org.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 205-224.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva. Estratégia de ensino-aprendizagem em Geografia através de recursos instrucionais - da maquete ao vídeo. *In*: ENCONTRO DE PRÁTICA E ENSINO DE GEOGRAFIA, 11., 2007, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2007.

NOGUEIRA, Ruth E. I. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**. Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35-8, 2008.

NOGUEIRA, Ruth E. I. Padronização de mapas táteis: um projeto colaborativo para a inclusão escolar e social. **Ponto De Vista**, Florianópolis, n. 9, p. 87-111, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyada; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo. Cortez: 2009.

SACRAMENTO, Ana C. R. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. *In*: SACRAMENTO, Ana C. R., ANTUNES, Charles de França, FILHO, Manoel Martins de Santana (org.). **Ensino de geografia produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 11-32.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; CARMO, Waldirene Ribeiro do. Cartografia inclusiva: o potencial dos mapas táteis no ensino de Geografia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 127-144, 2022.

SCHÄFFER, Neiva Otero *et al.* **Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Beatriz Cristina Antunes. Inclusão geográfica: explorando a cartografia tátil em um curso popular preparatório para o vestibular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 316-328, 2024. DOI: 10.14393/REP-2024-73125. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/73125>. Acesso em: 30 jun. 2025.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar:** uma história sobre seus discursos pedagógicos. 2. ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UFPI

Marcos Gomes de SOUSA

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Geografia pela UFPI

E-mail: marcosggomes77@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7421-3768>

Armstrong Miranda EVANGELISTA

Pós-Doutorado em Geografia pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da
Universidade de Lisboa (IGOT-ULisboa). Doutorado em Educação pela Universidade Federal
do Ceará (UFC). Professor efetivo da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

E-mail: armstrong@ufpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5964-8413>

Recebido
Novembro de 2025

Aceito
Dezembro de 2025

Publicado
Dezembro de 2025

Resumo: A inclusão educacional constitui um dos princípios fundamentais para a construção de uma escola democrática, que reconhece e valoriza a diversidade humana. Nesse viés, o professor torna-se agente central na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, sendo sua formação um alicerce para a construção de um sistema educacional que reconhece e valoriza todas as formas de existência e de aprendizagem. O estudo visa discutir as concepções de inclusão presentes no currículo do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, com o intuito de compreender de que forma a formação inicial tem contribuído para a preparação de professores capazes de atuar de maneira crítica e efetiva em contextos educacionais inclusivos. A pesquisa em questão, fundamentou-se em revisões bibliográficas nas quais foram consultados artigos acadêmicos, livros, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Graduação e Pós-Graduação (dissertação e tese), como as obras dos autores Silva Neto *et al.* (2018); Cavalcanti (2012); Bezerra e Antero (2000); Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007); Tavares, Santos e Freitas

(2016); e Ropoli, Mantoan e Santos (2010). A pesquisa analisa trabalhos desenvolvidos no curso de Geografia da UFPI com a temática geral “educação inclusiva e currículo na formação docente”. Constatou-se que a organização do curso carece de maior articulação entre teoria e prática, de modo a fortalecer competências essenciais para o exercício crítico e reflexivo da docência em diferentes contextos. Conclui-se que a pesquisa contribui para o debate sobre o papel do currículo na formação inicial de professores de Geografia, destacando a necessidade de expandir o espaço destinado a discussões sobre a prática docente para/na educação inclusiva.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; formação docente; educação inclusiva.

INCLUSIVE EDUCATION AND CURRICULUM: A STUDY ON THE TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS AT UFPI

Abstract: Educational inclusion is one of the fundamental principles for building a democratic school that recognizes and values human diversity. In this regard, teachers become central agents in the consolidation of a truly inclusive school, with their training serving as a foundation for building an educational system that recognizes and values all forms of existence and learning. This study aims to discuss the concepts of inclusion present in the curriculum of the Geography degree program at UFPI, with the goal of understanding how initial training has contributed to the preparation of teachers capable of acting critically and effectively in inclusive educational contexts. The research in question was based on bibliographic reviews in which academic articles, books, undergraduate and graduate final projects (dissertations and theses) were consulted, such as the works of Silva Neto et al. (2018); Cavalcanti (2012); Bezerra and Antero (2000); Glat, Pletsch, and Souza Fontes (2007); Tavares, Santos, and Freitas (2016); and Ropoli, Mantoan, and Santos (2010). The research analyzes works developed in the Geography course at UFPI with the general theme “Inclusive Education and Curriculum in Teacher Training.” It was found that the organization of the course lacks greater articulation between theory and practice, in order to strengthen essential skills for the critical and reflective exercise of teaching in different contexts. It is concluded that the research contributes to the debate on the role of the curriculum in the initial training of Geography teachers, highlighting the need to expand the space for discussions on teaching practice for/in inclusive education.

Keywords: Teaching Geography; teacher training; inclusive education.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PLAN DE ESTUDIOS: UN ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA EN LA UFPI

Resumen: La inclusión educativa constituye uno de los principios fundamentales para la construcción de una escuela democrática, que reconoce y valora la diversidad humana. En este sentido, el profesor se convierte en un agente central en la consolidación de una escuela verdaderamente inclusiva, siendo su formación una base para la construcción de un sistema educativo que reconoce y valora todas las formas de existencia y aprendizaje. El estudio tiene como objetivo discutir las concepciones de inclusión presentes en el plan de estudios del curso de licenciatura en Geografía de la UFPI, con el fin de comprender de qué manera la formación inicial ha contribuido a la preparación de profesores capaces de actuar de manera crítica y eficaz en contextos educativos inclusivos. La investigación en cuestión se basó en revisiones bibliográficas en las que se consultaron artículos académicos, libros, trabajos de fin de carrera

(TCC) de grado y posgrado (tesis y disertaciones), como las obras de los autores Silva Neto et al. (2018); Cavalcanti (2012); Bezerra y Antero (2000); Glat, Pletsch y Souza Fontes (2007); Tavares, Santos y Freitas (2016); y Ropoli, Mantoan y Santos (2010). La investigación analiza trabajos desarrollados en el curso de Geografía de la UFPI con la temática general «Educación inclusiva y currículo en la formación docente». Se constató que la organización del curso carece de una mayor articulación entre la teoría y la práctica, a fin de fortalecer las competencias esenciales para el ejercicio crítico y reflexivo de la docencia en diferentes contextos. Se concluye que la investigación contribuye al debate sobre el papel del currículo en la formación inicial de los profesores de Geografía, destacando la necesidad de ampliar el espacio destinado a los debates sobre la práctica docente para/en la educación inclusiva.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía; formación docente; educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional constitui um dos princípios fundamentais para a construção de uma escola democrática, que reconhece e valoriza a diversidade humana. No contexto da formação de professores, com destaque no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), torna-se essencial compreender como as concepções de inclusão estão incorporadas ao currículo formativo dos futuros professores.

Desse modo, essas concepções influenciam diretamente as práticas pedagógicas futuras dos docentes e, ao mesmo tempo, refletem o compromisso institucional com uma educação direcionada à equidade e à justiça social. A construção de uma educação inclusiva é um processo histórico, marcado por avanços legais, pedagógicos e sociais que visam a garantia ao direito à aprendizagem de todos os estudantes (Araujo, 2019).

Entretanto, apesar dos marcos normativos que sustentam essa perspectiva como a Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) (Brasil, 2008), ainda há desafios no que diz respeito à efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas no cotidiano escolar e na formação de professores. Nessa conjuntura, isso exige, entre outros fatores, a reformulação dos currículos de formação docente, de modo que contemple as especificidades da educação inclusiva, bem como a promoção ao respeito à diversidade e preparação para atuarem com diferentes sujeitos em contextos variados de ensino. Silva Neto *et al.* (2018, p. 82), mencionam que:

A educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente.

Cavalcanti (2012) pondera que a educação é um fenômeno complexo que nos exige muito conhecimento e reflexão. Nesse sentido, compreender o papel do professor na educação demanda uma abordagem crítica e multidimensional, que considere os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que a constituem, reafirmando seu papel como instrumento de transformação social e de construção de sujeitos autônomos e conscientes.

Nesse viés, o professor torna-se agente central na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, sendo sua formação um alicerce para a construção de um sistema educacional que reconhece e valoriza todas as formas de existência e aprendizagem. Assim, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como as concepções de inclusão estão inseridas no currículo do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, considerando que a formação docente é um elemento crucial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Do ponto de vista acadêmico, a investigação contribui para o debate sobre a qualidade da formação inicial, evidenciando lacunas e potencialidades na preparação de professores para lidar com a diversidade no contexto escolar. Em termos sociais, a pesquisa se mostra relevante por dialogar com os princípios de equidade e justiça social, ao problematizar o papel da universidade pública na construção de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade de sujeitos presentes nas salas de aulas brasileira.

O estudo visa discutir as concepções de inclusão presentes no currículo do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, com o intuito de compreender de que forma a formação inicial tem contribuído para a preparação de professores capazes de atuar de maneira crítica e efetiva em contextos educacionais inclusivos. Os objetivos específicos são: i) identificar os elementos curriculares que tratam da temática da inclusão no currículo do curso de Geografia; ii) investigar a presença de disciplinas, conteúdos ou atividades formativas que promovam reflexões sobre a educação inclusiva na formação inicial dos licenciandos em Geografia e iii) caracterizar os desafios e possibilidades da formação docente para a construção de práticas inclusivas no contexto escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão fundamentou-se em revisões bibliográficas nas quais foram consultados artigos acadêmicos, livros, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Graduação e de Pós-Graduação (dissertação e tese). Ademais, foram realizadas pesquisas em sites institucionais e acadêmicos com o abjetivo de ampliar o embasamento teórico e contextualizar a temática investigada.

Assim, a pesquisa bibliográfica constitui um elemento central nesta investigação. Marconi e Lakatos (2003, p. 158), afirmam que este tipo de pesquisa é “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por poderem fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”, neste trabalho a educação inclusiva, currículo e formação de professores de Geografia.

Com isso, foram lidas as obras dos autores Silva Neto *et al.* (2018); Cavalcanti (2012); Bezerra e Antero (2000); Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007); Tavares, Santos e Freitas (2016); e Ropoli, Mantoan e Santos (2010), que discutem, respectivamente, a democratização escolar na perspectiva de uma educação inclusiva, o ensino de Geografia no ambiente escolar, a diferença entre educação especial e educação inclusiva, a educação inclusiva na formação de professores e a educação especial.

Além da pesquisa bibliográfica, foram realizados levantamentos documentais em arquivos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que serviram como elementos basilares para a pesquisa. Ademais, foram analisados documentos do curso de Geografia da UFPI, tais como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e sua respectiva grade curricular.

Acerca da pesquisa documental, Prodanov e Freitas (2013, p. 55) argumentam que ela “[...] baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa”. No contexto desta investigação, a pesquisa documental contribuiu para identificar as diretrizes e concepções de inclusão presentes nos documentos que orientam a formação de professores, expandido a compreensão sobre a temática da educação inclusiva abordada no currículo de licenciatura em Geografia da UFPI.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa sobre análise de trabalhos desenvolvidos no curso de Geografia da UFPI com a temática geral “Educação inclusiva e currículo na formação docente”. Segundo Godoy (1995, p. 62), os estudos denominados qualitativos “[...] têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem, valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada”.

A pesquisa é caracterizada também como exploratória, uma vez que é analisado o PPC de Geografia da UFPI e os documentos supracitados. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de pesquisa é caracterizada quando se encontra na fase preliminar, e tem como objetivo proporcionar mais informações sobre o tema de pesquisa.

Assim, se buscou compreender de que forma essas diretrizes curriculares orientam a formação inicial dos futuros professores, o que possibilitou refletir sobre a presença ou ausência de princípios inclusivos nas disciplinas e conteúdos relacionados a acessibilidade, assim como de estratégias voltadas ao atendimento das necessidades educacionais específicas na instituição. Embora haja avanços no reconhecimento da importância da acessibilidade e da valorização da diversidade, se observa diariamente, a necessidade de ampliar e consolidar ações formativas que integrem, de modo mais sistemático, conteúdos, metodologias e estratégias voltadas ao atendimento das necessidades educacionais específicas.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

Educação inclusiva e educação especial: conceito e amparo legal

A educação inclusiva no Brasil se constitui como um princípio fundamental para a garantia do direito ao acesso à educação, independentemente de deficiência, de gênero, de raça ou cultura. No Brasil, a educação inclusiva é amparada por meios de marcos legais como a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), a LBD (Brasil, 1996) e outros documentos normativos, que buscam romper com práticas excludentes históricas, enraizadas nas instituições de ensino, e respeitar a expressiva diversidade social do país.

Bezerra e Antero (2000, p. 2), afirmam que “Historicamente a existência discriminatória da escola e de toda sociedade limita-se à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas [...]”. Esse cenário revela como os sistemas educacionais foram, por muito tempo,

estruturados para excluir as diferenças, naturalizando desigualdades e reproduzindo práticas elitistas que desconsideram a pluralidade social e cultural dos sujeitos, o que reforça a urgência de repensar como as universidades podem ser espaços efetivamente inclusivos, democráticos e emancipadores.

Destaca-se que a proposta da educação inclusiva vai além da simples inserção de estudantes com deficiência no ensino, seja no meio escolar ou acadêmico. Entretanto, para que haja efetivação, são indispensáveis investimentos na formação inicial e continuada de professores, na adaptação curricular, na acessibilidade física e pedagógica, assim como uso de tecnologias assistivas.

Segundo a Constituição Federal, em seu artigo 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988). Dessa forma, a educação deve ser compreendida como um instrumento de inclusão social, equidade e construção de uma sociedade mais democrática.

Ainda conforme o documento, em seu artigo 206, o ensino será ministrado com base em nove princípios, dentre eles o princípio I (igualdade de condições para o acesso e permanência na escola), IV (gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais) e IX (garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida) (Brasil, 1988). Esses princípios são fundamentais para a discussão sobre a educação inclusiva, pois reafirmam o compromisso do Estado com a superação das desigualdades educacionais, assegurando que todos os sujeitos, independente de suas condições, tenham acesso à educação.

Dessa forma, tais fundamentos sustentam uma concepção de instituições de ensino democráticas, acessíveis e acolhedoras. Apesar dos avanços, o país ainda enfrenta desafios significativos, como a resistência institucional, a precariedade de recursos e a carência de políticas públicas articuladas, que dificultam a consolidação de uma instituição de ensino verdadeiramente inclusiva e equitativa.

A LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu Capítulo V, aborda a educação especial como uma modalidade de ensino destinada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e que cabe aos sistemas de ensino assegurar acesso a esses estudantes à educação de qualidade (Brasil, 1996). De acordo com o artigo 59 desse documento, os sistemas de ensino precisam de:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1996, s.p.).

Os dispositivos legais expressos nos incisos I a IV do artigo 59 da LDB evidenciam o compromisso do ordenamento jurídico brasileiro com a garantia do direito à educação às pessoas com deficiência. Esses dispositivos legais não apenas orientam a prática educacional inclusiva, como também determinam um redimensionamento das políticas públicas e da organização escolar.

A partir do exposto, é essencial distinguir educação especial de educação inclusiva. A educação especial compreende ações pedagógicas específicas voltadas à minimização das barreiras enfrentadas por sujeitos com necessidades educacionais específicas, por meio de serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Já a educação inclusiva constitui um paradigma mais amplo, que propõe a reestruturação do sistema educacional a fim de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, compreender essa distinção é fundamental para a formulação de práticas pedagógicas e políticas educacionais que garantam uma educação de qualidade, pautada nos direitos humanos e na valorização da diversidade. Segundo Galt, Pletsch e Souza Fontes (2007, p. 344):

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ ou de comportamento, e altas habilidades. Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, os profissionais da área têm se voltado para a busca de outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos nas redes de ensino.

Os mesmos autores, sobre educação inclusiva, declaram que “para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de

interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem” (Galt; Pletsch; Souza Fontes, 2007, p. 344). O trecho ressalta a necessidade de uma transformação estrutural no ambiente escolar para que a inclusão seja efetivada.

Nesse contexto, a formação inicial de professores emerge como um importante componente, pois é durante essa etapa que os futuros docentes devem ser preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, desenvolvendo competências teóricas e práticas que os capacitem a reconhecer e valorizar as diferenças, combater estigmas e adotar metodologias inclusivas. Diante disso, sem essa base, os professores tendem a reproduzir modelos excludentes e a enfrentar dificuldades na promoção de uma cultura escolar inclusiva.

Currículo e formação docente: visibilidade da educação inclusiva

As instituições de ensino exigem profissionais qualificados, sensíveis às diversidades e preparados para atuarem com práticas pedagógicas que promovam acesso e respeito às diferenças. Nesse sentido, a formação inicial dos professores deve contemplar, de forma reflexiva, os fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão, permitindo a construção de saberes que superem visões assistencialistas ou meramente integradoras.

Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 529) afirmam que “A formação de professores é um assunto atualíssimo e tem sido motivo de preocupação entre acadêmicos que pesquisam a educação inclusiva, além de ser alvo de várias políticas públicas”. No Brasil, diversas pesquisas têm evidenciado lacunas na formação inicial de professores no que diz respeito à inclusão, destacando a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia para contemplar, de forma efetiva, os princípios da educação inclusiva (Ropoli; Mantoan; Santos; Machado, 2010).

Nessa conjuntura, o currículo dos cursos de licenciatura em Geografia assume um papel estratégico para a promoção de uma formação docente alinhada aos princípios da educação inclusiva. São por meios dos currículos que se organizam os conteúdos, as metodologias e as práticas pedagógicas que irão fundamentar a atuação profissional dos futuros professores de Geografia. Para Sousa, Araújo e Evangelista, (2025, p. 296):

O currículo é uma ferramenta essencial para a organização do ensino, e existem possibilidades diversificadas para sua definição. Pode ser definido como uma ferramenta norteadora de conteúdos pedagógicos, baseado em pressupostos diversos que envolvem a esfera cultural, política, religiosa, econômica e institucional. O currículo expressa diferentes concepções de mundo e educacionais, algumas sintonizadas com paradigmas hegemônicos em determinada época e em determinados espaços. Mas ele não é unívoco, ao carregar conflito de interesses.

Diante disso, a formação docente, na perspectiva curricular inclusiva, precisa ser pensada a partir da integração teórica e prática, com o objetivo de compreender a sua totalidade (Santos; Menezes; Bento, 2020). “Assim, é essencial uma formação, tanto inicial quanto continuada, que englobe a diversidade presente nos ambientes educacionais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma práxis que incentive a prática da alteridade e o respeito às diferenças” (Santos; Reis, 2016, p. 331).

Cavalcanti (2012, p. 80), argumenta que “[...] o que se defende com esse princípio é a formação do professor como práxis, como formação voltada à atividade profissional teórico-prática, que requer reflexões teóricas para a tomada de decisões nas tarefas cotidianas”. Tal entendimento é especialmente relevante quando se trata da educação inclusiva, pois exige do docente não apenas domínio técnico e pedagógico, mas também sensibilidade e compromisso ético com a diversidade ao atuar em sala de aula.

Diante do exposto, e considerando a importância de refletir sobre o que vem sendo produzido no curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) acerca da formação de professores, currículo e educação inclusiva, destaca-se a relevância das revistas científicas “Revista Equador” e “Revista Publicações Avulsas”, como espaços de divulgação acadêmica comprometidos com essa temática na instituição. As publicações veiculadas nesses periódicos evidenciam um esforço institucional em fomentar o debate crítico e promover o compromisso social da universidade com a transformação da realidade educacional.

Na Revista Publicações Avulsas, a pesquisa de Medeiros e Sousa (2019) apresentam o artigo intitulado “Experiências para a formação de professores no ensino de Geografia: o uso de mapas táteis como proposta metodológica inclusiva”, essa foi a única pesquisa sobre a temática “Educação Inclusiva” publicada. O estudo tem como objetivo expor os resultados de oficinas desenvolvidas com graduandos dos cursos de Geografia e Pedagogia, voltadas para o uso de mapas táteis como recurso didático inclusivo no ensino de alunos com deficiência visual.

A pesquisa se baseou em uma revisão bibliográfica e em atividades práticas de formação, evidenciando a importância de preparar futuros docentes para o uso de metodologias acessíveis. Desse modo, o estudo se relaciona diretamente com a temática da formação docente e inclusão, ao propor práticas pedagógicas que contribuem para a construção de um ensino de Geografia mais inclusivo e sensível às diversidades.

A análise de produções científicas na revista evidencia uma grande lacuna significativa no que se refere à articulação entre currículo, formação docente e educação inclusiva. O levantamento realizado na Revista Equador (2012-2024) enfatiza que há ausência de artigos relacionados a essa temática, o que pode indicar uma tendência editorial voltada a outras abordagens da Geografia ou uma possível negligência das discussões inclusivas no contexto da formação de professores.

A ausência de pesquisas chama atenção, especialmente considerando o cenário educacional contemporâneo, que demanda práticas pedagógicas cada vez mais inclusiva. Desse modo, a carência de produções acadêmicas no curso de Geografia da UFPI, realça a necessidade desse curso promover mais a aplicação de métodos de ensino inclusivos, reforça ainda a relevância da acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Este breve diagnóstico evidencia, portanto, menor engajamento dos programas de pesquisas na promoção de investigação que articulem essas dimensões de maneira crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade educacional. Além desse breve panorama nas produções acadêmicas nessas revistas, observa-se um avanço significativo nas discussões teóricas, evidenciado por iniciativas que buscam ampliar o debate e propor práticas pedagógicas mais acessíveis por meios de eventos e cursos científicos.

Um exemplo notável é a realização de cursos de extensão com a temática dessa pesquisa, como o curso de extensão: Aprendizagem significativa com o uso de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia: perspectivas para uma educação inclusiva. Esses cursos se configuram como um espaço de socialização de experiências, trocas metodológicas e construção coletiva de saberes voltados à inclusão. Nesse sentido, eles reforçam o compromisso do curso em tentar fomentar uma formação docente sensível às adversidades, estimulando o uso de materiais e estratégias didáticas que contemplem estudantes com diferentes necessidades específicas na Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação de professores de Geografia e a educação inclusiva: abordagem curricular da UFPI

O curso de licenciatura em Geografia da UFPI funciona em tempo integral, com duração mínima de quatro anos para efetivação da formação docente. Ademais, o programa oferece uma diversidade de disciplinas teóricas e práticas, contemplando conteúdos específicos da área de Geografia, componentes pedagógicos e atividades interdisciplinares, além de propostas extensionistas, que visam articular ensino, pesquisa e extensão.

A carga horária totaliza 3.200 horas (Quadro 3), que está distribuída entre os eixos da formação geral, formação específica e estágio supervisionado. Dessa forma, essa estrutura curricular busca assegurar uma formação sólida, crítica e comprometida com os desafios contemporâneos da educação, tal como a preocupação de práticas pedagógicas inclusivas (Universidade Federal do Piauí, 2018).

Quadro 3 – Síntese da matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia

SÍNTESE DA MATRIZ CURRICULAR	Nº. de horas/aula
Disciplinas obrigatórias carga horária teórica	1545
Disciplinas obrigatórias carga horária prática*	510
Disciplinas optativas carga horária teórica e prática	210
Estágio Supervisionado Obrigatório	405
Atividades Curriculares de Extensão – ACE	330
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC	200
TOTAL	3.200

Fonte: Universidade Federal do Piauí (2018).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (PPCG), “As disciplinas vinculadas ao curso de Geografia são: Introdução à Metodologia Científica e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo esta disciplina de formação comum, e todas as outras ofertadas pelo próprio curso de Geografia, fazem parte do CCHL” (Universidade Federal do Piauí, 2018, p. 11). Essa última disciplina, trata-se de uma das poucas disciplinas que abordam de forma mais aprofundada a temática da educação inclusiva no curso.

Contudo, se observa que as discussões se concentram majoritariamente nas questões relacionadas às pessoas com deficiência, o que revela uma abordagem ainda restrita e setorial do conceito de inclusão. Tal delimitação evidencia a necessidade de ampliar o debate para outras dimensões da diversidade, como gênero, etnia, classe social, orientação sexual e diferenças culturais, de modo a promover uma formação docente mais integral e sensível a pluralidade presente no ambiente escolar.

O currículo integra atividades complementares, projetos de extensão e iniciação científica, proporcionando ao licenciando experiências formativas amplas e conectadas com a realidade social e escolar. Dentre as disciplinas formativas (Formação comum), existem oito componentes de formação comum: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, LIBRAS, Didática Geral, Legislação e Organização da Educação Básica, Avaliação da Aprendizagem e Psicologia da Educação. Esses componentes são fundamentais para a compreensão das bases teóricas e metodológicas do processo educativo inclusivo (Universidade Federal do Piauí, 2018).

No contexto da educação inclusiva, algumas dessas disciplinas apresentam maior potencial formativo, a exemplo de LIBRAS, Psicologia da Educação, Didática Geral, Legislação e Organização da Educação Básica, Avaliação da Aprendizagem. Portanto são disciplinas não específicas do curso de Geografia, mas que possibilitam a problematização das práticas pedagógicas voltadas à diversidade, a análise das políticas públicas inclusivas, a reflexão sobre os aspectos legais que asseguram o direito à educação para todos.

Além das disciplinas obrigatórias de formação comum, o curso oferta dezesseis componentes optativos, dos quais apenas cinco (optativas/formação específica) apresentam potencial para inserir, de forma mais direta, a temática da educação inclusiva na formação de professores de Geografia. São elas: Cartografia Escolar, Ensino sobre Cidades, Geografia, Currículo e Ensino, Pesquisa e Educação Geográfica, Recursos Didáticos para o Ensino de Geografia (Universidade Federal do Piauí, 2018).

Essas disciplinas, embora optativas, contribuem significativamente para a ampliação do repertório pedagógico dos licenciandos, ao possibilitarem reflexões sobre práticas didáticas acessíveis, mesmo que de forma secundária. Dentre as disciplinas de formação específicas do curso (obrigatórias), apenas a Cartografia, Cartografia Temática, Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 2, Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 3, Metodologia do Ensino de Geografia, Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 4, Atividades Curriculares de Extensão

(ACE) 5, Estágio Supervisionado Obrigatório I, Estágio Supervisionado Obrigatório II, Estágio Supervisionado Obrigatório III e Educação Ambiental, apresentam potencialidade para abordar a educação inclusiva.

Nessas perspectivas, foi organizado um quadro com algumas sugestões/abordagens da temática inclusiva na formação de professores de Geografia e a educação inclusiva (Quadro 4):

Quadro 4 – Disciplinas com potencial para abordagem da educação inclusiva na formação em Geografia

Disciplina	Possibilidades de abordagem da educação inclusiva
Formação específica/obrigatório	
Cartografia	Adaptação de mapas e materiais cartográficos para estudantes cegos ou com baixa visão; uso de tecnologias assistivas (<i>software</i> e aplicativos).
Cartografia Temática	Uso de mapas com linguagem simplificada e adaptada (mapas táteis); uso de maquetes tridimensionais; cartografia temática sonora; mapas interativos digitais; produção de mapas com cores acessíveis e alto contraste.
Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 2	Ações de extensão voltadas à inclusão social e educacional em comunidades e escolas públicas; oficinas de conscientização sobre diversidade e inclusão; parcerias com instituições especializadas; extensão digital acessível; projetos interdisciplinares com foco na acessibilidade; ações culturais inclusivas.
Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 3	Projetos com foco em acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas. Produção de materiais didáticos acessíveis; projetos de inclusão digital.
Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 4	Intervenções que promovam o direito à educação para todos, com foco em populações vulneráveis; Produção científica e divulgação acessível; intervenções em espaços educativos e comunitários; formação continuada em educação inclusiva.
Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 5	Desenvolvimento de práticas educativas inclusivas em espaços formais e não formais; Socialização de experiências inclusivas; desenvolvimento de tecnologias sociais inclusivas.
Metodologia do Ensino de Geografia	Discussão sobre estratégias didáticas inclusivas e diferenciação pedagógica no ensino da Geografia; adaptações de materiais didáticos e atividades geográficas; uso de metodologias ativas inclusivas; uso de recursos tecnológicos e digitais acessíveis; reflexões docentes sobre práticas inclusivas.
Estágio Supervisionado Obrigatório I	Observação e análise de contextos escolares com foco na inclusão; Reconhecimento da inclusão como respeito à diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, de classe e as deficiências de estudantes; adaptações no currículo que promovam a inclusão: objetivos, métodos, recursos e avaliações; Planejamento de aulas considerando a diversidade de estudantes.
Estágio Supervisionado Obrigatório II	Adaptações no currículo que promovam a inclusão: objetivos, métodos, recursos e avaliações; Planejamento de aulas considerando a diversidade de estudantes; favorecimento dos diferentes estilos de aprendizagem, incluindo o aprendizado colaborativo.

Estágio Supervisionado Obrigatório III	Adaptações no currículo que promovam a inclusão: objetivos, métodos, recursos e avaliações; planejamento de aulas considerando a diversidade de estudantes; execução de práticas inclusivas em sala de aula, com avaliação crítica das metodologias aplicadas; favorecimento dos diferentes estilos de aprendizagem, incluindo o aprendizado colaborativo.
Educação Ambiental	Relação entre justiça ambiental e inclusão social; educação ambiental acessível e participativa. Uso de recursos multissensoriais (sons da natureza, texturas das folhas e dos solos, aromas); trabalhos de campos inclusivos, projetos interdisciplinares.
Formação específica/optativa	
Cartografia Escolar	Produção de materiais cartográficos acessíveis para o uso em salas de aula inclusivas.
Ensino sobre Cidades	Abordagem das desigualdades socioespaciais e inclusão de grupos marginalizados no espaço urbano. Mapeamento acessível da cidade, estudos da acessibilidade urbana e acessibilidade.
Geografia, Currículo e Ensino	Reflexão crítica sobre o currículo e a necessidade de contemplar a diversidade no ensino de Geografia. Adaptações de conteúdos e metodologias de ensino; discussão sobre diversidade cultural; formação docente e práticas inclusivas.
Pesquisa e Educação Geográfica	Investigação de práticas inclusivas no ensino de Geografia em diferentes contextos escolares.
Recursos Didáticos para o Ensino de Geografia.	Produção e adaptação de materiais didáticos acessíveis para alunos com deficiência.
Formação comum/obrigatórias	
LIBRAS	Introdução à Língua Brasileira de Sinais como ferramenta de comunicação com estudantes surdos; promoção da acessibilidade linguística no ambiente escolar.
Psicologia da Educação	Compreensão do desenvolvimento humano em sua diversidade; reflexão sobre as necessidades específicas de aprendizagem.
Didática Geral	Elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas e inclusivas; adaptação de metodologias ao perfil dos estudantes.
Legislação e Organização da Educação Básica	Estudo das políticas públicas de inclusão e dos marcos legais que garantem o direito à educação de qualidade para todos.
Avaliação da Aprendizagem	Discussão sobre práticas avaliativas equitativas e sensíveis às diferenças cognitivas, culturais e físicas dos estudantes.

Fonte: Universidade Federal do Piauí (2018). Organização: Os autores (2025).

Essas disciplinas, embora com enfoques distintos, compartilham a possibilidade de fomentar práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, promovendo a construção de saberes voltados à equidade, à acessibilidade e ao respeito às diferenças no espaço acadêmico e escolar. Dessa forma, ao abordar temas como adaptação de recursos didáticos, desenvolvimento humano integral, políticas públicas educacionais, avaliação inclusiva e práticas de ensino contextualizadas, tais componentes curriculares se configuram como fundamentais para a consolidação de uma formação docente crítica, ética e alinhada aos princípios de uma educação para todos.

Além dessas disciplinas, os alunos têm a autonomia para buscar informações sobre essa temática, participando de eventos científicos, programas de formação inicial (PIBID, PIBIC, Residência Pedagógica, PET e outros), cursos de extensões e realizando produções acadêmicas com o viés da educação inclusiva (Atividades Complementares). Cavalcanti (2012) menciona que a formação do professor deve ser voltada às atividades teórico-prática, que sejam reflexivos para ambas em sua formação. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia:

Os estudos independentes, realizados por meio de atividades acadêmico-científico culturais, constituem um conjunto de estratégias pedagógico-didáticas que permitem, no âmbito do currículo, a articulação entre teoria e prática e a complementação, por parte do estudante, dos saberes e habilidades necessárias à sua formação (UFPI, 2025, p. 46).

Assim, evidencia-se que a estrutura curricular do curso de licenciatura em Geografia da UFPI contempla espaços formativos que, quando articulados de maneira intencional e crítica, favorecem a construção de uma prática docente comprometida com a inclusão. O currículo analisado apresenta potencial para contribuir com a formação de professores capazes de atuar de forma ética, reflexiva e inclusiva, desde que as propostas pedagógicas sejam efetivamente orientadas pelos princípios da educação para a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da UFPI permitiu compreender, de forma crítica, como a estrutura curricular, a distribuição das disciplinas e a abordagem de temáticas transversais, como a inclusão e a formação nas perspectivas da educação inclusiva. Diante disso, observou-se que, embora haja avanços na atualização do currículo e na inserção de conteúdos voltados para a práticas pedagógicas inovadoras, ainda existem lacunas no que se refere à integração efetiva de conhecimentos que dialoguem de maneira mais ampla com os desafios da educação inclusiva e com as transformações sociais e tecnológicas em curso.

Diante disso, constatou-se que a organização do curso preserva elementos tradicionais da formação docente, mas carece de maior articulação entre teoria e prática, de modo a fortalecer competências essenciais para o exercício crítico e reflexivo da docência em diferentes contextos. Assim, é importante haver revisões periódicas no Político Pedagógico do curso, a fim de assegurar que o perfil do egresso corresponda não apenas às exigências legais e

institucionais, mas também às necessidades reais do sistema educacional e da sociedade, visando maior ampliação da diversidade e inclusão.

Por fim, a pesquisa contribui para o debate sobre o papel do currículo na formação inicial de professores de Geografia, destacando a necessidade de expandir o espaço destinado a discussões sobre a prática docente para/na educação inclusiva. Espera-se que este estudo possa servir de subsídio para reflexões futuras, fomentando a construção de propostas pedagógicas mais alinhadas aos princípios educacionais democrático, crítico e socialmente comprometido.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Carla Cristina Varela. **Formação docente para educação inclusiva: os currículos das licenciaturas em Geografia das universidades públicas do Paraná em 2018**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/c68ff416-f69f-4f68-a27f-25d59054a858>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei; ANTERO, Katia Farias. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 7., 2000, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: UFAL, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 43.402, de 18 de março de 1958**. Dispõe sobre a organização do Conselho Federal de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 mar.1958. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-43402-18-marco-1958-382292-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

CARVALHO, Pedro Henrique Teixeira; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. A institucionalização do curso de Geografia no Piauí. **Terra Brasilis**, São Paulo, v. 20, p. 1-17, dez. 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/14510#quotation>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA FONTES, Rejane de. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARCONI, Maria. Amalya Andery.; LAKATOS, Eva. Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SANTOS, Luline Silva carvalho; MENEZES, Priscylla Karoline de; BENTO, Izabella Peracini. Formação inicial de professores de Geografia e o contexto das orientações curriculares atuais. *In*: ROSA, Claudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. (org.). **Formação de professores e ensino de Geografia: contextos e perspectivas**. Goiânia: C&a alta Comunicação, 2020. p. 85-106.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REAIS, Marlene Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Travessias**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 330-344, 2016.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 30, n. 60, p. 81-92, jan./jan. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SOUSA, Marcos Gomes de; ARAÚJO, Alda Cristina de Ananias; EVANGELISTA, Armstrong Miranda. A inclusão de tecnologias no currículo de geografia: potencialidades e desafios na educação básica. **Revista Boletim Paulista de Geografia**, Goiás, v. 1, n.113, p. 290–309, abr. 2025. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3431>. Acesso em: 20 jun. 2025.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Teresina: UFPI, 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIMONTES E UEMG

Gabriela Amorim de **MACEDO**

Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

E-mail: gabrielaamorimdemacedo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7731-1814>

Nalanda Cecília Silva **VASCONCELOS**

Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade
Estadual de Montes Claros (Unimontes)

E-mail: vasconcelosnalanda00@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2010-2255>

Rahyan de Carvalho **ALVES**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Docente na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

E-mail: vasconcelosnalanda00@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7225-5959>

*Recebido
Maio de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: Este artigo analisa a inserção da educação inclusiva na formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), buscando identificar se e como esses cursos promovem reflexões, práticas e conhecimentos alinhados às diretrizes da educação inclusiva no ensino superior. A partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), investigou-se o espaço dedicado à temática da inclusão na estrutura curricular e os enfoques adotados nas propostas formativas. Os resultados evidenciam que, embora ambos os cursos contemplem disciplinas relacionadas à inclusão, há variações expressivas quanto à carga horária e ao conteúdo ofertado. Na Unimontes, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) apresenta carga horária reduzida (36 horas) e foco em

conteúdos introdutórios, limitando a formação prática dos futuros docentes. Na UEMG, a unidade de Frutal oferece duas disciplinas obrigatórias — Libras e Educação Especial e Direitos Educacionais — com carga horária maior (72 horas cada), mas enquanto Libras carece de aprofundamento prático, Educação Especial apresenta conteúdo mais amplo. Na unidade de Carangola, a disciplina de Libras tem carga horária intermediária (60 horas) e abrange aspectos conceituais e práticos, ainda que com limitações na prática. Conclui-se que, apesar dos avanços na inclusão da temática nos currículos, persistem lacunas relevantes quanto à carga horária e à profundidade da formação prática, especialmente no ensino da Libras, configurando desafios para uma formação docente alinhada aos princípios da educação inclusiva no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino superior; projeto pedagógico de curso; ensino inclusivo; licenciatura em Geografia.

INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PROJECTS OF THE GEOGRAPHY DEGREE COURSES AT UNIMONTES AND UEMG

Abstract: This article analyzes the inclusion of inclusive education in initial teacher training in Geography degree courses at the State University of Montes Claros (Unimontes) and the State University of Minas Gerais (UEMG), seeking to identify whether and how these courses promote reflections, practices and knowledge in line with inclusive education guidelines in higher education. Based on an analysis of the Pedagogical Course Projects (PPCs), we investigated the space dedicated to the issue of inclusion in the curriculum structure and the approaches adopted in the training proposals. The results show that although both courses include subjects related to inclusion, there are significant variations in terms of the workload and content offered. At Unimontes, the subject of Brazilian Sign Language (Libras) has a reduced workload (36 hours) and focuses on introductory content, limiting the practical training of future teachers. At UEMG, the Frutal campus offers two compulsory subjects - Libras and Special Education and Educational Rights - with a greater workload (72 hours each), but while Libras lacks practical depth, Special Education has broader content. At the Carangola unit, the Libras subject has an intermediate workload (60 hours) and covers conceptual and practical aspects, although with limitations in practice. The conclusion is that, despite the progress made in including the subject in the curricula, there are still significant gaps in terms of the number of hours and depth of practical training, especially in the teaching of Libras, posing challenges for teacher training in line with the principles of inclusive education in higher education.

Keywords: Higher education; course pedagogical project; inclusive education; Geography degree.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE LAS LICENCIATURAS DE GEOGRAFÍA DE LA UNIMONTES Y DE LA UEMG

Resumen: Este artículo analiza la inclusión de la educación inclusiva en la formación inicial de profesores en las carreras de Geografía de la Universidad Estadual de Montes Claros (Unimontes) y de la Universidad Estadual de Minas Gerais (UEMG), buscando identificar si y cómo estos cursos promueven reflexiones, prácticas y conocimientos en consonancia con las directrices de la educación inclusiva en la enseñanza superior. A partir del análisis de los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPCs), investigamos el espacio dedicado al tema de la inclusión en la estructura curricular y los abordajes adoptados en las propuestas de formación. Los resultados muestran que, aunque ambos cursos incluyan temas relacionados con la

inclusión, existen variaciones significativas en cuanto a la carga horaria y los contenidos ofrecidos. En Unimontes, la asignatura de Lengua Brasileña de Signos (Libras) tiene una carga lectiva reducida (36 horas) y se centra en contenidos introductorios, limitando la formación práctica de los futuros profesores. En la UEMG, el campus Frutal ofrece dos asignaturas obligatorias -Libras y Educación Especial y Derechos Educativos- con mayor carga lectiva (72 horas cada una), pero mientras Libras carece de profundidad práctica, Educación Especial tiene contenidos más amplios. En la unidad de Carangola, la asignatura de Libras tiene una carga horaria intermedia (60 horas) y abarca aspectos conceptuales y prácticos, aunque con limitaciones en la práctica. La conclusión es que, a pesar de los avances en la inclusión de la asignatura en los planes de estudio, todavía existen importantes lagunas en cuanto al número de horas y la profundidad de la formación práctica, especialmente en la enseñanza de Libras, lo que plantea retos para la formación de profesores en consonancia con los principios de la educación inclusiva en la educación superior.

Resumen: Educación superior; curso proyecto pedagógico; educación inclusiva; licenciatura en Geografía.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão educacional tem ganhado relevância tanto nas políticas públicas quanto na produção acadêmica, especialmente no campo da formação de professores. No âmbito universitário, cresce a necessidade de compreender como os cursos de licenciatura estão incorporando os princípios da educação inclusiva em suas propostas formativas.

Entre esses cursos, a Licenciatura em Geografia destaca-se pela sua natureza crítica e interdisciplinar, que confere à ciência geográfica um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes. Conforme destacam Tonet e Castelhano (2022), o ensino de Geografia é essencial para a construção de um espaço geográfico mais inclusivo e aberto à diversidade.

A Geografia, ao lidar com questões relacionadas à organização do espaço, às desigualdades sociais e aos processos de exclusão e marginalização, oferece uma base teórica e metodológica potente para a construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Ademais, a atuação docente em Geografia, com frequência voltada para escolas públicas situadas em contextos periféricos ou vulneráveis, demanda uma formação que prepare o futuro professor para reconhecer e enfrentar os desafios da inclusão em sala de aula.

Investigar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Geografia nas universidades estaduais de Minas Gerais, portanto, permite avaliar de que modo essa formação está acontecendo e quais caminhos têm sido traçados no sentido de promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

As universidades na sociedade contemporânea exercem um papel estratégico não apenas como centros de produção e difusão do conhecimento, mas também como catalisadoras do desenvolvimento social e econômico. Como afirma Vargiu (2014), elas são criadoras de saber, formadoras de mentes, transmissoras de cultura e agentes impulsionadores do crescimento econômico.

Nesse sentido, as universidades possuem um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, especialmente por meio da formação de professores, da produção de conhecimento científico, do desenvolvimento de recursos e tecnologias acessíveis, e do apoio à implementação de políticas públicas voltadas à inclusão. A formação docente assume um papel estratégico, pois deve preparar profissionais capazes de reconhecer e atender à diversidade presente nas salas de aula (Ferreira; Rocha, 2019).

No estado de Minas Gerais, o cenário do ensino superior é marcado por uma ampla e diversificada rede de instituições. O estado abriga 11 universidades federais (CNN, 2025), além de contar com uma significativa presença de institutos federais que ampliam o acesso à educação técnica e tecnológica. De modo complementar à essa estrutura, destacam-se as duas universidades estaduais: a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), ambas com papel relevante na formação de profissionais e no fortalecimento do ensino público superior.

Observa-se que, embora ambas incluam a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório voltado à inclusão, há diferenças significativas entre elas. Na Unimontes, a disciplina conta com uma carga horária de 36 horas, enquanto na UEMG a carga horária é de 72 horas, além de apresentarem ementas distintas.

No caso da UEMG, apesar de se tratar de uma única instituição, seus campi adotam PPCs diferentes. Na unidade de Frutal, por exemplo, há duas disciplinas voltadas à inclusão: Libras e Educação Especial e Direitos Educacionais, ambas com 72 horas. Já na unidade de Carangola, apenas a disciplina de Libras é ofertada, com carga horária de 60 horas. Assim, mesmo pertencendo à mesma universidade, os PPCs variam de acordo com a unidade.

Deste modo, o objetivo deste estudo é analisar como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) contemplam a formação para a educação inclusiva.

A análise concentra-se especificamente nas ementas das disciplinas que abordam conteúdos voltados à inclusão, buscando identificar se e como os cursos promovem reflexões, práticas e conhecimentos alinhados às diretrizes da educação inclusiva no ensino superior. A partir dessa delimitação, pretende-se compreender o espaço que a temática da inclusão ocupa na estrutura curricular dos cursos, bem como os enfoques e abordagens adotados nas propostas formativas.

Para alcançar esses objetivos, foram utilizados procedimentos metodológicos como a revisão bibliográfica e a pesquisa documental, com a análise dos PPCs disponibilizados pelas instituições. Essa abordagem permite não apenas descrever o conteúdo presente nas ementas, mas também interpretar as diretrizes curriculares a partir das políticas públicas de inclusão e dos marcos legais que regem a formação de professores. O trabalho foi estruturado em quatro momentos, a saber: o embasamento teórico do estudo, metodologia, resultados e discussões e as considerações finais. Posto isso, a próxima seção abarca as discussões teóricas deste estudo.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e emprega, como procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica e a análise documental. A revisão bibliográfica foi realizada com base em obras de autores relevantes para a temática, por meio da leitura de artigos científicos, dissertações, teses e livros disponíveis em bibliotecas virtuais, como *Google Scholar*, *SciELO* e o Portal de Periódicos da CAPES.

Para o embasamento teórico deste estudo, foram utilizados autores como Carneiro (2012) e Barbosa e Bezerra (2021) que abordam o histórico de exclusão vivenciado por pessoas com deficiência, destacando como a educação especial surgiu em um contexto marcado pela segregação. Obras como Amaral (2001), Souza (2006) e Nascimento (2014) discutem a luta por inclusão escolar a partir da década de 1970, impulsionada por movimentos sociais e familiares.

No campo da formação docente, autores como Castro (2002), Glat e Pletsch (2010) e Tavares, Santos e Freitas (2016) ressaltam a importância de preparar professores para práticas inclusivas. Por fim, estudos como os de Pereira e Guimarães (2019), Dias e Silva (2020) e Osório (2024) evidenciam lacunas nos currículos das licenciaturas em relação à inclusão, apontando a necessidade de maior articulação entre teoria e prática nos cursos de formação.

Paralelamente, realizou-se uma revisão documental centrada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em três etapas. A primeira consistiu na realização de uma revisão bibliográfica para a construção de um referencial teórico sólido sobre a temática tratada no estudo. A segunda etapa envolveu a análise dos PPCs dos cursos mencionados, com a finalidade de compreender suas estruturas curriculares e identificar a inserção (ou ausência) de disciplinas voltadas à Educação Inclusiva. Por fim, a terceira etapa correspondeu à redação e organização do presente trabalho, bem como a organização dos dados obtidos e reflexões teóricas construídas ao longo da pesquisa. Posto isso, a próxima seção elucida os resultados e a discussão da presente pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

No século XVIII, pessoas com deficiência ou com algum tipo de diferença em seu desenvolvimento eram percebidas como um verdadeiro problema social. Esse contexto antecedeu o surgimento da Educação Especial, marcada por uma realidade de segregação e preconceito, considerada, naquele momento, um passo necessário para a evolução educacional e social da época (Barbosa; Bezerra, 2021).

De forma complementar, Carneiro (2012) ressalta que a história da educação para pessoas com deficiência foi, por muito tempo, marcada por uma exclusão quase total, em que esses indivíduos eram institucionalizados e mantidos à margem da vida em sociedade. Durante décadas, foram atendidos em escolas ou classes especiais, organizadas conforme com o tipo de deficiência, sustentando a ideia de que só poderiam conviver em ambientes comuns após um processo de “normalização”.

Autores como Amaral (2001), Souza (2006) e Nascimento (2014) evidenciam que, desde os tempos antigos, as pessoas com deficiência enfrentam contextos marcados por exclusão e marginalização. Nascimento (2014) destaca que, a partir da década de 1970, surgiram movimentos de reivindicação por parte das famílias, exigindo o direito das crianças com deficiência de frequentarem escolas regulares, o que impulsionou importantes transformações na educação especial e consolidou o princípio da inclusão escolar como um direito de todos.

No contexto brasileiro, a inclusão é respaldada por legislações e documentos oficiais que asseguram a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas à formação de professores para atuarem na educação inclusiva. Essa iniciativa busca reduzir os impactos da exclusão social e responder à exigência atual de garantir o ensino para todos, sem qualquer tipo de discriminação (Almeida *et al.*, 2007). Exemplos são a Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 9.394 de 1996, o Decreto n.º 7.611 de 2011 e o Estatuto do Idoso, amparado pela Lei n.º 13.146 de 2015.

O Decreto n.º 7.611, por exemplo, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências, afirma em seu 1º Artigo:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2011, s.p.).

Esse artigo destaca os princípios fundamentais que norteiam a atuação do Estado na promoção de uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência e reafirma-se o compromisso com a igualdade de oportunidades e o respeito às necessidades individuais.

Já a Constituição Federal estabelece que a União, os Estados e o Distrito Federal têm a responsabilidade conjunta de legislar sobre a proteção e inclusão social das pessoas com deficiência. Também é de competência estadual cuidar da saúde e da assistência pública voltadas a esse grupo, assegurando seus direitos e garantias. Está prevista, ainda, a proibição de qualquer forma de discriminação em relação ao salário e critérios de admissão no trabalho. Além disso, é obrigatória a destinação de uma porcentagem dos cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência, com a definição dos critérios para sua admissão, entre outros direitos assegurados.

Outro marco legal relevante no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência (PCD) é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei n.º 13.146, de 6 de julho de

2015. Esse estatuto é continuamente atualizado por meio de novas legislações. Um exemplo recente é a Lei n.º 14.624, de julho de 2023 (Brasil, 2023) que introduziu o uso de cordão com estampas de girassóis como forma de identificação de pessoas com deficiências ocultas.

Dispositivos como as regulamentações supracitadas não apenas asseguram direitos fundamentais, mas também servem de base para práticas inclusivas em setores essenciais, como o educacional.

No âmbito conceitual, Stainback e Stainback (1999) entendem que, a educação inclusiva refere-se à prática de acolher todos os alunos, sem distinção de habilidades, deficiências, condições socioeconômicas ou culturais, em ambientes escolares que ofereçam suporte adequado e estejam preparados para atender às necessidades de cada um.

A proposta da inclusão vai além de repensar as políticas e a estrutura tanto da educação especial quanto da regular. Defende-se uma inserção escolar ampla, profunda e contínua, onde todos os estudantes, sem exceção, estejam presentes nas salas de aula do ensino regular desde o início de sua trajetória escolar (Mantoan, 2003).

A autora supracitada compreende que o princípio central da inclusão é garantir que ninguém fique de fora do ensino comum. As escolas inclusivas, nesse contexto, propõem uma organização educacional que leva em conta as particularidades de cada aluno, estruturando-se com base nessas necessidades.

Segundo Aranha (2001), a inclusão no ambiente escolar exige ações firmes e significativas tanto no desenvolvimento do indivíduo quanto na adaptação da realidade social. Assim, é fundamental não apenas promover o crescimento pessoal, mas também assegurar que o indivíduo tenha acesso e participe ativamente da vida em comunidade.

Nesse cenário, o professor assume um papel central dentro do ambiente escolar, e mostra-se como peça-chave no processo de ensino e aprendizagem. Por estar em contato direto com os estudantes, ele não apenas media o conhecimento, mas também atua como facilitador das experiências educacionais. Dessa forma, a qualidade de sua formação inicial e continuada tem impacto direto em sua prática pedagógica, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

Segundo a com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um planejamento educacional comprometido com a equidade deve contemplar, de forma explícita, os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e da diferenciação curricular, conforme previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 1996). Esse

direcionamento reforça o papel da escola como espaço de valorização da diversidade e de garantia de direitos. Além disso, a BNCC destaca a importância de considerar, nesse mesmo processo, as especificidades culturais e históricas dos povos indígenas, das comunidades quilombolas e dos demais afrodescendentes.

Castro (2002) revela um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva: a falta de preparo dos profissionais da educação. Embora muitos docentes reconheçam a importância e os benefícios da inclusão, ainda se sentem inseguros diante da ausência de formação adequada e do suporte necessário para lidar com as diversas demandas dos alunos com deficiência.

Essa realidade evidencia a necessidade urgente de investir na formação continuada dos professores e na reestruturação das práticas pedagógicas, de modo a garantir ambientes escolares verdadeiramente inclusivos e acolhedores para as pessoas com deficiência.

A relevância da universidade na formação de profissionais qualificados é enfatizada por Glat e Pletsch (2010), que destacam o ensino como a principal missão dessas instituições no preparo de recursos humanos. No contexto específico das faculdades de Educação, essa responsabilidade se traduz na formação de professores comprometidos, preparados para atuar de maneira ética, crítica e inclusiva.

Os princípios da Educação Inclusiva envolvem, entre outros fatores essenciais, a formação de professores que sejam capazes de reconhecer e respeitar as diferenças entre os alunos, adaptando suas práticas pedagógicas às distintas formas de aprendizagem. Diante disso, autores como Dias e Silva (2020) enfatizam a relevância de investigar como os currículos dos cursos de licenciatura são estruturados para incluir temáticas relacionadas à diversidade.

Em sua pesquisa, Osório (2024) identificou que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura do estado do Rio Grande do Sul revelam um afastamento das ciências da educação, influenciados por reformas curriculares que promovem abordagens mais técnicas e pragmáticas. Esse movimento reduz o espaço para valores humanistas e pedagógicos, favorecendo práticas voltadas à performatividade e demandas imediatistas. Essa realidade não é exclusiva do estado do RS.

Em um estudo semelhante, ao analisarem os projetos pedagógicos das universidades federais de Minas Gerais, Pereira e Guimarães (2019) constataram que, apesar dos avanços importantes no campo da pesquisa dentro do Ensino Superior, os cursos de Pedagogia ainda apresentam currículos com lacunas. Observa-se uma atenção restrita e insuficiente às

necessidades contemporâneas, especialmente no que diz respeito ao atendimento do público-alvo da Educação Especial.

Apesar das pesquisas atuais, essa problemática, no entanto, não é recente. Já na década de 1990, estudos como o de Carvalho (1992) apontavam para a necessidade de uma revisão nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura. O autor destaca que essa revisão é fundamental para enfrentar problemas de origem social que possuem profundas implicações pedagógicas, bem como questões pedagógicas que, por sua vez, geram sérias consequências sociais. Assim, fica evidente que a formação de professores deve ser constantemente repensada para responder às demandas de uma sociedade em transformação e às exigências de uma educação verdadeiramente inclusiva.

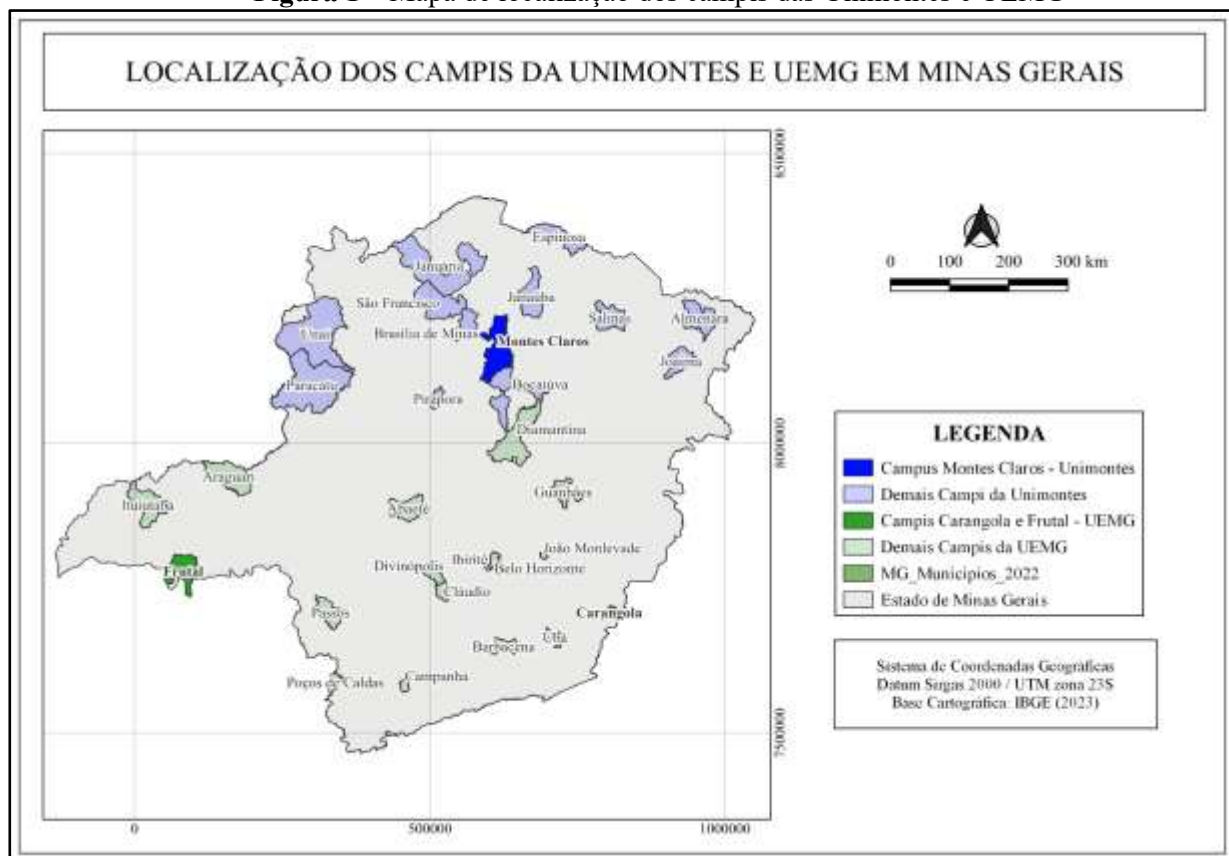
Diante desse cenário, Araujo e Veiga (2020) entendem que a formação inicial dos futuros docentes deve incluir ações pedagógicas voltadas para a educação inclusiva, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências como a percepção, valorização, flexibilização, avaliação e atuação em equipe, para promover e fortalecer a inclusão educacional.

Diante disso, os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura devem incorporar disciplinas específicas sobre a temática, além de promover experiências práticas durante os estágios, visando à formação de professores efetivamente capacitados para enfrentar as demandas da realidade escolar. Porém, não é exatamente isso que ocorre. Veremos melhor nas discussões dos resultados deste trabalho. O próximo tópico é destinado à metodologia deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A UEMG possui sede administrativa na Cidade Administrativa de Minas Gerais, em Belo Horizonte e outros 17 *campis* espalhados por Minas, com grande concentração na porção sul do estado. Já a Unimontes, possui sede no município de Montes Claros e suas outras 11 unidades estão concentradas principalmente no norte, Vale do Mucuri e Noroeste de Minas. A Figura 1 demonstra a localização geográfica dos *campis* dessas universidades, com destaque para as unidades que oferecem o curso de Geografia.

Figura 1 – Mapa de localização dos campi das Unimontes e UEMG



Fonte: IBGE (2023). Organização: Os autores (2025).

O curso de Geografia na modalidade Licenciatura é ofertado por ambas as universidades estaduais mineiras. Na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), o curso é oferecido presencialmente no período noturno, com turmas nos campi de Montes Claros (sede) e Januária. Já na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), o curso também ocorre de forma presencial e noturna, nas unidades localizadas em Carangola e Frutal. Segundo os respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), em ambas as universidades, a formação tem duração mínima de quatro anos, ao final dos quais o estudante obtém o grau de Licenciado em Geografia.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) foi aprovado e publicado em 17 de julho de 2019, por meio da Resolução CEPEX n.º 108. Sua implementação iniciou com a turma ingressante no primeiro semestre letivo de 2020.

Todas as informações apresentadas a seguir foram extraídas do PPC atualmente vigente do referido curso. A estrutura curricular do curso prevê uma integralização mínima de quatro anos (oito períodos letivos) e máxima de sete anos (quatorze períodos). O regime de ingresso é

anual, com a oferta de 25 vagas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e 10 vagas destinadas ao Programa de Acesso ao Ensino Superior (PAES), totalizando 35 vagas anuais. A partir de 2023, com o retorno do Vestibular Tradicional da Unimontes, a forma de distribuição das vagas foi alterada, embora tenha sido mantido o total de 35 vagas anuais, com ingresso previsto para o primeiro semestre letivo.

Apenas a título de esclarecimento, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) é um programa do Governo Federal brasileiro criado pelo Ministério da Educação (MEC) para democratizar o acesso às instituições públicas de ensino superior no país. Por meio do SISU, os estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm a oportunidade de disputar vagas em universidades públicas e institutos federais. (MEC, s/d).

Já o Programa de Avaliação Seriada para o acesso ao Ensino Superior (PAES) é um dos processos seletivos da Unimontes, destinado aos alunos matriculados e frequentes no Ensino Médio de escolas públicas e privadas. O estudante interessado realiza três exames, uma ao final de cada ano do ensino médio (COTEPS, s.d.).

Na análise do PPC do curso em questão, foi identificada apenas uma disciplina especificamente voltada à temática da educação inclusiva: a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa disciplina é ofertada no oitavo semestre e integra tanto o Núcleo de Formação Geral de Professores quanto o Eixo de Formação Geral e Pedagógica. A Figura 2 apresenta a ementa da disciplina de Libras.

A ementa da disciplina de Libras, conforme apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes, contempla aspectos fundamentais para a formação docente voltada à educação inclusiva, com ênfase na comunidade surda. A abordagem inicial do conteúdo destaca o marco legal que sustenta os direitos linguísticos e educacionais da pessoa surda, incluindo a Lei n.º 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto n.º 5.626/2005 (Brasil, 2005) que regulamenta seu uso e ensino em instituições de ensino e órgãos públicos.

Além da legislação, a ementa propõe uma reflexão crítica sobre os aspectos históricos, sociais e filosóficos da educação de alunos surdos, favorecendo a compreensão do contexto em que se desenvolveram as políticas de inclusão. Ao discutir os conceitos de surdez, língua e linguagem, a disciplina convida o futuro docente a desconstruir concepções negativas sobre a surdez.

Figura 2 - Ementa da disciplina de Libras

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA		DEPARTAMENTO
	TEÓRICA	PRÁTICA	
Libras I	36		Comunicação e Letras
EMENTA Legislações referentes à educação do surdo, seus direitos e deveres. Decreto nº 5.626/05; Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Surdez, Língua e linguagem. Aspectos históricos, sociais e filosóficos da educação do aluno com surdez. Parâmetros fonológicos da Língua brasileira de sinais. Sinais contextualizados: datilologia (alfabeto manual), Sinais pessoais e nomes próprios, saudações, números, calendário, escola.			
REFERÊNCIAS BÁSICAS ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. <i>A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez</i> . Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 24 p. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar). BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. <i>Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: deficiência auditiva</i> . Brasília: 1994. QUADROS, Eunice. <i>Língua de sinais brasileira</i> . Porto Alegre: ARTMED, 2005.			
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES CHOI, Daniel; et al. <i>LIBRAS: conhecimento além dos sinais</i> . São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. FELIPE, T. A. <i>Introdução à gramática de LIBRAS</i> . Rio de Janeiro: 1997. _____. <i>LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais</i> In: STROBEL, K. L; S.M.S. (Org.) <i>Surdez: Abordagem Geral</i> . Curitiba: Apta, 1995. FERREIRA BRITO. L. <i>Integração social e educação de surdo</i> . Rio de Janeiro: Babe, 1993. _____. <i>Por uma gramática de língua de sinais</i> . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.			

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes (2019).

A parte prática da ementa contempla o ensino dos parâmetros fonológicos da Libras e sinais contextualizados do cotidiano escolar e social, como datilologia (alfabeto manual), nomes próprios, saudações, números, calendário e vocabulário relacionado ao ambiente escolar. Essa estrutura visa fornecer aos licenciandos ferramentas linguísticas básicas para a comunicação inicial com alunos surdos, além de promover a valorização da Libras como expressão legítima de uma identidade cultural.

Entretanto, é importante destacar que a disciplina de Libras, embora aborde conteúdos relevantes para a formação de professores, é ofertada com uma carga horária bastante limitada,

apenas 36 horas, distribuídas em duas aulas semanais de 50 minutos. Essa carga horária reduzida compromete significativamente a teoria e prática da Língua Brasileira de Sinais, especialmente considerando que esse aprendizado exige tempo, imersão e prática contínua. Assim, ainda que a inclusão da disciplina no currículo represente um avanço, sua carga horária insuficiente revela um desafio estrutural na formação inicial de professores comprometida com a educação para todos.

Já no caso da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), cada unidade possui um PPC específico. Deste modo, ambos serão analisados. O PPC de Licenciatura em Geografia da UEMG, unidade de Frutal foi aprovado em 2024. O documento pretende adequar o curso à Resolução COEPE/UEMG n.º 132/2013 e incorporar as diretrizes da Resolução CNE n.º 2/2015 (Brasil, 2015). Além dessas normativas, o PPC busca contemplar orientações do Conselho Nacional de Educação relativas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n.º 1/2004) (Brasil, 2004) à Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP n.º 1/2012) (Brasil, 2012a) e à Educação Ambiental (Resolução CNE/CP n.º 2/2012) (Brasil, 2012b). Todas as informações a seguir foram extraídas do PPC vigente.

A estrutura curricular prevê uma duração mínima de quatro anos (oito períodos letivos) e máxima de sete anos (quatorze períodos). O curso é ofertado no turno noturno, com 30 vagas anuais, das quais 15 são preenchidas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e 15 pelo processo seletivo da própria UEMG, com ingresso previsto para o primeiro semestre letivo de cada ano.

No que se refere à formação voltada à educação inclusiva, o PPC da UEMG Unidade Frutal contempla duas disciplinas obrigatórias: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Especial e Direitos Educacionais. Ambas são ofertadas no oitavo período e possuem carga horária de 72 horas-aula, equivalentes a quatro créditos cada. A Figura 3 apresenta as respectivas ementas.

A ementa da disciplina de Libras destaca aspectos fundamentais da formação docente para a inclusão da comunidade surda, com ênfase em elementos teóricos. São abordados temas como os fundamentos históricos e científicos da surdez, a trajetória da educação de surdos no Brasil e a legislação nacional pertinente. Entretanto, o conteúdo apresentado revela-se superficial em relação à prática pedagógica: não há menção à aprendizagem de sinais básicos, como datilologia, saudações, nomes próprios, números ou vocabulário cotidiano escolar.

Figura 3 - Ementa das disciplinas de Libras e Educação Especial e Direitos Educacionais

<p>LIBRAS</p> <p>Noções de Libras com vistas a uma comunicação funcional entre ouvinte e surdo no âmbito escolar. Estudo básico da estrutura e funcionamento dessa linguagem. Fundamentos históricos e científicos da surdez. Fundamentos históricos da educação dos surdos no Brasil. Legislação nacional referente à educação de surdos.</p> <p>Bibliografia Básica</p> <p>CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Orgs.), Tecnologia em (re)habilitação cognitiva: Uma perspectiva multidisciplinar. São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia e Edunisc, 1998.</p> <p>MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>BRASIL. Dicionário da língua brasileira de sinais - LIBRAS. Brasília: Acessibilidade Brasil. Disponível em: http://www.acessobrasil.org.br/libras/.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Vol I e II. São Paulo: Edusp- Editora da Universidade de São Paulo, 2001.</p> <p>EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIREITOS EDUCACIONAIS</p> <p>História da Educação Especial. Fundamentos da educação especial. Normatização e convenções que amparam o aluno com necessidades especiais. Caracterização da excepcionalidade. Reflexões críticas sobre o deficiente. Aspectos educacionais e pedagógicos do indivíduo portador de necessidades especiais. O docente e a Educação especial. Fundamentos e ações socioeducativas no processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais.</p> <p>Bibliografia Básica</p> <p>VALLE, L. E. R.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.) Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem. São Paulo, SP: Robe Editorial, 2004.</p> <p>CIASCA, S. M. (org). Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2003.</p> <p>MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.</p> <p>GLAT, R. Questões atuais em educação especial: a integração social dos portadores de deficiências. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2004. Vol I.</p>

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMG - Frutal (2024).

A ausência de uma abordagem prática limita significativamente a preparação do futuro professor para interações efetivas em contextos educacionais inclusivos. Ademais, embora a carga horária seja superior à encontrada no curso da Unimontes, a disciplina ainda carece de aprofundamento e de uma proposta metodológica mais eficaz para o ensino de uma nova linguagem visual-gestual.

Por outro lado, a disciplina de Educação Especial e Direitos Educacionais apresenta uma proposta mais consistente. Sua ementa contempla temas essenciais para a formação docente voltada à diversidade: história e fundamentos da educação especial, legislações e convenções internacionais, características das diferentes excepcionalidades, além de reflexões críticas sobre o papel do professor, os aspectos pedagógicos do ensino inclusivo e ações socioeducativas no processo de escolarização de estudantes com deficiência. A amplitude dos conteúdos contribui para uma formação mais sólida e consciente, oferecendo subsídios para uma atuação docente sensível às múltiplas realidades escolares.

Dessa forma, observa-se que, embora haja avanços na inserção de conteúdos relacionados à inclusão, ainda persistem lacunas no que diz respeito à formação prática e aprofundada em Libras, o que representa um desafio para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva na formação inicial de professores.

Por outro lado, o PPC de Licenciatura em Geografia da UEMG, unidade de Carangola, foi aprovado em 2023 e passou por atualização em 2024, conforme a Resolução COEPE/UEMG n.º 495, de 29 de novembro de 2024 (UEMG, 2024). Apesar de pertencerem à mesma instituição, os PPCs das diferentes unidades da UEMG apresentam diferenças significativas quanto à estrutura e ao conteúdo curricular.

A matriz curricular do curso de Geografia da unidade de Carangola prevê uma integralização mínima de quatro anos (oito períodos letivos), com oferta de 30 vagas anuais no turno noturno. O ingresso ocorre por meio do vestibular próprio da UEMG, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), ou ainda pelas modalidades de reopção, transferência e obtenção de novo título, conforme estabelecido pelo Regimento Geral da universidade.

Em relação à formação voltada para a educação inclusiva, o PPC da unidade de Carangola contempla apenas a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), ofertada no oitavo período, com carga horária de 60 horas, correspondentes a quatro créditos. A Figura 4 apresenta a ementa da referida disciplina.

A ementa da disciplina de Libras, diferentemente da encontrada no PPC da unidade Frutal, inclui tanto aspectos conceituais quanto introdutoriamente práticos. São abordados temas como conceitos básicos sobre surdez, cultura e identidade surda, educação bilíngue, políticas públicas e fundamentos da Língua de Sinais. Também se propõe a introdução de práticas de compreensão e produção da Libras, com foco em estruturas gramaticais elementares

e funções comunicativas básicas, além de modos de recepção e expressão no cotidiano da comunidade surda.

Figura 4 - Ementa da disciplina de Libras

1) UNIDADE: UEMG/CARANGOLA		2) DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA E LETRAS		
3) CÓDIGO DISCIPLINA:	4) NOME DA DISCIPLINA: LIBRAS	(X) OBRIGATÓRIA	CARGA H. 60 horas	CRÉDITOS 4
		() OPTATIVA		
		() ELETIVA		
5) CURSO:		6) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA		TEÓRICA	UNIDADE CARANGOLA	
		PRÁTICA	Curso de Geografia	
		TOTAL	60 horas	
7) PRÉ-REQUISITO: Não		8) CÓDIGO DA DISCIPLINA:		
9) OBJETIVOS: Reconhecer a LIBRAS como forma de expressão da comunidade surda; identificar e emitir aspectos da estrutura gramatical da LIBRAS com o contexto na qual está inserida; discriminar e aplicar estratégias que possibilitem o bem estar do indivíduo surdo.				
10) EMENTA: Conceitos Básicos sobre surdez e o indivíduo surdo: identidade, cultura, educação e políticas públicas. Introdução às práticas de compreensão e produção em Libras através do uso de estruturas gramaticais e funções comunicativas elementares. Modos de recepção e expressão do surdo no cotidiano.				
11) BIBLIOGRAFIA				
<p>Básica CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlíngue da Língua de Sinais Brasileira Volume I. São Paulo:Edusp, Fapesp;FundaçãoVita, Feneis, BrasilTelecom, 2001. GESSER, A. LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. K. Língua Brasileira de sinais: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>Complementar CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlíngue da Língua de Sinais Brasileira Volume II. São Paulo:Edusp, Fapesp;FundaçãoVita, Feneis, BrasilTelecom, 2004. FERNANDES, E.(org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005. GOLDFELD, M. A criança Surda. São Paulo:Pexes,1997. PEREIRA, M.C.C; CHOI, D; VIEIRA, M.I; GASPAS, P; NAKASATO, R. Libras: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.;GESVELI, Z. M. Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.</p>				

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMG - Carangola (2023).

Apesar dessa proposta mais abrangente em termos conceituais, a abordagem prática permanece limitada. A ementa não explicita a inserção de conteúdos fundamentais para o uso cotidiano da Libras no ambiente escolar, como a datilologia, cumprimentos, expressões faciais e vocabulário básico.

Ademais, a carga horária é inferior à ofertada pela unidade de Frutal, o que pode comprometer a apropriação adequada dessa linguagem visual-gestual por parte dos licenciandos. Assim, torna-se evidente a necessidade de ampliação tanto da carga horária quanto da abordagem metodológica da disciplina, de modo a garantir uma formação mais eficaz e comprometida com os princípios da inclusão.

Dessa forma, constata-se que, embora a presença da disciplina de Libras na matriz curricular representa um avanço no campo da educação inclusiva, persistem lacunas importantes quanto à sua aplicação prática e à extensão da carga horária, exigindo revisões que possam assegurar uma formação docente mais sólida e efetiva nesse campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para a educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos no contexto das licenciaturas em Geografia. Embora haja avanços importantes, como a inserção de disciplinas voltadas à diversidade e à acessibilidade, a abordagem do tema nos Projetos Pedagógicos de Curso ainda é, em muitos casos, pontual e fragmentada. A inclusão, muitas vezes, aparece como um conteúdo isolado, sem articulação com os demais componentes curriculares ou com as práticas de estágio e pesquisa.

No caso da Unimontes, o curso é ofertado nos campi de Montes Claros e Januária, com uma única disciplina específica voltada à educação inclusiva: Libras, que é oferecida no oitavo semestre com uma carga horária limitada a 36 horas. Embora a ementa contemple aspectos legais, históricos e sociais fundamentais, bem como práticas básicas da língua, essa carga reduzida compromete o desenvolvimento de competências teórico-práticas necessárias para a atuação inclusiva efetiva. Além disso, a presença isolada da disciplina evidencia a fragmentação da inclusão no currículo, sem integração transversal com outras disciplinas ou práticas pedagógicas.

Quanto à UEMG, observa-se uma maior diversidade na abordagem da educação inclusiva, porém com variações entre suas unidades. Na unidade de Frutal, o curso inclui duas disciplinas obrigatórias no último semestre: Libras e Educação Especial e Direitos Educacionais, ambas com 72 horas-aula. A disciplina de Libras, apesar de ter maior carga horária que a da Unimontes, apresenta um viés predominantemente teórico e carece de uma abordagem prática que habilite os futuros professores a se comunicar efetivamente com alunos surdos. Por outro lado, a disciplina de Educação Especial e Direitos Educacionais oferece uma

base mais ampla e crítica sobre diversidade, inclusão e legislação, contribuindo para uma formação mais consciente das múltiplas necessidades dos estudantes.

Na unidade de Carangola da UEMG, a formação inclusiva está restrita à disciplina de Libras, com 60 horas, que apresenta uma ementa mais equilibrada entre teoria e prática que a unidade de Frutal, mas ainda limitada na oferta de conteúdos práticos essenciais para o domínio da linguagem visual-gestual em contextos escolares. A carga horária menor e a ausência de disciplinas complementares específicas reforçam as limitações na preparação para o ensino inclusivo.

Essa fragilidade reflete uma concepção ainda limitada do que significa formar professores para atuar em um ambiente escolar totalmente diverso. Em vez de ser tratada como eixo transversal, a educação inclusiva pode ser relegada a momentos específicos da formação, o que compromete a construção de uma prática docente crítica, reflexiva e comprometida com as diferenças.

Superar essas limitações exige uma reformulação profunda dos currículos, que considere a diversidade como princípio estruturante da formação. É preciso que os cursos de licenciatura assumam a responsabilidade de formar professores capazes de reconhecer, acolher e valorizar as múltiplas formas de existência e aprendizagem presentes nas escolas brasileiras, contribuindo, assim, para uma educação mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 327-342, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/677>. Acesso em: 21 abr. 2025.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ARAUJO, C. C. V.; VEIGA, L. A. Formação docente para educação especial inclusiva: os currículos das licenciaturas em geografia nas universidades públicas do Paraná em 2018. **Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 4, n. 19, p. 38-62, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/7723>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.349, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 maio 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2012>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP n.º 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2012>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em 24 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP n.º 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, Brasília, DF, 02 jul. 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 14.624**, de 17 de julho de 2023. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição Extra-A, 17 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14624.htm. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Único de Acesso ao ensino superior. **mec.gov.br**. Página Inicial, Brasília, DF: MEC, [2025?]. Disponível em: https://accessunico.mec.gov.br/sisu?utm_source=link+interno&utm_medium=referral&_ga=2.63763183.1132028275.1669034481-487461384.1669034481. Acesso em 14 abr. 2025.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/a2b060e8-1c0d-4432-9d68-12b43df0ae3c>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CARVALHO, A. M. P. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigmas mais do que de uma mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p. 51-64, abr./jun. 1992. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000854987>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. 2002. Monografia (Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792020000700406&script=sci_arttext. Acesso em: 24 abr. 2025.

FERREIRA, M. C. A.; ROCHA, J. S. As contribuições das pesquisas acadêmicas sobre Inclusão Escolar e Educação de Jovens e Adultos. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 447-452, set./dez 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v42n3/1981-2582-reeduc-42-03-0447.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

UNIMONTES. Coordenação Técnica de Processos Seletivos. - COTEPS. Processos Seletivos - PAES. **Coteps.unimontes.br**, [2025?]. Disponível em: <https://www.coteps.unimontes.br/paes/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG. **Resolução COEPE/UEMG n.º 132**, de 13 de dezembro de 2013. Regulamenta a implantação do regime de matrícula por disciplina nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e institui procedimentos e limites para matrícula. Diário Oficial da UEMG, Belo Horizonte, 13 dez. 2013. Disponível em: <https://www.uemg.br/resolucoes-coepe/4209-resolucao-coepe-uemg-n-132-2013-regulamenta-a-implantacao-do-regime-de-matricula-por-disciplina-nos-cursos-de-graduacao-da-universidade-do-estado-de-minas-gerais-uemg-e-institui-procedimentos-e-limites-para-matricula>. Acesso em: 30 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia – Unidade Acadêmica de Carangola**. Carangola, MG, 2023. Disponível em: <https://www.uemg.br/ingresso2021-publicacoes/category/2523-unidade-carangola>. Acesso em: 30 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG. **Resolução COEPE/UEMG n.º 495**, de 29 de novembro de 2024. Aprova as alterações do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Unidade Acadêmica de Carangola. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 29 nov. 2024. Disponível em: <https://www.uemg.br/resolucoes-coepe?start=30>. Acesso em: 30 dez. 2025.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OSÓRIO, M. R. V. Projetos político-pedagógico de cursos de pedagogia do RS e as ciências da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://seer.ufg.br/index.php/rbpae/article/view/135701>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SANTOS, C. Brasil tem 69 Universidades Federais; conheça cada uma. **CNN Brasil**, 16 jan. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/brasil-tem-69-universidades-federais-conheca-cada-uma/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SOUZA, J. P. **A Educação Física no contexto inclusivo**: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M, N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2025.

TONET, J.J.; CASTELHANO, F. J. Desafios e perspectivas da educação inclusiva em Geografia no Ensino regular brasileiro. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 35, p. 56-81, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2298>. Acesso em: 17 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros**. Montes Claros, Minas Gerais, 2019. Disponível em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/10/resolucao__cepex108-1.pdf. Acesso em: 03 abr. 2025.

VARGIU, A. *Indicators for the evaluation of public engagement of higher education institutions*. **Journal of the Knowledge Economy**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 562-584, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13132-014-0194-7>. Acesso em 25 abr. 2025.

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO: JOGOS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dyego Anderson Silva **PEREIRA**

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa
Catarina. Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Santa Catarina

E-mail: dyegoanderson00@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1083-5960>

*Recebido
Novembro de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: A Educação Inclusiva no Brasil está amparada por um conjunto legal abrangente, desde a Constituição Federal até a Lei nº 12.764/2012, específica para pessoas com autismo. Este artigo busca dialogar com essa estrutura normativa, analisando as práticas educacionais a partir de uma pesquisa realizada durante o mestrado sobre o ensino de Geografia para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nossa investigação, baseada em revisão bibliométrica e pesquisa empírica, revela que o processo de ensino-aprendizagem com autistas demanda abordagens específicas, considerando suas singularidades sensoriais, perceptivas e atitudinais. A escassa produção acadêmica sobre o tema no Portal de Periódicos da Capes reforça a relevância deste estudo. Os resultados demonstram que estratégias lúdicas, como jogos adaptados, podem potencializar o aprendizado em Geografia para alunos com TEA, além de promover interações significativas entre estudantes com e sem deficiência, reduzindo barreiras comunicacionais e atitudinais. A experiência evidencia a necessidade de articular formação docente, referencial teórico e práticas pedagógicas inclusivas para efetivar os princípios da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; comunicação alternativa e aumentada; prancha de comunicação alternativa; Geografia Física; bacia hidrográfica.

TEACHING GEOGRAPHY TO STUDENTS WITH AUTISM: EDUCATIONAL GAMES AS A TOOL FOR INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: Inclusive Education in Brazil is supported by comprehensive legislation, from the Federal Constitution to Law No. 12,764/2012, specifically addressing autism. This article engages with this legal framework by analyzing educational practices through master's research on Geography teaching for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Our investigation, based on bibliometric review and empirical research, reveals that the teaching-learning process for autistic students requires tailored approaches that account for their sensory, perceptual, and attitudinal singularities. The limited academic literature on this topic in the Capes Journal Portal underscores the relevance of this study. Results indicate that playful strategies, such as adapted games, can enhance Geography learning for ASD students while fostering meaningful interactions between students with and without disabilities, reducing communication and attitudinal barriers. This experience highlights the need to integrate teacher training, theoretical frameworks, and inclusive pedagogical practices to fully implement inclusive education principles.

Keywords: Inclusion; water resources; alternative communication board; Geographic super trunfo; hydrographic basin.

ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA PARA ALUMNOS CON AUTISMO: JUEGOS DIDÁCTICOS COMO INSTRUMENTO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Resumen: La Educación Inclusiva en Brasil cuenta con un amplio respaldo legal, desde la Constitución Federal hasta la Ley Nº 12.764/2012, específica para personas con autismo. Este artículo dialoga con este marco normativo, analizando prácticas educativas a partir de una investigación de maestría sobre la enseñanza de Geografía para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Nuestro estudio, basado en revisión bibliométrica e investigación empírica, revela que el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes autistas requiere enfoques específicos que consideren sus singularidades sensoriales, perceptivas y actitudinales. La escasa producción académica sobre el tema en el Portal de Periódicos de Capes refuerza la relevancia de esta investigación. Los resultados demuestran que estrategias lúdicas, como juegos adaptados, pueden potenciar el aprendizaje de Geografía en estudiantes con TEA, además de promover interacciones significativas entre estudiantes con y sin discapacidad, reduciendo barreras comunicacionales y actitudinales. Esta experiencia evidencia la necesidad de articular formación docente, marcos teóricos y prácticas pedagógicas inclusivas para implementar efectivamente los principios de la educación inclusiva.

Palabras clave: Inclusión; recursos hídricos; tablero de comunicación alternativa; super trunfo Geográfico; cuenca hidrográfica.

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira sobre a Educação Inclusiva é bastante sólida. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 ao definir a educação como direito de todos desdobra-se por meio do artigo 208, inciso III, ao estabelecer a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” - *on-*

line- (Brasil, 1988). O termo portador de deficiência apesar de não ser mais usado, reflete a forma com a qual a sociedade da época entendia e enxergava a pessoa com deficiência.

Desde então outras leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Brasil, 1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), tem se somado a esse arcabouço legal. O EPD trata de princípios como igualdade e não discriminação e de variados temas desde Saúde passando por Moradia, Trabalho, Cultura, Esporte, Turismo e Lazer, e o foco da nossa discussão: Educação. O cenário da Educação Inclusiva no Brasil tem continuamente evoluído dentro desse arcabouço legal em direção às políticas públicas cada vez mais efetivas (Chaves; Raiol, 2022).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro (Brasil, 2012), por sua vez promove um recorte dentro do grupo “pessoas com deficiência” que buscaremos colocar em diálogo com a Educação Inclusiva (Silva; Freitas, 2017). O objetivo geral do trabalho é discutir o processo educativo com pessoas com deficiência, especificamente alunos com autismo de uma turma regular de uma escola pública federal no sul Brasil. Nosso recorte de pesquisa é correlação da Educação Inclusiva para alunos com autismo com o Ensino de Geografia.

Para tanto, a combinação de termos “Autismo” e “Geografia” e “Autista” e “Geografia” foram buscados na Base de Dados Capes. Preferimos não refinar a busca, já que foram encontrados 19 artigos, dos quais apenas 16 compuseram nossa discussão teórica. Dos três trabalhos que foram excluídos da análise: O primeiro era sobre Genética e discutia a influência dos agrotóxicos na constituição gênica humana e a relação do autismo com essas alterações; O segundo era da área da Biblioteconomia e da Ciência da Informação tratava sobre a criação de bibliotecas inclusivas; O terceiro apesar de ter sido publicado na Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde não foi escrito por geógrafos e não discutia alunos com TEA em contextos educacionais, mas sim por fonoaudiólogos em contexto de atendimento clínico.

Este estudo se apoia, portanto, em duas bases principais: uma revisão bibliográfica sobre o atual paradigma da Educação Inclusiva, que reconhece os direitos educacionais de pessoas com deficiência e demanda abordagens específicas para as particularidades das pessoas com autismo; é uma pesquisa de campo realizada em 2019 como parte de uma dissertação de mestrado. A investigação empírica foi desenvolvida em um Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no sul do Brasil, onde se aplicou o jogo

didático “[suprimido por princípio editorial]” em uma turma regular com dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para garantir a participação efetiva desses estudantes, foi usado um tipo de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) com Pranchas de Comunicação Alternativa (PCA) (Silva; Serra, 2023) e o ambiente foi adequado às suas necessidades sensoriais. A metodologia incluiu questionários, também adaptados, aplicados antes e depois da intervenção, que revelaram melhorias significativas nas interações entre todos os alunos.

Essa experiência concreta demonstra como estratégias pedagógicas inclusivas - particularmente jogos adaptados e recursos de comunicação alternativa - podem promover efetivamente a participação e aprendizagem de estudantes com autismo, bem como melhor e maior comunicação dos alunos com autismo com alunos sem deficiência, em consonância com os princípios da educação inclusiva. O diálogo entre essa prática docente e o referencial teórico constitui o eixo central desta investigação.

METODOLOGIA

Os dados que damos relevo aqui fazem parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2019, em um Colégio de Aplicação da região sul do Brasil. Ela ocorreu segundo os preceitos éticos vigentes, tendo sido submetida ao Comitê de Ética na época, recebendo o CAAE: [suprimido por princípio editorial]. Assim como Cosmo e colaboradores (2024) partilhamos aqui uma experiência interdisciplinar, um jogo didático de cartas voltado para ensino de rios e bacias hidrográficas com um viés interdisciplinar que unia os conteúdos curriculares da Geografia, da Matemática e da Biologia.

Os autores capixabas, expõe que propostas diversas do trabalho pedagógico rotineiro, tem potencial para transformar experiências de “comunicação e cooperação entre estudante-estudante e estudante-professor, ao mesmo tempo em que [...] [podem dialogar] com ensino de Ciências da Natureza” (p. 7). Assim como os autores propusemos a aplicação de um jogo didático numa turma regular e conforme as pesquisas de Cosmo e colaboradores (2024) e de Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018), participaram da nossa pesquisa dois alunos com autismo.

A professora de Educação Especial que atuava com a turma onde ocorreria a proposta indicou que seriam necessárias adaptações no jogo visando permitir que os dois alunos com

autismo pudessem participar de forma ampla. Os dois alunos tinham Transtorno do Espectro Autista com graus parecidos e as PCAs poderiam ser usada pelos dois ao mesmo tempo. Os dois tinham déficit comunicacional, desta forma as pranchas reduziram a barreira comunicacional entre os alunos com e sem deficiência. A importância de uma equipe multiprofissional no apoio pedagógico à efetivação da Educação Inclusiva foi fundamental para nossa pesquisa fundamental. E concordamos com Silva e Freitas (2017) quando reforçam a necessidade de uma equipe multiprofissional no apoio pedagógico para uma efetiva Educação Inclusiva, bem como com Lima, Santos e Monteiro (2021) quando demarcam a escola como um dos primeiros espaços onde o diagnóstico de autismo pode ser consolidado.

Como pontuam Silva e Serra (2023) a ausência da fala e, consequentemente, dificuldades na comunicação é “um dos fatores que mais geram suspeitas e motivam a busca por diagnóstico” (Silva; Serra, 2023, p. 5). No entanto, pessoas com TEA possuem outras limitações como dificuldade de modular a sua fala com uso de eufemismos, expressões, gestos, entonação e “em não raros casos, acabam por se expressar de forma mais direta e objetiva possível, sem preocupação com as consequências da mensagem e, tampouco, da ação comunicativa em seu interlocutor” (Silva; Serra, 2023, p. 5). Essas razões demonstram a peculiaridade da comunicação com a pessoa com autismo.

O modelo de PCA utilizado por nós incluía linguagem imagética e pictórica, que pode ser adaptada para as necessidades de cada aluno ou grupo, com ou sem deficiência, podendo ser usado inclusive por alunos não alfabetizados. Camargo, Givigi e Silva (2023), por exemplo, pontuam que a falta de adaptação às necessidades educacionais e pedagógicas do aluno com autismo leva ao desinteresse por parte deste já que as suas potencialidades são desperdiçadas e o estigma de atraso, sobre esses alunos, só se fortalece.

Todos os alunos jogaram o mesmo jogo e responderam o mesmo questionário. Foram avaliadas as respostas atitudinais dos alunos com e sem deficiência através de um questionário validado pelo método *Delphi* (Munaretto; Corrêa; Cunha, 2013). Os questionários aplicados antes e depois da aplicação do jogo incluíam perguntas sobre a relação dos estudantes com seus colegas, por exemplo: “A minha relação com meus colegas de classe que tem alguma deficiência é boa”. Para os alunos com autismo o questionário foi adaptado e respondido com mediação de duas alunas da graduação da universidade que na época atuavam como bolsistas no apoio pedagógico e no processo de inclusão.

Durante a aplicação do jogo, a equipe de apoio teve um papel crucial na mediação. As estagiárias de Educação Especial aplicaram o jogo ao lado dos alunos com deficiência, fazendo a mediação mais próxima. O pesquisador também auxiliou o grupo com estudantes com deficiência. Os autores ressaltam a importância de o docente ter uma boa equipe de apoio para mediar o uso de ferramentas pedagógicas diferenciadas.

Acompanhamos todos os alunos jogando e tabulamos todas as respostas, mas assim como também propuseram Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018) as metodologias foram aplicadas para a turma como um todo, mas neste texto damos relevo especialmente aos dados dos alunos com autismo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Chaves e Raiol (2022) apontam no seu texto que a pessoa com deficiência é tratada, pelas vias legais, por meio de “três modelos (biomédico, social e biopsicossocial) e dois paradigmas (integração e inclusão)” (p. 115). O modelo de integração, marca das décadas de 1970-1990 e foi criticada, pois promovia uma inserção parcial dos alunos com deficiência, muitas vezes por meio de um trânsito entre classes regulares e especiais. Após os anos 2000 Camargo, Givigi e Silva (2023), nos apontam que foi adotado o modelo de inclusão, que busca a inserção em variados espaços físicos e simbólicos, entendendo que a educação não é um processo particular de aquisição de habilidades por parte da pessoa com deficiência, mas um processo de socialização que se dá em sociedade.

Atualmente, o sistema caminha em direção à universalização, um paradigma que não foca apenas na pessoa com deficiência, mas em todos aqueles que foram excluídos do processo educativo por diferentes preconceitos como raça e etnia, buscando transpor as barreiras que se apresentam a alunos com variadas necessidades educacionais. “O contexto da inclusão no ensino de Geografia tem se intensificado nos últimos anos com contribuições à educação de diversos grupos, como pessoas com hiperatividade, déficit de atenção, [...], pessoas com altas habilidades, indígenas, quilombolas” (Moraes; Oliveira; Oliveira, 2023, p. 476).

Cerqueira-Neto *et al.* (2021), por sua vez, citam que as pesquisas sobre autismo passaram por 4 paradigmas: 1) “Biológico-genético” que vê o autismo como uma doença neurológica congênita; 2) “Relacional” que vê o autismo como um problema psicológico desencadeado na infância a partir de uma falha na relação mãe-bebê; 3) “Ambiental” que vê o

autismo como uma lesão neurológica causada pela exposição a agentes ambientais no período pré-natal, perinatal ou pós-natal; 4) E finalmente “Neurodiversidade” que “Vê o autismo como uma dentre várias maneiras de o ser humano expressar sua singularidade, precisando apenas ser respeitada e aceita como tal, sem maiores interferências do ponto de vista social ou da área da saúde” (Cerqueira-Neto *et al.*, 2021, p. 4).

A maior parte dos autores usa o paradigma da neurodiversidade, o mais aceito atualmente. No entanto, os autores divergem, por exemplo, em definir o que é o autismo, mas principalmente ao categorizá-lo como doença ou não, pois como doença a terapia medicamentosa poderia reverter o quadro ou a pessoa com autismo ser “curada” da condição. Cerqueira-Neto *et al.* (2021), pontuam que esse ponto de vista é questionado pelo paradigma da neurodiversidade. Cerqueira-Neto *et al.* (2021) baseia-se numa visão biomédica ao citar que o autismo é considerado um transtorno pela Organização Mundial da Saúde (OMS), Buzzo e Tagiane (2015) demarcam o autismo como uma doença decorrente de perturbações no desenvolvimento neurológico baseando-se, assim como Moraes, Oliveira e Oliveira (2023) no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DSM-V). Por sua vez Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018) chama o autismo de patologia. Outros termos são usados como “distúrbio” (Moraes; Oliveira; Oliveira, 2023), “condição” (Lima; Santos; Monteiro, 2021), “singularidade” (Silva; Serra, 2023) ou aquele que mais se repete e que é mais aceito: “espectro” (Camargo; Givigi; Silva, 2023). Podemos observar ainda que dentro de um mesmo escrito os autores usam várias dessas definições. Para Moraes, Oliveira e Oliveira (2023, p. 476) o Transtorno do Espectro Autista é:

[...] um transtorno do neurodesenvolvimento que passou a constar no Manual Diagnóstico e Estatístico De Transtornos Mentais (DSM-V) a partir do ano de 2013. Tal manual, categoriza todos os principais transtornos globais do desenvolvimento (TGDs), a saber os sujeitos com TEA. Sobre o autismo, esse se configura como um transtorno complexo, pois envolve não só um tipo, mas uma variedade de condições relacionadas a outros comprometimentos e que muitas vezes estão associados a outras comorbidades, por isso, a utilização do termo espectro. Neste sentido, o TEA é caracterizado por diferentes déficits que afetam o campo comunicativo e comportamental, são pessoas que vão apresentar déficits na comunicação e interação social, padrões repetitivos e comportamento restrito. Por esse motivo, a construção do diagnóstico do TEA não é fácil, uma vez que engloba uma série de patologias diferentes que demandam uma equipe multiprofissional.

Barbosa e Vieira Junior (2020) e Silva e Freitas (2017) ainda pontuam que a versão mais recente do Manual DSM-V modificou a classificação dos Transtornos Globais do

Desenvolvimento (TGD), excluindo a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância, e unificando o Autismo, Transtorno de Asperger e Transtorno sem Outra Especificação em um único diagnóstico denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto Barbosa e Vieira Junior (2020) estimam com base em dados da OMS “que há 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, sendo 2 milhões somente no Brasil. [...] [e] que uma em cada 88 crianças apresenta traços de autismo, com prevalência cinco vezes maior em meninos” (Barbosa; Vieira Junior, 2020, p. 48). Silva e Freitas (2017, p. 118-119) nos esclarece que:

O referido Manual DSM-5 (APA, 2014) apresenta divisão em níveis de gravidade. O Nível 1, classificado como “Exigindo apoio” é caracterizado por aspectos referentes à comunicação social e comportamentos restritos [...]. O Nível 2 “exigindo apoio substancial” [...]. E por fim, o Nível 3 [...] sendo o nível “exigindo apoio muito substancial.

Em todos os documentos é possível apreender um forte viés psicologizante sobre o autismo, mas dois documentos em específico usam uma mesma base teórico metodológica e tentam a partir da psicologia discutir a relação do autismo com a Geografia. Buzzo e Tagiane (2015, p. 1) citam “as contribuições da psicanálise de D. W. Winnicott”, enquanto Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018, p. 75) buscam unir a discussão teórica construída pela Geografia e pela psicanálise utilizando a “técnica do rabisco publicado pelo psicanalista D.W. Winnicott no ano de 1968”.

Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018), em suas análises, discutem a relação simbólica que estabelecemos com os lugares desde o nascimento enquanto nos desenvolvemos em nossa relação com o ambiente. À medida que a maturação biológica ocorre e as formas sociais são internalizadas surge o *self*. Caso este processo ocorra com falhas ocorre um “[...] processos quase de colapso, [que] dificulta muito o relacionamento estável com os ambientes espaciais que o sujeito vive, pois, em alguns momentos, em que ele nega a espacialidade e sua relação com tal, ele está negando a si mesmo” (Guimarães; Guimarães; Wiezzel, 2018, p. 7). Essa defesa promove um desligamento e um rompimento do *self* com o ambiente e um descompasso entre os processos de desenvolvimento interno com o externo.

Buzzo e Tagiane (2015) e Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018), ainda que usem os preceitos de Winnicott e discutam o autismo tendo a escola como pano de fundo, o fazem a partir de propostas diferentes. Para os primeiros a escola precisa se tornar “um lugar, que signifique *placement*, em que a criança possa constituir psiquicamente o seu lugar no mundo”

(Buzzo; Tagiane, 2015, p. 8). Dessa forma, a acolhida e a formação de vínculos são as etapas mais importantes. Ao relacionarem a teoria de Winnicott a escola, assumem que quando a família não cumprir seu papel “[...] a escola pode assumir esse papel e desempenhá-lo suficientemente bem” (Buzzo; Tagiane, 2015, p. 10). Essa relação entre família e escola e o papel social que cada uma deve ocupar é na nossa visão contraditória já que a família e a escola têm papéis sociais diferentes e respondem, inclusive legalmente, de forma diferente pelas necessidades das pessoas com autismo.

Os conceitos geográficos usados nas pesquisas são os mais diversos, mas nem todas estão identificadas pelos autores. Cerqueira-Neto *et al.* (2021) partem da Geografia da Saúde para entender a mobilidade de pessoas com autismo no território. Ao retomarem a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, confrontam o quanto a política pública está em descompasso com essa legislação. Usam para tal exemplos como burocracias de empresas aéreas, a condição socioeconômica das famílias e a infraestrutura regional e serviços como fatores de impacto na possibilidade de as pessoas com autismo circularem. Os autores usam como escala as grandes regiões administrativas e países. Esse tipo de abordagem e escala é incomum nos estudos encontrados, as escalas tendem a ser maiores, ou seja, com recortes espaciais menores e em escolas ou instituições de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ribeiro e Santos (2019), por exemplo, tomam como base o conceito de lugar e discutem a inclusão enquanto um processo amplo.

Buzzo e Tagiane (2015, p. 4, grifo nosso) dialogam de forma escalar entre os conceitos de espaço e lugar entendendo que “a escala geográfica lugar é a que *melhor se enquadra na busca de entendimento do autismo*, uma vez que permite pensar sobre relações sociais no ambiente escolar que tenham potencial de promover o bem estar destas crianças”. O conceito de espaço para os autores é representado pela escola como uma estrutura social que está alinhada a políticas públicas e a trajetória de uma sociedade marcada por contradições. O diálogo escalar entre o espaço estrutural da escola e a escola como lugar para a pessoa com autismo é realizado a partir do conceito do conceito ‘*placement*’ do psicanalista inglês D. W. Winnicott no trabalho de construção do lugar geográfico social do aluno com TEA em instituições escolares” (Buzzo; Tagiane, 2015, p. 5–6).

Camargo, Givigi e Silva (2023) analisam como a convergência entre o modelo biopsicossocial, o paradigma inclusivo e a politização da deficiência no século XX promoveu

uma mudança epistemológica: a deficiência deixou de ser entendida como característica individual para ser compreendida como resultado de barreiras sociais. Essas estruturas sociais transcendem as materialidades físicas, abarcando também dimensões discursivas - desde narrativas políticas até metáforas culturalmente difundidas que perpetuam representações infantilizadas e masculinizadas, portanto, distorcidas seja do autismo ou das pessoas com autismo (Leitão, 2022). Nessa perspectiva, a deficiência configura-se como uma lente estrutural para compreender a diferença. Como destacam Camargo, Givigi e Silva (2023) a intervenção e transformação social surgem como caminhos para garantir o acesso e participação pleno, de forma que é precisamente nesse contexto que a Educação Inclusiva se insere como proposta transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dois alunos com autismo interagiram por meio do jogo com três colegas sem deficiência, de forma que a pesquisa permitiu analisar as relações que se estabelecem entre os pares (alunos com e sem deficiência) durante a aplicação do jogo didático.

A aplicação do jogo se deu em um dia de aula normal, durante dois horários da aula de Geografia, mais ou menos 1 hora e meia (Figura 1).

Figura 1 – Aplicação do jogo didático no dia 17/06/2019



Fonte: Acervo do autor (2019).

Os alunos dividiram-se em grupos por afinidade. Quando os grupos estavam formados, entregamos as cartas. Foram produzidas 60 cartas, replicadas em 6 baralhos, contendo a mesma quantidade de cartas. Cada grupo jogou em média três partidas. Os dois alunos com autismo jogaram com outros três colegas sem deficiência. O grupo tinha 5 estudantes no total. Inicialmente o jogo começou a ser aplicado com todos os grupos na mesma sala de aula, no entanto, os alunos com TEA tiveram de jogar numa sala mais reservada e silenciosa, pois o barulho começou a incomodá-los e a desregulá-los. A Figura 2 representa esse momento.

Figura 2 – Aplicação do jogo didático no dia 17/06/2019



– Alunos com deficiência e alunos sem deficiência na presença das estagiárias que faziam e mediação do jogo com o uso das cartas e do material de apoio.

Fonte: Acervo do autor (2019).

A análise das interações entre os alunos durante a aplicação do jogo didático foi avaliada por questionários antes e depois da atividade. Estes demonstraram uma melhora nas relações interpessoais: a concordância com a afirmação “Minha relação com colegas com deficiência é boa” aumentou de 72% para 76%, enquanto a discordância total desapareceu (de 1 para 0), indicando que a experiência interativa proporcionada pelo jogo contribuiu para uma maior inclusão. Os resultados mostraram um aumento na concordância com essa afirmação após a aplicação do jogo (de 72% para 76%). Houve também uma redução na quantidade de estudantes que discordavam totalmente (de 1 para 0).

Com relação às ações dos sujeitos mediadores, a equipe pedagógica, Ribeiro e Santos (2019, p. 2), assim como nós, buscaram a partir de Tecnologias Assistivas possibilidades de flexibilização e de adaptação curricular. As autoras produziram recursos “mais eficientes, pois foram testados pelos usuários diretos (aluno com deficiência visual e professores), permitindo aperfeiçoá-los e torná-los operacionais de acordo com as singularidades dos sujeitos”. As TA também permitem, segundo Silva e Serra (2023, p. 4), que as pessoas com TEA tenham um canal de comunicação mais amplo, pois os “recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) [...] [são um importante] suporte na interação, comunicação e aprendizagem do aluno com TEA”. Ainda segundo Silva e Serra (2023, p. 7-8),

[...] torna-se relevante pontuar que o termo Tecnologia Assistiva [TA] deve ser grifado sempre no singular, por se tratar de uma área de conhecimentos, e não coleção de produtos. [...] Por sua vez, os recursos de CAA integram esse conjunto de possibilidades na perspectiva de garantir, por vias alternativas, a expressão de ideias, organização dos pensamentos, pertencimento e compreensão dos atos comunicativos. Trata-se [...] de uma subcategoria da área de TA, destinada a permitir a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem fala ou com fala pouco funcional.

Desta forma os sistemas de CAA oferecem suporte comunicacional às pessoas com autismo não-verbais ou ainda permitem que os verbais estruturem sua comunicação de forma mais assertiva. As Pranchas de Comunicação Alternativa são uma forma de Comunicação Aumentativa e Alternativa de baixa tecnologia e geralmente baixo custo (Silva; Serra, 2023).

Camargo, Givigi e Silva (2023), em outro estudo com um aluno com autismo, buscam entender como as barreiras comunicacionais dificultam a interação desse aluno no seu contexto escolar. Por meio de uma pesquisa-ação que acompanhou-o por três escolas diferentes - da rede particular, da rede estadual e da rede municipal – as autoras nos pontuam que as barreiras interacionais, atitudinais e comunicacionais se estabeleceram durante todo o período de observação. A comunicação dos alunos com autismo prescinde de uma forma de interação que seja mais acurada e que supere essas barreiras. Neste sentido as autoras pontuam como a ação de mediação dos sujeitos envolvidos no processo poderia então diminuí-las.

No ensino de Geografia, em específico, as estratégias de ensino, de adaptação curricular e a necessidade de formação docente, inicial e continuada, são temas recorrentes (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023; Ribeiro; Santos, 2019, 2021; Silva; Silva, 2023; Silva; Freitas, 2017). O uso de mapas táteis é citado por Silva e Silva (2023) ao explorarem as possibilidades que as impressoras 3D poderiam trazer:

[...] oferecem a oportunidade de alternativa de reforço para as habilidades voltadas para os estímulos visuais [...] e alternativas para o desenvolvimento da abstração e do simbolismo mediado pelo uso do lúdico, combinado com a possibilidade de elaboração da materialidade para alguns conceitos, a exemplo do processo de erosão no curso dos rios, que podem ser trabalhados em conjunto com os recursos didáticos convencionalmente utilizados em sala de aula (Silva; Silva, 2023, p. 128).

Os mapas táteis servem, segundo os autores, para mediar o ensino de Geomorfologia em associação com a Cartografia. Dessa forma o ensino de bacias hidrográficas, por exemplo, pode incluir o uso dessa tecnologia e material. O conceito e ensino de bacias hidrográficas, um recorte espacial importante nos estudos sobre Geografia Física, esteve presente apenas na pesquisa desses autores, e em nenhuma outra daquelas que compuseram a nossa revisão bibliográfica. Os alunos com TEA na nossa pesquisa, antes da aplicação do jogo, exploraram o conceito de bacia hidrográfica a partir de variadas linguagens sendo uma apresentação de Powerpoint, uma pesquisa em base de dados, um mural exemplificativo e um exercício sobre o conteúdo (Figura 3).

Figura 3 – Exercício sobre hidrografia geral e do Brasil de um dos alunos com autismo

NOME: MATHEUS 7º Ano / Geo_2T2019


HIDROGRAFIA DO BRASIL

QUESTÃO 01 - OS RIOS, ALÉM DE SUA IMPORTÂNCIA NATURAL, DESTACA-SE TAMBÉM SUA FUNCIONALIDADE POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL. MENCIONE ABAIXO CINCO FORMAS DE USO DOS RECURSOS HÍDRICOS NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS DO BRASIL.

1. ABASTECIMENTO URBANO/ DOMICILIAR
2. HIDROELÉTRICA (ENERGIA)
3. IRRIGAÇÃO
4. PESCA
5. TRANSPORTE

QUESTÃO 02 - OBSERVE O MAPA AO LADO E NOMEIE E PINTE NO MAPA QUATRO BACIAS HIDROGRÁFICAS EXISTENTES NO TERRITÓRIO BRASILEIRO.

BACIA AMAZÔNICA
BACIA TOCANTINS ARAGUAYA
BACIA DO URUGUAI
BACIA DO ATLÂNTICO SUL



QUESTÃO 03 - RESPONDA BAIXO O QUE É SOLICITADO SOBRE O TEMA:

3.1 QUAL É O NOME DA BACIA HIDROGRÁFICA ABAIXO?

BACIA AMAZÔNICA

Fonte: O autor (2019).

Silva e Silva (2023) ainda indicam que quanto mais material didático pedagógico o aluno tiver contato durante o processo de ensino e aprendizagem, maior é o aprofundamento da relação do conhecimento curricular com o conhecimento vivido e experienciado.

Nessa proposta, frequentemente são utilizados recursos como vídeo, filmes, charges, história em quadrinho e jogos, como materiais que auxiliam o processo de ensino aprendizagem, sobressaindo-se, por exemplo, a necessidade de consideração acerca das características dos discentes com os quais as atividades serão desenvolvidas, tais como o ano letivo, ou ainda as demandas específicas dos discentes que compõem a sala de aula (Silva; Silva, 2023, p. 124–125).

Silva e Silva (2023) reforçam também que a produção de um material físico, guarda o potencial de ampliar a formação formativo da Geografia por parte dos estudantes com TEA, pois o recurso tridimensional é mais valioso do que os outros pela possibilidade sensorial que inclui além do tato, os elementos visuais e auditivos como redução de brilho e ruído.

Desta forma, as cartas do jogo desenvolvidas na nossa pesquisa configuram-se como recursos tridimensionais capazes de viabilizar o acesso à educação para alunos com autismo. Associadas às cartas e considerando a existência de barreiras comunicacionais, o principal obstáculo nas interações sociais de autistas, utilizamos linguagens alternativas à verbal. Os recursos visuais e imagéticos demonstram forte potencial para ampliar significativamente o repertório comunicativo desses alunos e a capacidade docente em mediá-lo. Nesse contexto, a materialidade das Pranchas de Comunicação Alternativa (PCAs) emerge como estratégia pedagógica eficaz.

Todo esse processo dialoga com as pesquisas sobre adaptação curricular. Barbosa e Vieira Junior (2020), por exemplo, observaram que os professores sujeitos de sua pesquisa não tinham conhecimento sobre as metodologias validadas internacionalmente como os métodos ABA, PEC e TEACCH, por exemplo. Silva e Freitas (2017) discutem especificamente a metodologia TEACCH. É importante frisar que todas elas são baseadas na Psicologia, principalmente Behaviorista (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023) e que a pesquisa realizada por Silva e Freitas (2017) é voltada principalmente para os professores generalistas e não para os de área. No entanto, os autores citam que os

[...] materiais são produzidos auxiliam na realização de atividades adaptadas diversas que contemplam conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Aspectos do desenvolvimento, de modo geral [...]. Na adaptação para a disciplina de Geografia, [por exemplo] é possível propor atividades voltadas para o ensino de estados e regiões do Brasil. Também são utilizados os pareamentos de palavras (nomes dos estados) e formas, a fim de relacionar direção, noção temporal, noção espacial, multiculturalismo, dentre outros aspectos que podem ser abordados (Silva; Freitas, 2017, p. 122–123).

Ademais, apesar de focarem numa ação mais voltada à terapêutica e à compreensão de noções e não exatamente de conceitos, os autores reforçam que “Concomitante ao uso desses materiais eram propostas atividades lúdicas e jogos em grupo, a fim de desenvolver habilidades sociais e proporcionar auxílio em outras áreas deficitárias do TEA” (Silva; Freitas, 2017, p. 124). Os autores reforçam a necessidade e potencialidade da nossa pesquisa em utilizar um jogo didático que une uma proposta lúdica com conteúdo da Geografia e faz com que os alunos possam se relacionar para além do espaço curricular. Cosmo *et al.* (2024) citam a importância de que o currículo preveja “tempos abertos a experiências” para que os alunos possam interagir uns com os outros.

A ampliação do contato mediado entre pessoas com e sem autismo é profundamente importante no desenvolvimento das pessoas com TEA. Quanto a formação de professores, Nascimento, Diniz e Garcia (2023) identificam a inexistência da produção acadêmica sobre:

[...] práticas educativas com uso da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no ensino da Geografia Escolar visto que a partir de consulta inicial realizada no banco de dissertações e teses ligadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como em bibliotecas digitais de instituições de Ensino Superior, detecta-se que não existe produções científicas sobre a temática no Brasil (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023, p. 81-82).

Os autores, então, propõem “um manual instrucional contendo orientações teórico-metodológicas sobre o ensino de Geografia para alunos com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023, p. 81). Estes baseiam-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental para a partir deles delimitar e definir “os princípios para o raciocínio geográfico como essenciais para o tratamento do conteúdo geográfico no Ensino Fundamental, que são: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem” (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023, p. 83).

Antes disso os autores argumentam que existe um choque de compreensão entre a adoção do método ABA no Ensino de Geografia, a partir dos autores consultados, estrangeiros em sua maioria, pois estes “afirmam e comprovam que os alunos com autismo aprendem por repetição e, conseqüente, memorização dos conteúdos escolares” (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023, p. 88). Enquanto isso os autores de destaque no Ensino de Geografia do Brasil entendem que, a repetição e memorização dos conteúdos escolares são prejudiciais, pois, tratam a Geografia como uma ciência descritiva, mnemônica, mecanicista, informativa, enciclopédica, descontextualizada e desprovida de análise crítica. Ainda segundo Nascimento, Diniz e Garcia (2023, p. 88) os autores de destaque do campo apontam que essa forma de lidar com a Geografia desconsidera “[...] o ritmo, o tempo e a capacidade psicológica de determinados alunos, negligenciando-se caminhos metodológicos que representam para alguns a única ou uma das poucas vias de acesso à aprendizagem”.

Destarte essa discussão Nascimento, Diniz e Garcia (2023, p. 88) propõe no manual instrucional “um material textual, nos moldes de um guia de estudo, cuja finalidade é a construção de experiências metodológicas entre o professor e o aluno com autismo”. Apesar da iniciativa de Nascimento, Diniz e Garcia (2023) ser louvável já que o método ABA é desconhecido no Ensino de Geografia e que existe uma carência na produção de material para pessoas com autismo, pois é o mesmo motivo pelo qual produzimos esse artigo, acreditamos que o uso do Manual Instrucional proposto precisa de cuidados.

É necessário, em nossa análise, que exista uma preparação formal para que os docentes possam ser instrumentalizados para usar esse Manual Instrucional. Esperar que a produção do material por si só responda às necessidades de formação inicial e continuada e instrumentalize os docentes de Geografia a adaptarem de forma adequada os conteúdos da Geografia para os alunos com autismo, não é crível. Além disso, a compreensão dos autores sobre as pessoas com autismo necessitaria ser repensada, pois os autores indicam no seu texto que não partem do modelo biopsicossocial, pois localizam a deficiência nas pessoas e não na estrutura social que produz a diferença e que ao produzi-la institui barreiras interacionais, atitudinais e comunicacionais. Em alguns trechos essa compreensão fica bastante evidente, como por exemplo:

Na perspectiva de contribuir com as pesquisas da área da Geografia Escolar, julgou-se oportuno elaborar um produto educacional de conclusão do curso de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional – GEOPROF, que visa subsidiar professores de alunos com autismo em atividades de ensino da Geografia Escolar, visto que constatações resultantes da experiência pedagógica revelam que esses estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, *apresentam dificuldades em assimilar conceitos-chave da Geografia [...] Cabe ao professor selecionar os conteúdos* que são mais funcionais e emergenciais para a vida desse aluno, visto que, em alguns casos, dependendo do nível de suporte, apresentam *demasiada lentidão para aprender*. E quando demonstram ter aprendido, precisam que os conteúdos estejam sempre sendo revisados, visto a *dificuldade de retenção de informação por apresentarem, em alguns casos, memória de curto prazo* (Grandin; Panek, 2015). Considera-se que os objetos de conhecimento e, conseqüentemente, as habilidades que a BNCC (Brasil, 2017) estabelece para a Geografia Escolar se mostram como de extrema relevância para a vida social e pessoal do aluno com autismo, uma vez que *esses sujeitos costumam apresentar dificuldades relacionadas às* noções de sequenciação, identificação de semelhanças e diferenças, habilidades de observação, organização, deslocamento em relação ao meio, e localização em relação às regras escolares e sociais (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023, p. 81-85, grifos nossos).

Ademais, a revisão teórica realizada neste artigo evidencia que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta manifestações heterogêneas, impossibilitando abordagens padronizadas. Os estudos analisados destacam a importância crucial de considerar: (1) as singularidades de cada indivíduo; (2) os contextos ambientais específicos; e (3) as particularidades do ambiente escolar antes da seleção de estratégias pedagógicas. Portanto uma Educação Inclusiva que olhe para alunos com autismo exige uma análise caso a caso, afastando-se de qualquer tentativa de homogeneização. Embora os autores ressaltem a adaptabilidade do Manual Instrucional, nossa análise crítica aponta um paradoxo: sem uma formação docente adequada e sem a devida fundamentação no modelo social da deficiência, o material - que deveria servir como ferramenta pedagógica para compreensão do espaço geográfico e orientação de professores - pode acabar por comprometer, em vez de promover, a educação inclusiva.

Noutro estudo ainda sobre formação docente Ribeiro e Santos (2021) retomam e discutem de forma ampla o conceito de inclusão para a Geografia. As autoras citam que as pessoas com TEA, mas não somente elas, tem acessado cada vez mais a escola e esse movimento coloca em destaque as “barreiras físicoarquitetônicas, atitudinais, metodológicas, econômicas do ambiente escolar” (Ribeiro; Santos, 2021, p. 7). As autoras pesquisaram por meio de entrevistas, grupos focais e questionários como o processo de inclusão é vivenciado

por “[...] 15 professores de Geografia e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) [...] da rede municipal de Feira de Santana” (Ribeiro; Santos, 2021, p. 8).

As autoras ao produzirem uma pesquisa colaborativa se pautaram nos relatos dos docentes, mas também na identificação e experimentação delas mesmas com os docentes “através de oficinas, a produção e o processo de mediação pedagógica com o uso dos recursos produzidos” (Ribeiro; Santos, 2021, p. 11). Em seus achados de pesquisa foi possível observar que os professores de Geografia, em comparação com aqueles da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), apresentavam uma frágil formação inicial e continuada.

Também demonstraram não conhecer as dificuldades dos alunos, nem materiais e recursos que pudessem favorecer o processo de ensino e aprendizagem desses alunos [...]. Ademais, as expectativas desses professores em relação aos alunos com deficiência são muito negativas, o que expressa suas crenças e ideias preconcebidas e que precisam ser desconstruídas (Ribeiro; Santos, 2021, p. 12, grifos nossos).

As autoras reforçam uma compreensão que fica bastante clara na nossa pesquisa, a necessária correlação de força entre os docentes de área e aqueles da SRM, ou especializados em Educação Inclusiva. Essa articulação é fundamental na produção de uma verdadeira educação inclusiva. Essa articulação também é uma temática forte no estudo realizado por, Lima, Santos e Monteiro (2021) que analisaram o discurso de cinco professores, sendo quatro do ensino regular e uma de SRM.

Buzzo e Tagiane (2015) bem como Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018) destacam ainda o fato de o currículo deixar pouco espaço para a subjetividade seja do professor ou dos alunos, fator que penaliza de forma mais dura as pessoas com autismo, além de apontar como as subjetividades inerentes às pessoas com autismo são discutidas focalizando suas deficiências. Cosmo e colaboradores (2024) demonstram como um projeto interdisciplinar que está para além da sala de aula tem potencial de promover uma melhora na relação entre os alunos, dos alunos com os professores e de todos esses sujeitos com a estrutura escolar. Os autores indicam que a escola não precisa, obrigatoriamente, ser excludente e distante da realidade dos estudantes.

Por outro lado, Leitão (2022) bem como Lima, Santos e Monteiro, 2021) expõe o quanto a subjetividade dos sujeitos que compõem a escola constroem também o imaginário desses diferentes grupos. Por seu turno Lima, Santos e Monteiro (2021), bem como Ribeiro e Santos (2019, 2021) nos dois escritos indicam que os professores construía antecipadamente pré-julgamentos sobre a capacidade cognitiva dos seus alunos. Em nossa compreensão, a estrutura

social composta pela legislação, pelas políticas públicas, pela ação institucional das escolas, deve ser discutida sempre correlacionada com as subjetividades e a ação dos sujeitos. No fim das contas é a relação entre sujeito e estrutura que produz uma política pública de inclusão qualificada.

A melhor forma de promover a efetiva inclusão de alunos com TEA, com tantas diversidades, é a partir de uma boa formação inicial e continuada, direcionamento das práticas pedagógicas para as especificidades, investimentos continuados, inclusive com profissionais de apoio (Morais; Oliveira; Oliveira, 2023). Os alunos com TEA necessitam, especificamente, que o processo de inclusão atravessasse toda a escola e que não fique contido na sala de aula, ou nos docentes com os quais o aluno tem contato e colegas de sala menos capacitistas (Morais; Oliveira; Oliveira, 2023).

Camargo, Givigi e Silva (2023), por exemplo, discutem a partir da estrutura legal e conformação das políticas públicas de inclusão, como que elas se refletem na inclusão de uma criança em específico, usando para tanto uma relação escalar entre macro e micro estrutura social. E essa relação escalar é a maior contribuição que a Geografia pode trazer ao entender a deficiência como um fenômeno social que produz a diferença e que não está localizado nas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para a inclusão, no seu sentido mais abrangente, deve ser garantida e permeada por princípios de equidade e qualidade centrados na convivência democrática e no respeito à diversidade. Um processo inclusivo, de fato, de construção de uma autonomia completa, pode se dar pela conformação de projetos escolares que consigam promover uma maior interação entre as pessoas com e sem deficiência. Atitudes de sujeito de pesquisa, sujeitos ativos, interação com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa promovem o fortalecimento da autonomia e integração social, muitas vezes levada a cabo por meio de projetos escolares (Cosmo et al., 2024)

Na escola, a construção da autonomia do estudante se dá não só pelo processo de escolarização, pelo qual ele vai poder pensar o mundo com seus olhos embasados em instrumentos científicos, mas também pelo fortalecimento da rede de contatos sociais que a escola promove. Uma formação escolar que busque formar pessoas autônomas consegue

construir efetivos meios de transformação tanto da realidade do seu alunado, como de toda a sociedade. Parte-se do princípio de que a escola é uma instância formadora importante na construção de princípios técnicos e teóricos de cuidado, consigo e com o outro, de interdependência e participação social, institucional e relacional (Barbosa; Vieira Junior, 2020; Camargo; Givigi; Silva, 2023; Leitão, 2022; Ribeiro et al., 2023; Silva; Freitas, 2017).

A escola enquanto espaço de convivência múltipla é o primeiro lugar em que a vida particular se torna uma vida social e relacional. É nesse espaço que podemos buscar o sentido da inclusão como um processo o mais amplo possível, de forma que viver em sociedade seja possível pela construção de direitos aos quais todos tenham acesso (Chaves; Raiol, 2022). O modelo de educação inclusiva, recortando-se o Ensino de Geografia, exige uma escola renovada, cuja cultura seja significativa, que promova a aprendizagem, cuide do desenvolvimento integrado, facilite uma aprendizagem mais cooperativa, gere potencialidade de aprendizagem e incorpore práticas participativas (Buzzo; Tagiane, 2015; Guimarães; Guimarães; Wiezzel, 2018; Moraes; Oliveira; Oliveira, 2023; Nascimento; Diniz; Garcia, 2023; Ribeiro; Santos, 2019; Silva; Silva, 2023).

As fontes destacam que, para as pessoas com deficiência que enfrentam inúmeras barreiras ao seu desenvolvimento, os jogos didáticos podem ser um elemento de grande apoio. Com o uso correto, mediação acertada e continuidade da proposta, é possível reconstruir e ressignificar a relação entre pessoas com e sem deficiência. O estudo demonstrou que, com o uso de jogos didáticos adaptados aos princípios do DUA, os estudantes com e sem deficiência podem participar juntos, desde que suas limitações sejam respeitadas, que as barreiras sejam reduzidas e a mediação seja realizada quando necessário. A mediação não precisa ser feita apenas por adultos da equipe pedagógica; os colegas de sala também podem desempenhar esse papel, desde que compreendam a importância do processo de universalização

Em síntese, a análise documental revela um consenso sobre a necessidade de abordagens educacionais inclusivas e universalizantes, que reconheçam sistematicamente as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência. Os documentos analisados destacam dois eixos fundamentais para a promoção efetiva da inclusão: (1) a utilização estratégica de ferramentas de mediação pedagógica; e (2) o papel ativo dos agentes mediadores - tanto adultos quanto pares - no processo educativo. Conclui-se que a inclusão escolar constitui um processo contínuo que engloba dimensões materiais (estrutura física, adaptações curriculares) e subjetivas (relações interpessoais), sendo a comunicação o elemento mediador central. Contudo, observa-

se um desequilíbrio na abordagem dessas barreiras: enquanto as arquitetônicas e materiais recebem atenção prioritária, os obstáculos comunicacionais permanecem frequentemente negligenciados nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Bruna Gonçalves Martins; VIEIRA JUNIOR, Niltom. Estratégias de ensino para alunos com transtornos do espectro do autismo na educação básica. **Revista EDaPECI**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 47–54, 8 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 09 dez. 2019.

BUZZO, Leandro Guimarães, Mourão; TAGIANE, Maria da Rocha Luz. Construção do lugar geográfico de alunos com transtorno do espectro autismo em instituições públicas de ensino: contribuições da psicanálise. **Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 2, n. 2, p. 1–11, 2015.

CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; SILVA, Giovanna Santos da. A reverberação das dificuldades interacionais do aluno com autismo no contexto escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. 1-14, dez. 2023.

CERQUEIRA-NETO, Sebastião *et al.* Autismo: Do reconhecimento à mobilidade pelo território. **Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia, v. 17, p. 97–109, maio, 2021.

CHAVES, Denisson Gonçalves; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Deficiência em conflito: Mutações constitucionais sobre os direitos das pessoas com deficiência pós 1988. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 22, n. 2, p. 115-160, maio, 2022.

COSMO, Jolimar *et al.* Inclusão e sustentabilidade: Práticas pedagógicas inclusivas numa turma de ensino regular de Vitória/ES. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, São Borja, v. 6, n. 4, p. 01–18, nov. 2024.

GUIMARÃES, Leandro Buzzo Mourão; GUIMARÃES, Raul Borges; WIEZZEL, Andreia Cristiane Silva. De um rabisco no papel para o sentido do lugar: O estudo geográfico de crianças

com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 74–90, jan. 2018.

LEITÃO, Alex Bezerra. Autismo e metáforas multimodais: Impacto discursivo de ações e de concepções capacitistas. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 12, n. 25, p. 141–154, jul. 2022.

LIMA, Yago Melo de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; MONTEIRO, Rejane de Assis Oliveira. Entre a inclusão e a exclusão: reflexões de professores sobre educandos com autismo em escola pública. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. 1-13, maio, 2021.

MORAIS, Enoque Gomes de; OLIVEIRA, Carina Alexandrino da Silva; OLIVEIRA, Josiane Silva de. A Educação Inclusiva e a construção do pensamento geográfico por estudantes surdos, cegos e com transtorno do espectro autista (TEA). **Estrabão**, Blumenau, v. 4, p. 475–482, dez. 2023.

MUNARETTO, Lorimar Francisco; CORRÊA, Hamilton Luiz; CUNHA, Júlio Araújo Carneiro da. Um estudo sobre as características do método Delphi e de grupo focal, como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 9–24, jan. 2013.

NASCIMENTO, Francisca Samara Kizia Bezerra do; DINIZ, Marco Tulio M.; GARCIA, Tânia Cristina Meira. Ajude-nos a compreender o espaço geográfico – Manual pedagógico com orientações ao professor de aluno com autismo. **Geoconexões**, Natal, v. 1, n. 15, p. 79–98, 2023.

RIBEIRO, Francisco Adelson Alves *et al.* Ensino Teka: contribuindo para o aumento do vocabulário de crianças autista. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v. 23, n. 3, p. 103–116, 3 dez. 2023.

RIBEIRO, Solange Lucas; SANTOS, Juliana Oliveira dos. Ensino de Geografia no contexto da diversidade e da inclusão educacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05–23, 2021.

RIBEIRO, Solange Lucas; SANTOS, Juliana Oliveira dos. Recursos cartográficos táteis no ensino do lugar (Feira de Santana): Desafios e possibilidades. In: SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 22., 2018. Feira de Santana. **Anais [...]**, Feira de Santana, v. 1, n. 22, p. 1–4, fev. 2019.

SILVA, Fabiola; SERRA, Antônio Roberto Coelho. Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa na proposta de interação e aprendizagem dos alunos com autismo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1-13, dez. 2023.

SILVA, Silvana de Sousa; SILVA, Elane Do Socorro Oliveira da. Ensino de Geografia e transtorno do espectro autista: proposição de material 3D. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 115–131, abr. 2023.

SILVA, Wilson Nascimento; FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. Atividades de adaptação curricular para crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do Programa Teacch: Relato de experiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 2, p. 117-126, mar. 2017.

ENSINO INCLUSIVO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REALIDADE E POSSIBILIDADES

Thais Costa **MEDEIROS**

Doutoranda em Educação- PPGE/CPAN- UFMS

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

E-mail: thaysbio2013@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9362-7280>

Bartira Araújo da Silva **VIANA**

Doutora em Geografia - UFMG

Docente do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí-UFPI

Universidade Federal do Piauí

E-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7288-3119>

*Recebido
Julho de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, teve como marco fundamental para sua efetivação a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabeleceram a educação de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Frente a essa realidade nos cabe discutir, como o ensino de geografia para estudantes com deficiência visual tem se efetivado em sala de aula considerando as experiências dos professores de geografia frente a esse público. Para tanto, foi necessário realizar uma revisão teórica em autores que versam sobre a temática, como: Carmo (2011); Loch (2008), Medeiros e Sousa (2019); Sena e Carmo (2013); Vasconcellos (1993), entre outros. Além disso, foi realizada a aplicação de um questionário aos professores de geografia, com o intuito de conhecer as estratégias e concepções dos professores com a presença de estudantes com deficiência visual em sala de aula. Com a pesquisa, foi possível compreender os desafios e a vivência em sala de aula com estudantes desprovidos do sentido da visão e das práticas inclusivas realizadas em classe para que a inclusão se efetive em sala de aula.

Palavras-chave: Geografia; professores; estudantes com deficiência visual.

INCLUSIVE TEACHING OF GEOGRAPHY FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT: REALITY AND POSSIBILITIES

Abstract: The inclusion of students with disabilities in regular education was fundamentally established by the 1988 Constitution and the 1996 Law of Guidelines and Bases for National Education, which established the education of students with disabilities in the regular education system. Given this reality, it is important to discuss how geography teaching for students with visual impairments has been implemented in the classroom, considering the experiences of geography teachers with this population. To this end, it was necessary to conduct a theoretical review of authors who address the topic, such as: Carmo (2011); Loch (2008); Medeiros and Sousa (2019); Sena and Carmo (2013); Vasconcellos (1993), among others. Additionally, a questionnaire was administered to geography teachers to understand their strategies and perceptions regarding the presence of visually impaired students in the classroom. The survey provided insight into the challenges and classroom experiences of visually impaired students and the inclusive practices implemented to ensure effective inclusion.

Keywords: Geography; teachers; visually impaired students.

ENSEÑANZA INCLUSIVA DE GEOGRAFÍA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL: REALIDAD Y POSIBILIDADES

Resumen: La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación regular, fue establecida fundamentalmente por la Constitución de 1988 y la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional de 1996, que estableció la educación de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. Ante esta realidad, es necesario analizar cómo se ha implementado la enseñanza de la geografía para estudiantes con discapacidad visual en clase, considerando las experiencias de los profesores de geografía con esta población. Para ello, fue necesario realizar una revisión teórica de autores que abordan el tema, como: Carmo (2011); Loch (2008); Medeiros y Sousa (2019); Sena y Carmo (2013); Vasconcellos (1993), entre otros. Además, se aplicó un cuestionario a docentes de geografía para comprender sus estrategias y percepciones respecto a la presencia de estudiantes con discapacidad visual en el aula. La investigación permitió comprender los desafíos y las experiencias en el aula de los estudiantes con discapacidad visual, así como las prácticas inclusivas implementadas para garantizar una inclusión efectiva.

Palabras clave: Geografía; profesores; estudiantes con discapacidad visual.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, teve como marco fundamental para sua efetivação a Constituição de 1988 a qual estabelece educação para todos os cidadãos, conforme Art. 205 ao destacar que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para

o trabalho”, bem como, em seu artigo 208, inciso III ao garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Vale ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabelece no artigo 58, que a Educação Especial deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com os demais estudantes sem deficiência (Brasil, 1996). Dessa forma, ficou estabelecido a educação de estudantes com deficiência na rede regular de ensino e paradigmas que criaram salas de segregação e que taxavam os estudantes com deficiência como meros expectadores do processo educacional, foram aos poucos se convertendo em novas maneiras de pensar e ver essas pessoas, como sujeitos capazes de aprender e de se desenvolver.

Um dos desafios da educação de pessoas com deficiência na sala regular de ensino diz respeito à prática docente, pois estratégias metodológicas para potencializar a aprendizagem de estudantes com deficiência devem ser efetivadas em sala de aula. No que se refere ao ensino de geografia para estudantes com deficiência visual, foco do presente estudo, requer de estratégias adaptadas para atender as especificidades impostas pela falta do sentido da visão, visto que, a visão é um dos sentidos que possibilita a compreensão e percepção dos espaços, pois garante a criação de mapas mentais detalhados dos lugares percorridos. No entanto, outros sentidos garantem a compreensão e a locomoção dos ambientes, entre eles, a audição, o olfato e o tato possibilitam que as pessoas com deficiência visual construam e percebam os lugares onde estão inseridos.

Assim, o presente estudo tem como objetivo investigar como o ensino de geografia para estudantes com deficiência visual, tem se efetivado em sala de aula, considerando as experiências dos professores de geografia, frente a esse público. Esta pesquisa, traz resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado e apresentada no ano de 2022 pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, intitulada “Percepções do espaço vivido de estudantes com deficiência visual na construção do sentido do lugar em Caxias – MA”.

APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

No ensino de Geografia, o sentido da visão é importante para análise do espaço geográfico. Entretanto, os outros sentidos como o olfato, paladar e tato podem ser aguçados a fim de mitigar a limitação imposta pela visão e, assim, contribuir para a compreensão do espaço

geográfico. Mas, para que isso ocorra, o professor enquanto mediador da aprendizagem necessita recorrer a estratégias diferenciadas em sala para que a aprendizagem seja efetiva.

Em vista disso, surge a Cartografia Tátil aliada ao ensino de Geografia, direcionada ao ensino de estudantes com deficiência visual. De acordo com Sena e Carmo (2013), a Cartografia Tátil é compreendida como a ciência, a arte e a técnica de realizar adaptações para facilitar a compreensão do leitor, inclusive as pessoas cegas e com baixa visão. Segundo Loch (2008), a Cartografia Tátil é uma ramificação da Cartografia convencional que se dedica na elaboração de mapas e de recursos cartográficos que possam servir à leitura de mapas pelas pessoas com deficiência visual. Sena e Carmo (2013, p. 4) explicam ainda que:

[...] a Cartografia Tátil beneficia aqueles que dependem do tato e da audição para captar imagens, utilizar mapas e entender gráficos, além de se transformar em um recurso didático passível de ser utilizado em qualquer sala de aula, em qualquer escola com todos os estudantes.

Assim, a Cartografia Tátil surgiu para possibilitar aos estudantes desprovidos do sentido da visão de serem inseridos em sala de aula, juntamente com os estudantes videntes. Segundo Carmo (2011), se esses recursos destinados para as pessoas com deficiência visual forem combinados com letras impressas e cores, podem ser acessíveis àqueles sem deficiência visual, garantindo assim, a inclusão de todos em sala de aula. Ainda segundo essa autora:

A cartografia Tátil propõe o desenvolvimento de materiais adaptados especialmente para as pessoas com deficiência visual, mas se a linguagem tátil for combinada à linguagem visual, utilizando, por exemplo, cores contrastantes e letras impressas, podem ser utilizadas por qualquer usuário (Carmo, 2011, p. 4).

No entanto, essa tarefa é bastante árdua e necessita de esforços dos professores de Geografia em proporcionar que os estudantes com cegueira e baixa visão estejam inseridos nos conteúdos geográficos, já que, programar uma aula para estudantes sem qualquer deficiência, já necessita de metodologias diferenciadas acerca dos conteúdos, e com a presença do estudante cego e ou baixa visão, requer um olhar ainda mais cuidadoso para sua mediação.

Dessa forma, a proposta da Cartografia Tátil possibilita inserir todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, seja os com deficiência visual como os videntes, além de contribuir para uma aula diferenciada, tornando os conteúdos geográficos mais prazerosos. Como evidenciam Medeiros e Sousa (2019, p. 50) “[...] a proposta da Cartografia Tátil possibilita a inclusão de todos no ambiente da sala de aula, pois além de inserir os deficientes

visuais, este recurso torna as aulas mais prazerosas, onde os estudantes terão uma melhor aprendizagem”.

No Brasil, as pesquisas em torno da Cartografia Tátil iniciaram com a tese de doutorado da professora Regina Araújo de Almeida de Vasconcellos, realizada em 1993, intitulada “A Cartografia Tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas e uso do mapa”, desenvolvida na Universidade de São Paulo, pelo Departamento de Geografia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, sendo a responsável pela criação do Laboratório de Ensino e Material Didático – LEMADI (Almeida, 2008).

Vasconcellos (1993) fez uma revisão bibliográfica dos aspectos relacionados à Cartografia Tátil em diversos países, além de desenvolver e aplicar mapas táteis com estudantes cegos. Conforme a autora, para realizar a adaptação para forma tátil é necessário reconhecer as diferenças existentes entre a visão e o tato, já que as pessoas com a visão partem do todo para os detalhes presentes no recurso. Entretanto, as pessoas que necessitam do tato para compreender os fenômenos partem dos detalhes para o todo. Vasconcellos (1993) esclarece dizendo que é necessário que ocorra uma simplificação e generalizações nas informações presentes no mapa, pois as pessoas com deficiência visual aprendem de forma diferente das pessoas com a visão. A referida autora destaca ainda que:

os produtores de material Cartográfico Tátil e os usuários deficientes visuais apresentam sérias dificuldades. Para comunicar a informação geográfica e os dados espaciais, alguns problemas a serem evitados na Cartografia convencional, tornam-se qualidades e condições necessárias para o design de mapas táteis eficazes. Estes precisam de um maior grau de generalização com omissões, exageros e distorções nunca imaginados pelo cartógrafo. A Cartografia Tátil precisa de outros conceitos e regras, com técnicas distintas para produção de mapas (Vasconcellos, 1993, p. 27).

Outro laboratório de referência no Brasil é o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar – LABTATE, fundado em 2006, pela Prof.^a Dra. Ruth Emília Nogueira, através do Projeto intitulado “Mapas Táteis como instrumento de inclusão social de portadores de deficiência visual” (Loch, 2008).

Assim, os professores necessitam se familiarizar com a Cartografia Tátil e aprender a trabalhar com esse recurso no ensino de Geografia. Segundo Regis (2013), além dos mapas, existem globos terrestres, maquetes, imagens e esquemas em formas táteis, garantido a inclusão de estudantes com cegueira e baixa visão nas aulas de geografia.

Os mapas são um dos recursos mais utilizados pelos professores de Geografia em sala de aula, mas o contato do estudante com DV com esse recurso, sem as devidas adaptações, não

lhe serve para compreender os fenômenos nele apresentados. Conforme Loch (2008, p. 37), “[...] por mais populares que sejam os mapas nos dias atuais, e que possam ser acessados e vistos pela maioria da sociedade, existe uma camada minoritária desprovida do sentido da visão, que não pode ver e usar esses mapas”.

Para sanar as limitações na aprendizagem do ensino de Geografia por parte dos estudantes com DV, torna-se necessário que os professores busquem ferramentas que potencializem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Como esclarece Custódio (2013), os mapas contribuem de forma significativa para a compreensão dos fenômenos presentes no espaço, mas para o estudante cego é necessário adaptar este recurso para que a aprendizagem ocorra. Portanto, os mapas táteis representam os principais produtos cartográficos para a inclusão do estudante com deficiência visual. Segundo Loch (2008, 39), os mapas táteis:

[...] são representações gráficas em textura e relevo, que servem para orientação e localização de lugares e objetos às pessoas com deficiência visual. Eles também são utilizados para a disseminação da informação espacial, ou seja, para o ensino de Geografia e História, permitindo que o deficiente visual amplie sua percepção de mundo; portanto, são valiosos instrumentos de inclusão social.

Salienta-se, portanto, que a utilização de mapas táteis no ensino para estudantes com cegueira e baixa visão é indispensável para que tenham acesso aos conhecimentos geográficos e históricos.

Assim, ao fazer adaptações dos mapas durante as aulas, o professor de Geografia necessita ter a preocupação de incluir a todos. Deve também conhecer de que maneira esses mapas, que fazem parte do ensino, a partir do seu uso pelos professores de Geografia, se fazem pertinentes à medida que algumas estratégias devem ser consideradas em sua confecção. Marques (2019, p. 112) esclarece dizendo que:

O uso de mapas táteis colabora na construção de conceitos, habilidades e competências importantes para a ciência geográfica em sua constituição, enquanto ciência social, além de ampliar a visão de mundo, principalmente das PcDV.

O uso de mapas táteis possibilita o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com deficiência visual, através de uma mediação adequada por parte dos professores. Conforme Almeida (2011, p. 143), para que um mapa se torne tátil este necessita “[...] estar num formato que se permite ser 'visto pelo toque'”, o que exige na sua construção, a utilização de “[...] uma

linguagem gráfica tátil com signos em relevo". A autora diferencia dois tipos de mapas táteis: os de orientação/mobilidade e os mapas geográficos.

No que concerne aos mapas táteis de orientação/mobilidade, eles são direcionados para as pessoas com deficiência visual se locomoverem no espaço. O mapa de orientação estabelece uma visão do espaço, e o de mobilidade já busca uma visão mais detalhada das informações acerca do lugar. Trata-se de representações em escala grande, em que trazem informações de edificações, rotas, ruas, redes de transporte público, bairros e áreas de lazer (Almeida, 2011). Já sobre os mapas táteis geográficos, a autora esclarece dizendo que:

Representam áreas mais extensas em escalas menores do que os mapas de orientação e mobilidade. Podem ser classificados como: mapas táteis de referência geral, por exemplo, os políticos e físicos [...]. Quanto às cartas topográficas, o relevo precisa ser percebido com o auxílio de modelos e maquetes, mas com adaptações (todos os símbolos em forma tátil e textos em braile). Os mapas temáticos representam informações qualitativas e quantitativas, utilizando linguagem gráfica tátil, com técnicas também adaptadas a esse formato e em uma grande variedade de formatos e escalas (Almeida, 2011, p. 144).

Para a confecção do mapa tátil, alguns critérios devem ser levados em conta para garantir que o estudante com cegueira e baixa visão compreenda as informações repassadas nos mesmos. As informações visuais adaptadas para a forma tátil têm que ser pensadas no usuário que irá utilizar esse recurso, no caso a pessoa com deficiência visual. Por mais que os recursos cartográficos táteis possam ser utilizados por qualquer indivíduo, a maior preocupação deve ser para a pessoa com cegueira e baixa visão.

Desta maneira, para se confeccionar um mapa na forma tátil, Vasconcellos (1993) enfatiza que algumas perguntas devem ser realizadas, sendo elas: “o que?”; “como?”; “pra quem?”; “quando?”; “onde?”; “porque?” e “com que resultados?”. Esses questionamentos expressam o processo de comunicação que terá início com a realidade a ser mapeada. A esse respeito, Carmo (2009, p. 51) explica, em detalhes, o que cada uma dessas perguntas se refere, dizendo:

Porque? – é a primeira pergunta a ser feita. Faz sentido a informação a ser transferida para uma representação gráfica? Reporta-se ainda a utilidade da representação tátil? Ela é mesmo necessária e útil?

O que? – Diz respeito ao tema a ser representado, que deve ser considerado a fim de eleger adequadamente a escala, os símbolos (lineares, areais e pontuais) mais adequados.

Como? – Refere-se a técnica a ser utilizada para fazer o mapa. A escolha da técnica vai depender do tempo, dos materiais e dos recursos humanos disponíveis, do objetivo que se quer alcançar e da demanda dos usuários.

Pra quem? – é uma alusão ao usuário do mapa, pra quem é dirigido o material. Por exemplo, o usuário lê Braille? Terá apoio para utilizar o mapa? É cego ou tem visão residual?

Quando? – Refere-se ao momento de utilização da representação gráfica? Será na escola? No dia a dia para orientação e mobilidade? Corresponde também à data da informação, caso seja pertinente.

Com que resultados? – refere-se ao objetivo que se quer alcançar com o material elaborado e a resposta do usuário. A eficácia do uso, da leitura e interpretação da imagem gráfica ou mapa.

É necessário, portanto, que no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual, essas perguntas estejam presentes no processo de confecção dos mapas táteis. Assim, duas perguntas primordiais que os professores devem se questionar para a sua produção é “Como?” e “Para quem?”, pois, a partir desses questionamentos de como produzir e para quem produzir, teremos conhecimentos didáticos para trabalhar com as especificidades de cada estudante presente no ambiente da sala de aula.

Esses questionamentos estão presentes diariamente no cotidiano dos professores, pois estes não se sentem preparados para lidar com estudantes com qualquer que seja a deficiência em sala de aula. E, diante disso, o “como” fazer torna-se o questionamento primordial em classe, e que se deve ter uma resposta para direcionar os professores no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com cegueira e com visão em de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com professores de geografia de duas escolas na Cidade de Caxias- MA, a qual atende alunos com deficiência visual. Através de uma abordagem metodológica qualitativa por meio de um questionário foi possível destacar os desafios e as práticas realizadas no ensino de geografia com o intuito de incluir estudantes com deficiência visual nos conteúdos geográficos.

Foram selecionadas 02 (duas) escolas: uma da rede municipal (um estudante com DV) e a outra estadual (um estudante com DV). O estudante da rede municipal encontrava-se no 7º ano do Ensino Fundamental, com 16 anos de idade e está sendo alfabetizado no Braille. Já o estudante da rede estadual, no momento da pesquisa tinha 30 anos de idade e está matriculado no 2º ano do Ensino Médio, possuindo um bom domínio do sistema Braille.

Durante o estudo, foram pesquisados um total de 2 (dois) professores de Geografia, um de cada escola, em que foram nomeados de Professor A e Professor B. O questionário teve com o intuito de conhecer aspectos referentes à sua formação e prática profissional voltada para a

inclusão de estudantes com deficiência visual em sala de aula, principalmente, entender como eles fazem a relação da Geografia ensinada com as vivências dos estudantes nos lugares onde moram, visando a construção do conhecimento. Nesse contexto, segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 98), o instrumento escolhido para essa análise é primordial, a exemplo do questionário. Este instrumento de coleta de dados é

[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador, [ou via formulário digital]; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

No estudo em questão, foram realizadas perguntas abertas aos professores de Geografia como meio de analisar as dificuldades e estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com DV, assim como verificar a abordagem da categoria do lugar utilizada nas aulas de Geografia. O roteiro do questionário utilizado no desenvolvimento da pesquisa contou com três partes:

Parte 1: Conhecer o perfil dos professores pesquisados no que se refere a sua formação no curso de Geografia, ano de conclusão, atuação na Educação Básica, os conhecimentos referentes à inclusão de estudantes com deficiência em sala de aula. Esses questionamentos se fazem pertinentes à medida que conhecemos o contexto em que se encontra esse professor.

Parte 2: Identificar os conhecimentos, dificuldades e práticas dos professores de Geografia acerca da presença dos estudantes com DV em classe.

Parte 3: Verificar como o conteúdo do lugar é abordado em sala de aula com a presença de estudantes com DV. Nessa etapa os professores foram questionados sobre as estratégias utilizadas na abordagem do conteúdo geográfico; se o espaço vivido pelos estudantes é discutido no decorrer da exposição do conteúdo, e se os estudantes participam ativamente das aulas, evidenciando o seu espaço de vivência.

EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

A aplicação do questionário ocorreu no mês de novembro de 2021 visando obter informações da prática do professor de Geografia. Foram realizadas perguntas a dois professores, um atuante no Ensino Fundamental e o outro no Ensino Médio. Ressaltando que, por motivos de preservação das suas identidades, foram criados nomes fictícios, para os professores e estudantes, sendo: Professor A, referente ao estudante do ensino médio e

Professor B, referente ao estudante do ensino fundamental. Na sequência, será feita uma breve descrição dos professores pesquisados.

O Professor A tem 40 anos de idade, com graduação e especialização em Geografia. Concluiu seu curso de Graduação em 2004 e, desde então, exerce a profissão de professor de Geografia. No que concerne ao ensino para estudantes com DV, o Professor A, comentou que foi o primeiro ano que teve contato com essa especificidade, entretanto, com a pandemia do Covid-19, inicialmente o contato foi de forma remota, com apenas duas semanas de aulas presenciais. Já o Professor B tem 45 anos de idade, com graduação e mestrado em Geografia. Concluiu o curso de Graduação em 2004 e o mestrado em 2019. Em relação ao fato de lecionar para estudantes com DV, o professor já possui contato com essa especificidade há três anos.

Inicialmente os professores pesquisados foram indagados sobre o que entendiam por Educação Inclusiva. O Professor A respondeu “Aquele que pode oportunizar o aluno interagir com os meios social e intelectual”. Já o Professor B: “É uma concepção de ensino que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação, com igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, múltiplas diversidades e contextos geográficos”.

Com base nas respostas dos professores, pode-se verificar conhecimentos acerca do ensino inclusivo e da necessidade da inserção de todos no ambiente escolar. Isso coincide com as leis supracitadas no decorrer da dissertação que garantem o direito de todos à educação. Para Mantoan (2015, p. 28): “[...] na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aulas”.

Como os professores possuíam a presença de estudantes com DV em sala de aula, foi essencial investigar se receberam capacitação para lecionar com esse público. Assim sendo, o Professor A nos relatou “Não. Aliás para trabalhar com nenhuma deficiência”. Com o Professor B, não foi diferente, respondendo: “Não, aliás com deficiência nenhuma, o que acabamos colocando em prática são frutos de nossos esforços individuais de ir atrás de mais informações para colocar em prática, e a partir daí, ter nossas próprias experiências de análise para colocar em prática”.

As respostas dos professores pesquisados fazem parte da realidade de muitos professores que se deparam em sala de aula com estudantes com deficiência e sem uma formação voltada para lecionar para esse público, assim, sentem dificuldades em garantir uma aprendizagem significativa. Conforme destacado por Medeiros e Sousa (2019, p. 147):

[...] torna-se imprescindível que os professores estejam capacitados para receber em sala de aula alunos com deficiência e, assim, alcançar a sua inclusão. No entanto, percebe-se que os professores sentem dificuldades em ministrar a sua disciplina quando há alunos com deficiência em sala de aula, já que durante o curso de graduação estes não tiveram formações voltadas para atender sua inserção em classe.

Nesse sentido, se faz necessário preparar os professores para a inclusão de todos na turma, conforme destacado por Mantoan (2015, p.81):

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto escolar excludente do nosso ensino, em todos os níveis. O professor de educação infantil e de ensino fundamental e os licenciados, além de formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial.

Sabe-se da importância que a sala de Atendimento Educacional Especializado desempenha na escola para os estudantes que apresentam alguma dificuldade ou deficiência, pois são professores que passaram por uma formação específica voltada para esses sujeitos. Sendo assim, os entrevistados foram questionados se tinham contato com o professor de AEE. Isso com o intuito de verificar se o contato entre o professor da sala regular com o do AEE, pois, para que se tenha uma educação inclusiva, se faz necessário esse apoio dos dois professores.

Assim, o Professor A relatou “O nosso contato tem apenas duas semanas. Muito breve para portanto”. O Professor B, por ter mais anos de experiência com estudantes com DV, respondeu, “Sim, pois os mesmos têm formação para tal educação, as mesmas informações acrescentaram muito na minha prática pedagógica com alunos que possuem algum tipo de atipicidade”. De acordo com Mantoan (2015, p. 10):

A partir da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, verifica-se a quebra de hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçam a perspectiva inclusiva e, cada vez mais, fortaleceram o novo rumo da modalidade de educação especial - que passa a ser responsável pela organização e oferta de atendimento educacional especializado (AEE), apoiando assim a inclusão escolar do seu público-alvo.

Quando questionado acerca das suas dificuldades em lecionar para o estudante com DV, o Professor A respondeu: “Como fazer, como interagir. Falta estrutura física e de recursos que poderiam auxiliar”. O Professor B, nos relatou:

Não muito diferente dos alunos sem deficiência. Uma das principais dificuldades acaba sendo o espaço físico (salas muito quentes, tetos baixos e janelas de vidro e ventiladores super barulhentos) das escolas que já trabalhei, além da falta de recursos e materiais adequados. Apesar de nossos esforços, acabamos não trabalhando em todas as aulas da maneira que desejamos.

Com base nas duas respostas dos professores pesquisados, observou-se a falta de estrutura física adequada e recursos didáticos para auxiliar em sua prática docente. O “como fazer” se faz presente no dia a dia dos professores, e quando existem estudantes com deficiência visual, isso se torna ainda mais evidente. Dessa forma, buscar conhecer recursos didáticos que possam auxiliar em sua prática, pode contribuir para que a aprendizagem venha ocorrer de forma significativa, pois

o cego explora, percebe e organiza os objetos no espaço, assim como se comunica, por meio de todos os seus sentidos - sobrevalorizar o canal visual, como se fosse autosuficiente, significa menosprezar sua capacidade de percepção (Ventorini, 2007, p.35).

Constatamos, assim, que muito deve ser feito para que os professores se sintam preparados para lecionar com esse público-alvo, fazendo com que sua prática em sala de aula seja eficaz quando se tem estudantes com deficiência. Neste sentido, os sujeitos foram indagados sobre as estratégias utilizadas para ensinar estudantes com deficiência visual. Foi respondido pelo Professor A: “Ainda não utilizei”. O Professor B, relatou algumas estratégias utilizadas em sala de aula para esses estudantes.

Já utilizamos materiais com texturas (mapas, globo, árvores, objetos, frutas etc.) na tentativa de estimular todos os sentidos. Sempre procuramos indicar a distância dos objetos, fazer relações de objetos conhecidos pelos alunos, narrativas de experiências vividas e percebidas (e de possibilidades). Já utilizamos também como estratégias: aulas de campo, músicas, poesias, jogos cartográficos (Professor B).

Já que as aulas estavam ocorrendo de forma remota, quando o questionário foi aplicado, o Professor A, relatou não ter utilizado, até o momento, nenhuma estratégia no processo de ensino e aprendizagem com o estudante. Apenas abordou o conteúdo de forma remota e explicado aos estudantes.

Constatamos que o Professor B, possui conhecimentos de estratégias que podem ser utilizadas com esses estudantes. Em se tratando da categoria lugar, os professores foram questionados como abordam esse assunto com a presença do estudante com DV, destacando “A partir da percepção do espaço vivido” (Professor A). Entretanto, o professor pesquisado

não relatou como faz para ensinar o conceito de lugar por meio do espaço vivido. O Professor B relatou:

Com relato de experiências pessoais de cada um em seus lugares de vivência (casa, rua, bairro, escola etc.). Com poesias que enaltecem e valorizam a sutileza dos lugares (poesias de João de Barros e algumas minhas), dando significado e representando os lugares de sua vivência.

Para concluir a sua resposta sobre como ele aborda esse conteúdo com a presença do estudante com DV em classe, ele relatou um exemplo já utilizado durante as suas aulas, sendo utilizada a poesia que representa um recurso didático não convencional, podendo tornar as aulas de Geografia mais significativas, além de tornar inclusiva para estudantes com DV, como destacado pelo professor pesquisado. A poesia foi elaborada pelo professor Eduardo de Almeida Cunha, conforme texto a seguir:

O TOM DE CADA LUGAR

Aqui na mata dos cocais
As Palmeiras a balançar
Os passarinhos nas folhas molhadas de bananeiras
Bebem ao escorregar
Lembro-me da infância, das brincadeiras de ladeiras
De viver em sintonia culturas e fantasias
A ciência e a vivência peculiar do lugar
As capembas eram nossos carros sofisticados
No prazer de viver o tom da Geografia
Que bela alegria poder recordar E dizer que nossa pedagogia ainda vivência
O prazer que Deus nos deu
Da simbiose, da sustentabilidade, da resiliência
De dialogar pela cultura do brincar
Como ação de favorecimento
Pelos belos momentos que se eternizam
No caráter pessoal de cada um dos Brasis.

A poesia destacada retrata o cotidiano, a vivência dos sujeitos com os lugares, e foi inspirada numa cena de passarinhos bebendo ao escorregar nas folhas de bananeiras. Os professores foram questionados se é comum os estudantes com DV relatarem sobre o seu espaço vivido. O Professor A respondeu: “Não tive essa percepção ainda”. Em relação ao Professor B, este destacou:

Principalmente este ano 2021, de pandemia e por eu conhecer (até mesmo antes de ser habitado (“encostas na vertente do morro do alecrim) e vivenciar (em algumas ocasiões já parei e conversei com os alunos, já os utilizei com exemplo de superação e adaptação), quase que diariamente o local de vivência do aluno.

A experiência do Professor B evidencia a importância de buscar a vivência dos estudantes para abordar o conceito do lugar, seja para os com DV como os sem. Carlos (2007, p.17) destaca que “o lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua [...]”. Durante a entrevista também foi indagado sobre o conhecimento de Cartografia Tátil. O Professor A explicou que: “Apenas informações breves. Não conheço detalhadamente”. O Professor B destacou que:

É um ramo da Cartografia, que se ocupa da preparação e confecção de mapas, croquis, globos, maquetes, objetos com ou sem escala etc. que possam ser lidos por alunos cegos ou de baixa visão. Tem como objetivo, com a construção e utilização de tais objetos, facilitar o processo de ensino aprendizagem de todos.

De acordo com a resposta anterior dos professores, percebeu-se o desconhecimento do Professor A em relação ao uso da Cartografia Tátil, já o Professor B, mostrou possuir conhecimento na área, e isso contribui para sua prática em sala de aula. Medeiros e Sousa (2019, p. 159) discorrem que:

[...] a Cartografia Tátil se torna eficaz à medida que possibilita a inclusão de todos, seja os com e sem deficiência aos conteúdos trabalhados em classe, visto que é uma subdivisão da Cartografia que se dedica na elaboração de representações cartográficas adaptadas, mas que se for combinada com cores e textos impressos, são acessíveis a todos na classe.

Questionou-se também acerca da utilização de mapas táteis em sala de aula, sendo respondido pelo Professor A “Não. Sala de aula virtual. E contato recente com o aluno”. Já o Professor B relatou: “Já utilizei em regionalização, Cartografia, conceitos fundamentais (lugar, paisagem...) e domínios morfoclimáticos e educação ambiental”.

Como o Professor A não tinha conhecimento da Cartografia Tátil e do uso de mapas táteis aliada ao ensino de Geografia para estudantes com DV, sua prática em sala de aula fica bastante limitada. Com relação ao Professor B, ficou evidente o conhecimento dessa estratégia para o ensino de Geografia. O Professor B, relatou como ocorria o manuseio dos mapas táteis para estudantes com e sem deficiência visual, já utilizado por ele em sala de aula, enfatizado que ocorre

com a orientação do professor, relatos de observação e sugestões de todos os envolvidos. Na troca de experiências os alunos videntes podem utilizar vendas e fazer descrições, e depois sem venda, fazer o mesmo, e a partir daí gerar uma discussão. O mesmo pode ser feito com plantas, frutas (orgânicas e não orgânicas), etc.

Também se faz necessário evidenciar a forma como o professor verifica os estudantes com DV quanto a organização das informações presentes nos mapas. O Professor B explicou que “Numa relação de informações ditas pelos professores e as que eles apreenderam. Acredito que assim, eles vão aprimorando tais informações com mais práticas”. Em seguida relatou como verifica se o estudante conseguiu compreender o conteúdo, ou se apenas decorou as informações nos mapas. Discorreu que é destacado “pelos seus relatos de análise com os mapas”.

Dessa forma, no processo de aprendizagem se faz necessário que o professor questione o estudante sobre conteúdo, do que conseguiu compreender acerca das informações expostas para, assim, verificar se este conseguiu abstrair as informações para seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como intuito destacar as experiências vivenciadas em sala de aula pelos professores de geografia com a presença de estudantes com deficiência visual. Este estudo nos proporcionou reflexões sobre os desafios e estratégias para ensinar estudantes com DV no ensino de Geografia e da necessidade de formação continuada para que a inclusão se efetive em sua plenitude.

Nesse contexto, destaca-se a importância de conhecer estratégias metodológicas inclusivas que potencializam a aprendizagem de estudantes com deficiência visual no ensino de geografia, como o uso de recursos cartográficos táteis para a construção da aprendizagem. Dessa forma, a cartografia tátil contribui na prática dos professores de geografia com a possibilidade de adaptação para a forma tátil dos conteúdos abordados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Cristina de. **Mediando a compreensão do espaço vivido dos deficientes visuais**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

BRASIL. MEC. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. MEC. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em http://gesp.ffiich.usp.br/sites/gesp.ffiich.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

CARMO, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia Tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARMO, Waldirene Ribeiro do. Formação de professores em Cartografia Tátil: questões teóricas e experiências práticas. In: FREITAS, Maria Isabel C. de; VENTORINI, Silvia Elena. **Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 251-277.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre. **O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Florianópolis, 2013.

LOCH, Ruth Emília Nogueira. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v.1, n.1, p. 35 - 58, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, Andrade de; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Katiúscya Albuquerque de Moura. **“Vendo” ao toque das mãos: Cartografia Tátil e ensino de Geografia no centro de Habilitação e Reabilitação de Cegos (CHARCE) do Piauí**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

MEDEIROS, Thais Costa; SOUSA, Sara Raquel Cardoso de. Experiências para formação de professores no ensino de Geografia: o uso de mapas táteis como proposta metodológica inclusiva. **Geografia: Publicações Avulsas**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.1, n. 1, p. 146-161, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/geografia/article/view/10301/6041>. Acesso em: 03 jan. 2022.

RÉGIS, Tamara de Castro. **Elaboração do atlas tátil do município de Florianópolis**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Geografia), Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/.../324091078_elaboracao_do_atlas_geogra fi. Acesso em: 17 jun. 2020.

SENA, Carla Cristina R. Gimenes de; CARMO, Waldirene Ribeiro do. Cartografia Tátil: o papel das tecnologias na Educação Inclusiva. **Boletim Paulista de Geografia**, [S.l.], v. 99, p.102-123, 2018. Disponível em: <https://www.agb.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SENA, Carla. Cristina. Reinaldo De; CARMO, Waldirene Ribeiro Do. Ensino de geografia e a inclusão de pessoas com deficiência visual. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, **Anais** [...]. São Paulo: SEDPcD /Diversitas /USP Legal, 2013, p. 01-08.

VASCONCELLOS, Regina Araújo Almeida. **A cartografia tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa**. 1993. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VENTORINI, Silvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

GEOGRAFIA INCLUSIVA: POSSIBILIDADES PARA OS PROFESSORES NO USO DE HQS NO ENSINO DA GUERRA FRIA NA AMÉRICA LATINA

Elayne Cristina Rocha **DIAS**

Doutora em Educação, conhecimento e Inclusão Social –UFMG

Docente do Instituto Federal do Piauí - IFPI

E-mail: elayne.dias@ifpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6181-1710>

Raimundo Jucier Sousa de **ASSIS**

Doutor em Geografia Humana pelo programa de Pós – Graduação em Geografia Humana da

Universidade De São Paulo - USP,

Docente dos Programas de Pós-Graduação em Geografia e em Ciência Política –

Universidade Federal do Piauí - UFPI

E-mail: raimundojucier@ufpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6573-7175>

*Recebido
Julho de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: O presente artigo visa analisar as contribuições do uso das tirinhas da Mafalda, como recurso não convencional no ensino de geopolítica, para a formação de professores de geografia em uma perspectiva inclusiva para os educandos surdos, através de uma revisão literária. Esta pesquisa, justifica-se pela necessidade de um diálogo acessível e possibilitar aos docentes as várias possibilidades do uso das tiras em quadrinho da Mafalda, no processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes surdos, em relação a mediação dos conteúdos da Guerra Fria na América Latina, constituindo desta maneira sentido e significados sobre a educação geográfica. Neste sentido, a problemática consiste: quais as contribuições do uso das tirinhas da Mafalda proporcionadas aos professores de geografia no ensino de geopolítica, em uma perspectiva inclusiva aos estudantes surdos, através de uma análise literária? Destarte, os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo da produção, corresponde a uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, nos seguintes portais de periódicos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google acadêmico, subsidiando a formulação de dados sobre o objeto de estudo. Para a disseminação de informações buscamos como descritores: “geopolítica”, “contribuições” das tirinhas da Mafalda” e “recursos didáticos para surdos”, estabelecendo como recorte espaço-tempo entre 2008 – 2024 e uma análise dessas tirinhas em quadrinho de autoria de Quino (2008). Os resultados evidenciam que o sentido e significado no processo de aprendizagem dos estudantes surdos em relação ao ensino de

conteúdos, em especial da Guerra Fria, são desenvolvidos acessivelmente através do uso da cultura visual, modalidade esta, essencial para a essa comunidade e com o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Assim, enfatizamos a importância do conhecimento da cultura e identidade surda pelos professores de geografia, como também, alinhar as aulas aos instrumentos mediadores (HQs da Mafalda), para o fortalecimento da constituição de representações geográficas para o novo e para o mundo. O uso das tirinhas da Mafalda, demonstram questões linguísticas, com significações da cultura visual, transmitem humor e ironia sobre as diversas situações políticas e que são marcadas no tempo e espaço.

Palavras-chave: Geopolítica; Tirinhas da Mafalda; surdo; professores.

INCLUSIVE GEOGRAPHY: POSSIBILITIES FOR TEACHERS IN THE USE OF COMIC BOOKS IN TEACHING THE COLD WAR IN LATIN AMERICA

Abstract: This article analyzes the contributions of Mafalda comic strips as an unconventional educational resource for teaching geopolitics in the training of geography teachers, with a focus on inclusive education for deaf students. Grounded in a literature review, the study is justified by the need to promote accessible pedagogical dialogue and to explore the potential of Mafalda comics in facilitating the teaching and learning process for deaf students—particularly in relation to Cold War content in Latin America. The central research question is: What contributions can Mafalda comic strips offer geography teachers in teaching geopolitics from an inclusive perspective for deaf students? The methodology adopted is qualitative and bibliographic in nature, drawing on academic sources from the CAPES Journal Portal and Google Scholar. The following descriptors guided the data collection: “geopolitics,” “contributions of Mafalda comic strips,” and “teaching resources for the deaf,” within a temporal scope from 2008 to 2024. The study also includes an analysis of selected strips by Quino (2008). The results highlight that the use of visual culture—particularly relevant to the deaf community—alongside Brazilian Sign Language (Libras), enhances the accessibility and comprehension of geopolitical content such as the Cold War. The findings underscore the importance of geography teachers’ awareness of Deaf culture and identity and advocate for the integration of visual and multimodal resources, such as Mafalda comic strips, to foster meaningful geographic learning. The comics’ use of visual language, irony, and humor serves as a powerful tool to convey political and social commentary across temporal and spatial contexts.

Keywords: Geopolitics; Mafalda comic strips; deaf; teacher.

GEOGRAFÍA INCLUSIVA: POSIBILIDADES PARA DOCENTES EN EL USO DEL CÓMIC EN LA ENSEÑANZA DE LA GUERRA FRÍA EN AMÉRICA LATINA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones de las tiras cómicas de Mafalda como un recurso no convencional en la enseñanza de la geopolítica, para la formación de profesores de geografía desde una perspectiva inclusiva para estudiantes sordos, a través de una revisión literaria. Esta investigación se justifica por la necesidad de un diálogo accesible y de proporcionar a los profesores las diversas posibilidades de utilizar las tiras cómicas de Mafalda en el proceso de enseñanza, desarrollo y aprendizaje de estudiantes sordos, en relación con la mediación del contenido de la Guerra Fría en América Latina, constituyendo así significado y significación para la educación geográfica. Por lo tanto, la pregunta es: ¿qué contribuciones ofrecen las tiras cómicas de Mafalda a los

profesores de geografia en la enseñanza de la geopolítica desde una perspectiva inclusiva para estudiantes sordos, a través de un análisis literario? Así, los procedimientos metodológicos desarrollados a lo largo de la producción corresponden a un enfoque cualitativo y bibliográfico, utilizando los siguientes portales de revistas: Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) y Google Académico, apoyando la formulación de datos sobre el objeto de estudio. Para la difusión de la información, buscamos los siguientes descriptores: "geopolítica", "contribuciones de las tiras cómicas de Mafalda" y "recursos didácticos para sordos", estableciendo un marco temporal-espacial entre 2008 y 2024 y un análisis de estas tiras cómicas, de Quino (2008). Los resultados demuestran que el significado y la relevancia en el proceso de aprendizaje del alumnado sordo respecto a la enseñanza de contenidos, especialmente sobre la Guerra Fría, se desarrollan de forma accesible mediante el uso de la cultura visual, una modalidad esencial para esta comunidad, y con el uso de la Lengua de Señas Brasileña (Libras). Por lo tanto, enfatizamos la importancia de que el profesorado de geografía comprenda la cultura e identidad sordas, así como de alinear las clases con herramientas de mediación (las tiras cómicas de Mafalda) para fortalecer el desarrollo de representaciones geográficas del mundo y del presente. El uso de las tiras cómicas de Mafalda muestra cuestiones lingüísticas, con significados de la cultura visual, que transmiten humor e ironía sobre diversas situaciones políticas marcadas por el tiempo y el espacio.

Palabras clave: Geopolítica; Tiras cómicas de Mafalda; sordos; professores.

INTRODUÇÃO

Uma visão diferenciada sobre a temática de geopolítica (Guerra Fria na América Latina), torna-se um conhecimento essencial para a compreensão da organização territorial em todo mundo, em especial quando se utiliza recursos não convencionais para esse processo de aprendizagem de estudantes com deficiência. Neste aspecto, o presente artigo visa analisar as contribuições do uso das tirinhas da Mafalda, como recurso não convencional no ensino de geopolítica, para a formação de professores de geografia em uma perspectiva inclusiva para os educandos surdos, através de uma revisão literária.

O processo de aprendizagem dos estudantes surdos perpassa as representações visuais e outras especificidades culturais e identitárias. O professor de geografia, ao trabalhar geopolítica em sua sala de aula, deve potencializar conceitos que abarque: controle; expansão e organização territorial; conflitos e fenômenos que vivenciados através de uma cultura visual contribuem para a constituição de interpretações detalhadas permeando uma combinação de expressões visuais expostas para a fundamentação de um conhecimento acessível a este grupo em específico.

A obra Mafalda de autoria de Quino (2008), refere-se a um período particular e que muitas vezes refletem o momento atual. Além disso, a cultura visual, exposta nestas tirinhas em quadrinho, são fontes ricas para os professores de geografia para a aplicação em seu

planejamento, contribuindo para a construção de discursos e para práticas culturais institucionais acessíveis, envolvendo a unidade de análise [instrução – desenvolvimento] no processo educacional no ensino de conceitos abordados neste artigo.

Neste ponto, a instituição escolar deve estar atenta ao desenvolvimento completo da criança e não apenas se limitar aos processos da instrução ao ensino, pois nas relações do todo em sala de aula o processo de imitação dos alunos está ligado à autoinstrução que traz consigo, a instrução (Dias, 2024).

Ainda sobre a obra e sua perspectiva potencializadora como recurso didático não convencional para o ensino de geopolítica (Guerra Fria na América Latina) para os estudantes surdos, Santos (2009), refere-se que o uso das imagens, possibilita aos educandos conhecimentos diversificados, tornando-se um teor intensificador cognitivo, crítico e reflexivo dinâmico, propiciando uma representação social e abrangente. A autora opina sobre a importância na visualização e leitura dos dados visuais, como produção e recepção de novos saberes, contribuindo para uma geografia acessível.

Isto posto, o questionamento norteador desta obra compreende: quais são as contribuições do uso das tirinhas da Mafalda proporcionadas aos professores de geografia no ensino de geopolítica, em uma perspectiva inclusiva aos estudantes surdos, através de uma análise literária? Buscando respostas para esse problema de pesquisa, estabelecemos os objetivos específicos: (I) identificar as tirinhas em quadrinho da obra Mafalda que contextualizam conteúdos relacionados a Guerra Fria na América Latina, em seu espaço- tempo e na atualidade, contribuindo para formação de professores em geografia para uma perspectiva inclusiva, através de uma análise literária; (II) discutir a importância dos conceitos que estão relacionados à Guerra Fria na América Latina, entrelaçados nas tirinhas da Mafalda, para o desenvolvimento de metodologias acessíveis aos estudantes surdos, com foco na produção literária e (III) oportunizar a sociedade e em especial aos professores da área sobre o uso dos quadrinhos da Mafalda, como respaldo de referencial da cultura visual no processo de ensino-desenvolvimento e aprendizagem da geografia, de âmbito reflexivo e crítico, para os estudantes surdos.

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo da produção acadêmica, corresponde a uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, nos seguintes portais de periódicos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google acadêmico, subsidiando a formulação de dados sobre o objeto de estudo.

Estabelecemos como referências que corroboram com o nosso objeto de estudo: um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “ A Geograficidade Política de Mafalda: A

análise dos quadrinhos da Mafalda a partir de algumas questões de caráter geográfico-político e sua perspectiva educacional, de autoria de Santos no ano de 2009; duas dissertações de Mestrado, uma denominada “Geopolítica e (in)segurança Reflexões sobre uma nova visão da fronteira nacional”, de Lopes, referente ao ano de 2022 e a segunda “análise dos conteúdos de geopolítica nos livros didáticos de geografia”, escrita por Pedroni, no ano de 2009.

Além disso, buscamos analisar artigos que referenciam a temática em questão. O primeiro artigo, denomina-se “A geopolítica e o ensino de geografia: estratégias didáticas para retomada do diálogo” dos autores Giroto e Santos, publicado no ano de 2011. Outra referência intitula-se “Tirinhas de Mafalda podem ser usadas em aulas de história, geografia, e sociologia”, produzida por Valle, em 2021. Salientamos a análise e discussão de referências como: Coggiola (2001), intitulada “Governos militares na América Latina” e de Munhoz (2020), com a discussão sobre: “Guerra Fria: história e historiografia” e de tirinhas que abarcam e contextualizam com conteúdos relacionados a Guerra Fria na América Latina.

Por fim, esse artigo estrutura-se em: (I) Introdução, fundando-se em: contextualização sobre a temática, objetivos, questão norteadora e justificativa (II) Metodologia, enfatizando abordagem, tipo de pesquisa, descritores e recorte temporal. (III) Conceitos Iniciais sobre a Guerra Fria na América Latina, com discussões sobre aspectos enriquecedores de conceitos na área. (IV) Biografia de Quino e a Personagem Mafalda, enfatizando um breve histórico de Joaquín Salvador Lavado Tejón, conhecido como Quino; temáticas cruciais e norteadoras verificadas nas obras de Mafalda. (V) Resultados e Discussão - Tirinhas da Mafalda e suas Contribuições para os Professores de Geografia no Ensino da Guerra Fria na América Latina, evidenciando algumas tirinhas da Mafalda, dialogando com as produções objetivando criar bases para um campo científico sobre a trajetória e fenômenos da geopolítica e fortalecendo o uso desse recurso didático (HQs) em uma perspectiva inclusiva para o processo educacional dos surdos. (VI) Considerações Finais, disseminando aspectos cruciais abordados pelos autores, definindo um pensamento crítico e reflexivo e as (VII) Referências.

METODOLOGIA

A presente pesquisa estabelece como método de investigação uma análise de dados não quantificáveis, buscando compreender os eventos de forma profunda por meio da exploração da complexidade e riqueza dos contextos culturais, sociais e individuais, sendo classificada como qualitativa. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 20):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Ressaltamos que utilizaremos uma produção com abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, com recorte temporal entre 2008 – 2024 e uma análise dessas tirinhas em quadrinho de autoria de Quino (2008). Severino (2007) ao tratar desse tipo de pesquisa, salienta que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (Severino, 2007, p. 122).

Para a disseminação dessas informações os descritores utilizados foram: “geopolítica”, “contribuições das tirinhas da Mafalda” e “recursos didáticos para surdos”. Por fim, consideramos as seguintes categorias: ensino de geografia inclusivo; geopolítica e o uso de quadrinhos.

CONCEITOS INICIAIS SOBRE A GUERRA FRIA NA AMÉRICA LATINA

Conceitos e características marcantes da Guerra Fria na América Latina

O processo histórico durante a segunda metade do século XX, apresenta como um dos macrofenômenos a Guerra Fria. Assim, destacamos como conceito de Guerra Fria enfatizado por Munhoz (2020, p. 280), “[...] à competição, confrontação e tensão entre as superpotências e os sistemas sociais antagônicos da época (Estados Unidos, União Soviética, China; capitalismo-comunismo)”.

Desta maneira, as pesquisas referentes a Guerra Fria têm sido fundamentadas em teorias de política externa e inserção internacional tradicionais, abordando como característica a polarização do mundo, ou seja, de um lado o socialismo (União Soviética); de outro o capitalismo, (Estados Unidos) trazendo além dessa característica, o aumento da produção de armamento nuclear, o desenvolvimento de redes internacionais de espionagem, dentre outros pontos. Baseando-se em conceitos e características, enfatizamos de forma sucinta, a Guerra Fria latino-americana, procurando incentivar uma aproximação teórico-metodológica.

Entre meados da década de 1960 a 1980 a América Latina, em especial América do Sul viveu um período histórico dominado por regimes militares, aos quais trouxeram consequências que são sentidas até a atualidade pela sociedade. Assim, estabelecemos neste período aspectos como repressão, pois os sobreviventes tiveram suas vidas alteradas e muitas ações interrompidas em detrimento do período ditatorial. (Coggiola, 2001).

Coggiola (2001), considera comum neste período as dissoluções das instituições representativas, crise aguda dos regimes, partidos políticos tradicionais, crescente poderio econômico social e político a partir das décadas de 50 – 60. Ressaltamos, visivelmente, a influência da diplomacia norte-americana com relação aos golpes militares. Na Bolívia, as forças armadas organizadas por Ortuño derrubaram o governo civil do Movimento Nacionalista Revolucionário, este estabeleceu como tarefa principal a reconstituição do Estado.

Na Argentina, sob o comando de Juan Carlos Onganía, o exército tomou o poder no país em 28 de junho de 1966, derrubando o governo civil do partido radical. Os governos que se sucederam sofreram instabilidade política, em consequência da proscrição do partido majoritário. O projeto de penetração norte-americana na América Latina exigiu a deposição de vários governos civis para garantir a tranquilidade necessária (Coggiola, 2001). Já o Uruguai e Chile conheciam um novo regime militar, antes do novo golpe na Argentina.

Sob o regime de Pinochet, o Chile também vivenciou a supressão de todas as liberdades democráticas, tais como: torturas em grande escala e assassinatos políticos. Os principais Impactos da Guerra Fria na América Latina são: Golpes Militares e Ditaduras. Outro aspecto a ser considerado nesta referência compreende que os EUA apoiaram golpes militares contra governos de esquerda, temendo que se alinhassem à URSS.

No Brasil o golpe militar decisivo foi aquele que derrubou em 1964 o regime civil brasileiro, estabelecendo como ponto de partida e urgente a restauração do Brasil e a ordem econômico-financeira. Desta maneira, frisamos a importância de uma discussão ao longo desse artigo sobre o período da Ditadura Militar e suas tensões em nosso país.

A **Ditadura Militar** é o como chamamos o período em que os governos militares estiveram à frente do Brasil, entre 1964 e 1985. O período da Ditadura Militar foi um dos mais tensos da história brasileira e ficou marcado pela falta de liberdade, pelo uso de tortura contra os opositores políticos e pela prática de terrorismo de Estado (Silva, 2024, s.p.).

A Ditadura Militar iniciou-se através de um golpe civil-militar realizado no ano de 1964, contra o então presidente João Goulart. Documentos do departamento de estado norte-americano evidenciam o envolvimento dos Estados Unidos na execução desse golpe. O envolvimento refere-se ao fornecimento de materiais para apoio logístico e militar aos golpistas (Coggiola, 2001).

O golpe de 1964 foi a conclusão de um projeto de longa data que visava à **derrubada do trabalhismo** – projeto que defendia o desenvolvimentismo da economia e a promoção de bem-estar social para a população – e à imposição de uma agenda que promovesse a modernização do Brasil pela via autoritária (Silva, 2024, s.p.).

O golpe iniciou pelos militares, contando com auxílio político e civil. João Goulart, era considerado um dos sucessores de Getúlio Vargas de modo que, devido a uma crise política em 1961, ele tornou-se presidente. Neste sentido, após a renúncia de Jânio Quadros ao cargo em 1961, João Goulart, conhecido como Jango, assumiu a presidência, ocasionando diversas tensões em todo o país.

As Reformas de Base eram um projeto que estipulava reformas estruturais no Brasil, com o objetivo de reduzir as desigualdades existentes e, a partir disso, garantir o desenvolvimento do país. Geraram muita insatisfação, sobretudo a reforma agrária, projeto que garantia acesso à terra aos despossuídos e prejudicava interesses de grandes proprietários de terra (Silva, 2024, s.p.).

As tensões aumentaram com as Reformas de Base e a política de Jango era vista como indício de comunismo. Essa interpretação era feita pelo governo americano em relação ao presidente.

Tudo isso aproximou militares, elites econômicas do Brasil e o governo americano. O resultado disso foi o nascimento de uma **conspiração contra o presidente**. O governo americano, por meio da CIA, enviou dinheiro ao Brasil para financiar candidatos políticos conservadores, a partir do **Instituto Brasileiro de Ação Democrática** (IBAD) (Silva, 2024, s.p.).

Além disso, um grupo de militares e empresários do Brasil se organizavam com ações para derrubar o governo de Jango, desta forma, criou-se um Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, para estudo a respeito do nosso país, mas na verdade, tornava-se local de encontro por estes membros (Silva, 2024).

Em 31 de março de 1964, os militares da 4ª Região Militar em Juiz de Fora iniciaram uma rebelião contra o governo sob a liderança de Olímpio Mourão Filho. Não houve nenhum tipo de resposta do governo, e a rebelião militar aumentou, chegando ao Rio de Janeiro e Brasília. Em 2 de abril de 1964, os senadores, por meio de uma sessão extraordinária liderada por Auro de Moura, consolidaram o golpe ao declararem que a presidência do país estava vaga (Silva, 2024, s.p.).

Com o golpe militar, Ranieri Mazzilli assumiu temporariamente a presidência do Brasil. Em abril, o general Humberto Castello Branco foi nomeado, estabelecendo algumas medidas autoritárias. Voltando a repressão, a Ditadura Militar reprimiu publicações e circulações de livros, universidades e movimento estudantil foram perseguidos e monitorados, ou seja, “repressão ao livre pensar” da sociedade. Além disso, as prisões, sequestros, invasões, atentados foram realizados pelo Estado. Ressaltamos ainda, que os atos institucionais permitiram que os militares atuassem autoritariamente. Sobre o golpe, Silvia (2024, s.p.) reflete que:

A Frente Ampla surgiu, em 1966, e contou com a adesão de Juscelino Kubitschek (senador em 1964 e foi conivente com o golpe) e João Goulart (derrubado pelo golpe). A Frente Ampla exigia o retorno da democracia no Brasil e acabou sendo proibida de funcionar por meio de uma determinação do Ministério da Justiça, em 1968.

O fracasso consolidou-se durante o governo de João Figueiredo. A movimentação popular permitiu elaborar a Campanha das Diretas Já, onde exigia o retorno do direito de escolher quem seria o presidente do país. Em 1985, houve a eleição indireta para presidente com os seguintes candidatos: Paulo Maluf e a oposição com Tancredo Neves. O fim da ditadura militar chega com a eleição de Tancredo Neves e seu vice, José Sarney, iniciando um novo ciclo.

A Guerra Fria (1947-1991) teve um impacto significativo na América Latina, pois os Estados Unidos e a União Soviética disputaram influência no território. O primeiro buscava conter a expansão do comunismo, enquanto movimentos revolucionários, inspirados pelo socialismo, surgiam em diversos países.

Com a queda da URSS (1991), muitas ditaduras militares perderam o apoio de modo que na América Latina passaram por um processo de redemocratização. Neste aspecto, a Guerra Fria deixou marcas profundas de repressão, desigualdade, instabilidade política e social e tensões na América Latina.

BIOGRAFIA DE QUINO E A PERSONAGEM MAFALDA

Joaquín Salvador Lavado nasceu no dia 17 de julho do ano de 1932 na Argentina, na cidade de Mendoza. Recebeu o apelido de Quino, objetivando diferenciá-lo do seu tio Joaquín Tejón. Sua família (seus pais) constitui-se em imigrantes espanhóis da Andaluzia, ambos faleceram quando Quino era criança. Desde muito cedo, demonstrava interesse e talento para desenhos. Neste sentido, seu desejo pelas artes, faz com que o mesmo ingresse na Escola de Belas Artes de Mendoza, logo após o término na escola primária (Santos, 2009).

Sua vocação foi descoberta aos 3 anos de idade, como pintor e desenhista publicitário. Outro aspecto a ser destacado na biografia de Quino, corresponde ao abandono da Escola de Belas Artes para dedicação total aos quadrinhos. Santos (2009) salienta que o apelido “Quino” herdado, vem através da inspiração das atividades artísticas exercidas pelo seu tio, chamado Joaquin, na profissão de artista gráfico.

Em 1964 do dia 29 de setembro, a personagem em quadrinhos Mafalda apareceu na revista "Primera Plana". Em relação a criação de Mafalda, o autor Quino foi convidado para elaborar uma tirinha para uma campanha de publicidade para uma empresa de eletrodomésticos (Mansfield) mas não chegou a ser veiculada. A personagem devido a sua simpatia, despertou um enorme sucesso nos quadrinhos e até hoje continua sendo um dos mais vendidos mundialmente

A partir de 1965, a obra Mafalda teve início na publicação do jornal El Mundo e posteriormente na revista Siete Días Ilustrados. Por decisão de Quino, a última tirinha da Mafalda foi impressa em 25 de junho de 1973 (Santos, 2009).

Ainda sobre a Mafalda, esta é uma menina de aproximadamente 6 ou 7 anos. Com comportamento crítico em relação ao seu cotidiano e principalmente ao mundo. Realiza com frequência leituras de jornais e revistas em quadrinhos, tornando-a uma criança questionadora perante outras (Santos, 2009).

Apenas de 1964 a 1973, Mafalda tem suas histórias publicadas. Destacamos outros personagens que compõem a obra: Susanita, Manolito, Felipe, Miguelito e Libertad, ambos amigos da garotinha e sua família. Suas histórias refletem sobre a economia, política, sustentabilidade e a sociedade em geral, com toque irônico e bem-humorado. Mafalda ama os Beatles, a democracia, os direitos das crianças, a leitura, a paz e as panquecas.

Despreza James Bond, as armas, a guerra e tomar sopa. E sonha com “consertar” o mundo e torná-lo acessível diante das adversidades. A Figura 1, retrata essa discussão sobre uma das temáticas discutidas na obra Mafalda, de autoria de Quino (2008).

Figura 1- Tirinha sobre Política



Fonte: Quino (2008).

Ao analisarmos a Figura 1, Mafalda reflete um lado geográfico político, trazendo ao leitor uma interpretação do contexto por meio da análise do discurso, carregando uma postura partindo de suas vivências e expostas pela mídia.

A Figura 2, configura-se em um diálogo sobre a democracia. Sua família consta de: sua Mãe Raquel, seu pai Tomás e seu irmão Guille. Mafalda debate sempre com sua mãe por conta da não finalização dos estudos dela. Seu pai, sempre permanece reflexivo pelos questionamentos críticos de Mafalda, desta forma, percebe o mundo com uma visão diferenciada. O mundo de Mafalda é composto por diversos personagens e ambos inspirados em sujeitos próximos a vida do cartunista. Assim, Pedroni (2009), afirma que a abordagem da geografia política é pouco utilizada nas escolas, podendo contribuir para o aumento da dificuldade na construção dos saberes voltados para a geografia.

Figura 2 - Contexto familiar na tirinha da Mafalda



Fonte: Quino (2008).

Suas tirinhas reafirmam temáticas sociais, políticas e culturais de forma humorística e reflexão profunda, aos quais serão retratadas e dialogadas na próxima seção. Partindo deste contexto, Mafalda teve publicação em diversos jornais e revistas em mais de 30 países, com tradução em diversos idiomas, tornando-se símbolo reflexivo diante das transformações políticas e sociais do período, além de virar garota-propaganda de diversas campanhas (Santos, 2009).

Além disso, na Argentina e no exterior houve diversas homenagens, retratando respeito e admiração pelo criador e sua obra. Sua vigência torna-se um grande reconhecimento à qualidade e as contribuições sociais do trabalho de Quino, e não deixa de enfatizar que o mundo atual não teve tantas mudanças desde então.

Continuando com a obra de Santos (2009), ela enfatiza que Quino continuou produzindo cartões voltados para o humor, porém encerra a publicação de Mafalda em 1973. Ao longo de sua carreira, recebeu inúmeros prêmios e homenagens, incluindo: Prêmio Konex de Platina; Prêmio Quevedos; Legião de Honra da França e o Prêmio Príncipe de Astúrias de Comunicação. Quino casou-se com Alicia Colombo no ano de 1960, com quem não teve filhos, permanecendo até o falecimento dela no ano de 2017 (Santos, 2009).

A personagem chegou ao Brasil no ano de 1973, período em que os militares estavam no poder. Diante do pensamento de que Mafalda havia virado um “carimbo”, Quino resolve descontinuar com as produções desta obra e da personagem. Para escapar do "Processo de Reorganização Nacional", conhecido como Ditadura Militar, Quino exilou-se em Milão em 1976, período marcado por violações dos direitos humanos, torturas, prisões, assassinatos políticos e desaparecimentos. O cartunista, no ano de 1982 foi eleito o “Desenhista do Ano” pelos demais colegas de profissão.

Mafalda completou cinquenta anos no ano de 2014, com o passar do tempo seu autor faz críticas e mostra-se contrário à ditadura e às formas de governança. O mundo de Mafalda, consistia no amor pela democracia, coerência e um posicionamento político livre, desta forma o cartunista foi agraciado com diversas homenagens e selos.

Ferreira (2024), refere-se que o processo de desenvolvimento é constituído por subjetividade própria que se exprime pelo espaço – tempo, pela dimensão espacial e pelas práticas escolares e familiares, que se caracterizam e demarcam pelas necessidades básicas e superiores do indivíduo. Cabe a nós enquanto formadores humanos (re)pensar nesses aspectos fundamentais e alinhar instrumentais que corroboram com estas ações.

A obra de Quino é bastante vasta, apresentando os seguintes títulos como: Gente en su sitio, Humano se nasce dentre outros. Suas produções deram-lhe visibilidade internacional, convertendo-o no título de cartunista mais conhecido, em especial na América Latina.

Em trinta (30) de setembro de 2020, houve o falecimento de Quino, em Mendoza. As causas de sua morte giram em torno de consequências de um acidente vascular cerebral. Assim, Quino morre aos oitenta e oito (88) anos, deixando um legado cultural para toda sociedade, combinando crítica e humor em suas tirinhas (Santos, 2009). Quino faz um trabalho excepcional de crítica e sensibilização em relação às mazelas ocasionadas durante esse período de tensões que se constituíram o regime de ditadura militar na América Latina e que refletem até hoje.

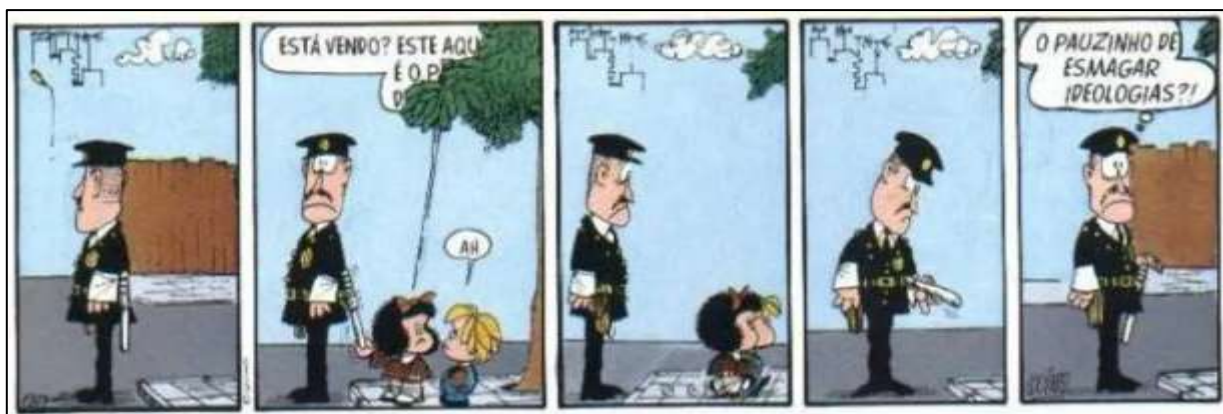
No próximo tópico, iremos analisar as tirinhas da Mafalda e suas contribuições para a formação docente de geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO - TIRINHAS DA MAFALDA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO ENSINO DA GUERRA FRIA NA AMÉRICA LATINA

Partindo dos conceitos relacionados a Guerra Fria, a breve biografia de Joaquín Salvador Lavado e o entrelaçamento com a temática, abordamos nesta seção algumas tirinhas da obra Mafalda que retratam o nosso objeto de estudo e contribuem significativamente para os professores de geografia, para uma perspectiva inclusiva.

Ressaltamos, que a obra Mafalda (Quino, 2008) reflete uma gama de conteúdos em diferentes áreas do conhecimento, em especial transcendem saberes políticos da Argentina e mundial. A figura 03, demonstra os processos discursivos que constituem acontecimentos políticos ao qual Arturo Illia, presidente que comandou a Argentina entre 1963 e 1966, com um governo marcado por reformas e por uma política de desenvolvimento.

Figura 3- Tirinha da Mafalda e a revolução Argentina



Fonte: Quino (2008).

A Figura / tirinha 3, busca descrever aspectos da “Revolução Argentina”, no ano de 1966, ao qual, o General Juan Carlos Onganía, liderou um golpe militar. Quino (2008), através dessa obra, enfatiza de forma crítica um governo autoritário e com instabilidade política. O governo de Illia, mesmo com o interrompimento de seu governo, sempre existem lembranças de suas ações de promoção de desenvolvimento e justiça social.

A violência contra um dos maiores patrimônios da sociedade Argentina, que teve o início de seu processo de construção ainda no ano de 1957, pelo irmão do então presidente Illia foi devastadora em todos os sentidos. As pesquisas, os materiais, as esperanças, a coragem dos que buscavam levar adiante a melhor fase da Universidade de Buenos Aires em número e em potencial humano. Esse foi um dos acontecimentos que marcou a história da Argentina e que ficou constatado que o poder não estava nem no trabalhador nem na ciência, estava nas mãos de quem tinha armas (Seoana, 2006, p.01).

A tirinha da Mafalda proporciona concepções diferenciadas sobre a realidade e evidenciam os efeitos do militarismo. Além disso, representa uma compreensão visual do poder da polícia (com cacetete e armas) e a forma de repressão do Estado em relação à sociedade, ou seja, durante a ditadura militar a atuação policial consistia em controle social, perseguição e punição, objetivando a ordem pública. A formação do professor em geografia em uma perspectiva inclusiva envolve múltiplos desafios e consiste na ruptura do modelo vigente em prol de estratégias acessíveis aos estudantes.

A imagem, proporciona questões sobre os limites da democracia representacional, possibilita ao professor de geografia adaptar os saberes científicos ao saber escolar, contextualizando com a realidade mundial.

A utilização desses materiais, possibilita a ampliação de discussão acerca da geopolítica, em destaque para a Guerra Fria na América Latina, através de uma cultura visual, facilitadora para a compreensão dos conteúdos aos estudantes com surdez, trazendo relevância para o estudo desta temática e abrindo caminhos para demais docentes para implementação em suas aulas desse recurso didático não convencional.

As vivências cotidianas e mundiais são expressas nas tirinhas, permitindo ao estudante a apropriação de conhecimentos, que fazem sentido e significado durante as aulas em relação ao ensino da Guerra Fria na América Latina.

Pereira (2016) destaca que o surgimento da personagem Mafalda, se deu na década de 1960, marcada pela divisão do mundo entre capitalismo representado pelos EUA e o socialismo pela URSS. A Guerra Fria consiste em um período de grande tensão e disputa ideológica, política e militar, que de uma certa maneira não chegou a um conflito direto.

A imagem demonstra, a luta ideológica e geopolítica pela influência global das duas potências e a maneira de se manter no poder. Nesse processo, intervenções com envio de tropas, armas, dinheiro, uso de tecnologias são descritos na imagem. Desta maneira, Mafalda associa vidro de vitaminas ao carro contendo militares.

Figura 4 - Tirinha da Mafalda e a disputa ideológica, política e militar



Fonte: Quino (2008).

Valle (2021), reforça sobre o uso desse recurso didático não convencional amplia a interdisciplinaridade em sala de aula. As evidências destes autores, apontam que as tirinhas proporcionam debates de temas essenciais e trazem uma dinamicidade nas aulas.

As imagens proporcionam aos estudantes surdos vivências afetivas, cognitivas, sociais, culturais, sociolinguísticas, considerando esse processo como um produto. Assim, os sentidos e significados são construídos em sala de aula com o auxílio desses instrumentos mediadores (Dias, 2024).

Giroto e Santos (2011), discute o que descrevemos até o presente momento, sobre a importância dos conhecimentos geopolíticos no processo de construção de materiais didáticos para que os estudantes possam compreender de maneira significativa fenômenos que expressam a contemporaneidade.

A partir destas palavras, cumpre destacar que a docência, em sua função social, envolve situações de ensino e aprendizagem que precisam ser efetivamente significativas e transformadoras para a vida dos estudantes, de modo a permitir o seu desenvolvimento e a construção, com autonomia e autoria, de ações que fundamentarão sua visão de mundo e as suas decisões futuras. Mais além, o processo de ensino e aprendizagem compreende ainda as relações interpessoais de empatia e afeto (e também a mediação de múltiplos conflitos) e, fundamentalmente, uma dimensão científica que é garantida pela formação acadêmica do/a profissional docente (Ferreira, 2024, p.21).

Já a figura 05 continua proporcionando uma interpretação do discurso, com enfoque após a 2ª Guerra Mundial, expressando uma ideologia capitalista. A imagem descreve aspectos como as pessoas percebem o mundo, suas relações sociais e o consumo.

Figura 5 - tirinha da Mafalda sobre Guerra Fria



Fonte: Quino (2008).

Valores econômicos, políticos e sociais são refletidos em todas as nações e descritos na geopolítica, algo que se traduz nesta tirinha em quadrinho. Assim, a cortina de ferro como Mafalda aborda, impede a comunicação entre os povos, havendo uma separação entre os países capitalistas dos socialistas, sua indignação torna-se refletida através de suas expressões (Biagi, 2001).

Ainda nesta perspectiva de discussão, o processo de instrução no ensino de geopolítica (Guerra Fria na América Latina) para os surdos, pode ser direcionado com o uso dos quadrinhos, levando em consideração características visuais, para o amadurecimento de certas funções intelectuais e desenvolvimento de um processo significativo de aprendizagem (Dias, 2024).

O aprofundamento dos conteúdos da Guerra Fria na América Latina, com uso desse recurso (HQs), auxiliará o estudante surdo em sala para o esclarecimento de situações presentes em todo mundo, favorecendo um olhar geográfico. A introdução dos quadrinhos na didática docente favorece a [instrução-desenvolvimento], por considerar as vivências enquanto sujeito participante em tempo-espaço, sendo crucial para o desenvolvimento de saberes científicos/escolares (Dias, 2024).

Assim, pela mediação do outro, contexto cultural, artefatos mediadores (HQs), as funções psíquicas de origem biológica e o ser humano, ao entrar em contato com a cultura e com o outro ser humano, transforma-se culturalmente e modifica suas funções elementares em funções psíquicas superiores, e essas funções é que Vigotski (1995) queria compreender como um sistema de funções interrelacionado. Assim, o diferencial entre o sujeito e os outros animais

consiste na ressignificação de objetos e ações orientadas, com o auxílio de instrumentos culturais mediadores (Dias, 2024).

As tirinhas trazem questionamentos e posicionamentos partindo das vivências e informações trazendo significações e contextualizando através do imaginário e linguagem escrita e visual, essencial para a comunidade surda, pois o português, compreende a segunda língua, na modalidade escrita para esse público.

Vigotski defende que o processo de desenvolvimento cultural das crianças ditas normais e as deficientes é um processo único por sua natureza e distinto pela forma de seu curso. Ambos os processos são potencializados pelos sistemas de significados da unidade fala-pensamento. É por isto que Vigotski defende o estudo dessa unidade por meio do sistema de significados das palavras, sejam elas faladas ou escritas em braile, pelos gestos em Libras ou alfabeticamente [...] (Gomes, 2020, p. 83).

A imagem demonstra questões linguísticas, com significações culturais visuais, transmitindo um humor visual marcadas no tempo e espaço. Segundo Vigotski (2021, p. 253), o momento crucial deste problema é “o fato de que a instrução do estudante começa bem antes da instrução escolar. Propriamente falando, a escola nunca começa no vazio. Qualquer instrução com a qual a criança se depara na escola tem sempre a sua pré-história”.

Vigotski (2021) considera que a instituição de ensino, por meio de adaptações, flexibilizações e recursos diferenciados, deveriam fornecer alternativas de compensação para as pessoas com deficiência. Essas relações sociais e vivências escolares e familiares que vão constituindo a subjetividade, em especial da comunidade surda, estas são mediadas pelas linguagens em uso, por meio da unidade dialética intitulada: [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso] (ACCL).

Partindo desta premissa, o processo de formação docente deve partir desde o início do ingresso em um curso superior, tecendo estratégias, com trocas de experiências teóricas e práticas para fins de atuação profissional.

O ensino de Geografia necessita, portanto, que os discentes tenham uma base sólida que os conduza à compreensão da Geografia vista na teoria e vivida na prática. Nesta perspectiva, o uso de imagens, fotos, mapas, aplicativos que promovam a realidade aumentada, bem como softwares de simulação dos fenômenos naturais, podem favorecer a adoção de uma linguagem própria da Geografia, que, no ensino, proporciona inúmeras informações para análise, discussão e interpretações, conduzindo o aluno ao aprendizado por um viés crítico. (Lima *et al.*, 2021, p. 3).

Giroto e Santos (2011), considera que os meios de comunicação têm substituído, no que tange a nível do senso comum, o lugar da escola, no processo de produção de saberes.

Assim, destacamos a afirmativa de Valle (2021), como desses autores na perspectiva de conversarem a respeito do processo de conhecimento e da utilização dos instrumentos mediadores em sala de aula.

A relevância no uso das tiras da Mafalda no ensino justifica-se na referência de Liana Gottlieb (1996, p. 181) citado por Andrade e Barrocas (2021, p. 58):

O leitor da MAFALDA consegue “ler” com facilidade o que as personagens estão sentindo, tanto pela expressão facial quanto pela expressão corporal. Quino faz suas personagens vivenciarem de tudo. Aparecem: medo, angústia, depressão, entorpecimento, estupefação, raiva, alegria, tristeza, candura, amor, exaltação, amizade, desconfiança, revolta, impotência, indignação, dúvida, sofrimento, etc.

Levando em consideração a citação acima, a aprendizagem significativa, no caso dos estudantes surdos e pensando em uma perspectiva de processo inclusivo, corresponde ao resultado de todo um contexto que está em constante desenvolvimento por meio das ações dos pares envolvidas nas vivências que se transformam em patrimônio das pessoas, constituindo a subjetividade e trazendo sentido e significado para a formação humana.

Destacamos ainda, que existem cinco parâmetros específicos na Gramática da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que são: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação/direcionalidade e expressão facial-corporal, essencial para a comunicação entre surdos e ouvintes. Associado a esses pensamentos, o professor de geografia pode propor uma prática social entrelaçada em diversas interações.

Desta maneira, se constitui em função do professor de Geografia contribuir para o desenvolvimento de um pensamento eminentemente geográfico, que possibilita aos estudantes, sujeitos em formação, a compreensão de distintos lugares e a organização dos territórios. Isto se faz possível a partir da análise geográfica de fatos e fenômenos a luz dos princípios geográficos (Causalidade; Localização; Posição; Extensão; Distribuição; Unidade; Diferenciação; Analogia; Conexão; Ordem; Escala). Também neste sentido, Cavalcanti (2019, p. 59) afirma que “há um pressuposto inicial de que a Geografia na escola serve para desenvolver o pensamento geográfico. Ela serve para pensar” e, assim, contribuir para a leitura e compreensão do mundo (Ferreira, 2024, p.13).

O docente ao se deparar com estudante com deficiência em sala de aula, deve ter conhecimento que o fator biológico não deveria se tornar tão preocupante quanto as suas decorrências sociais. Assim, deve-se fornecer caminhos com instrumentos para que os estudantes com deficiência possam se desenvolver pessoal, social, cultural e pedagogicamente (Dias, 2024).

No que tange ao professor de geografia, é preciso estabelecer referências que propiciem reflexões sobre a perspectiva inclusiva e que possibilite compreender o mundo e suas múltiplas perspectivas contextualizando com as demais dimensões geográficas potencializando o processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos de forma acessível, humanística e não burocrática (Ferreira, 2024).

De tal maneira, o professor de Geografia, além de dominar satisfatoriamente o conhecimento geográfico historicamente produzido, deverá articulá-lo pedagogicamente, compreendendo as nuances dos múltiplos e diversos processos que envolvem os atos de ensino e aprendizagem, dado que sua prática docente se dá justamente na interface entre os conhecimentos fundamentais da ciência geográfica e do tratamento didático- pedagógico do objeto em estudo, possibilitando ao sujeito em formação analisar e compreender o mundo pelo viés geográfico, mobilizando processos de aprendizagem significativas e transformadoras para suas vidas (Ferreira, 2024, p.9).

Desta maneira, os desafios são inúmeros para os docentes, aos quais ele deve se desdobrar para cumprir os conteúdos prescritos no currículo diante do cenário de grande limitação. Compreender a educação com finalidade de liberdade, autonomia, formação humana algo vem sendo construído diariamente dentro do espaço escolar e com auxílio de diversos recursos didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências apresentadas ao longo da construção deste artigo demonstram em sua teoria a restrição de conteúdos voltados para a geopolítica, em uma perspectiva inclusiva, em especial para os professores de geografia na possibilidade de uso dos HQs com conteúdo nesta área para os estudantes surdos.

Dessa forma, trazemos reflexões acerca da construção de materiais e as contribuições das histórias em quadrinhos em sala de aula no processo de mediação dos saberes geográficos, possibilitando a constituição da identidade docente do professor de geografia, entrelaçando formação e uma prática acessível às transformações mundiais.

Assim, uma sociedade marcada por difusão em massa de informações, comunicação e um império de imagem, faz-se necessário a utilização de recursos não convencionais que expressam a criticidade para acreditarmos em uma geografia crítica e humanística, aos quais, ensinamos para nossos estudantes, e que possa chegar aos estudantes surdos os conhecimentos com temas sobre: ditadura; Guerra Fria; América Latina, dentre outros conceitos, que são essenciais para sua formação.

Dentre o universo das obras de Mafalda, ao longo desse artigo buscamos apreciar e dialogar com diversos autores sobre as tirinhas que retratam o objeto de estudo, com temas voltados para: Guerra Fria; América Latina; ditadura militar, política ao qual, constituem de material com possibilidades para o ensino de geografia para os estudantes surdos em sala de aula.

Consideramos diante das evidências e leituras de autores citados anteriormente, um material rico e expresso de criatividade; humor; ironia; imagens e críticas reflexivas sobre as vivências da Mafalda e que fazem com que o estudante se questione sobre o atual e o novo mundo. Assim, são partilhas que devem proporcionar novos caminhos de possibilidades aos docentes de geografia no ensino da geopolítica nas instituições de ensino, promovendo a inclusão escolar.

Apresentamos um diálogo juntamente com a área da Psicologia, através dos pensamentos de autoria de Vigotski (1931/1995), sobre conceitos que são descritos no processo de desenvolvimento humano e que culminam com nossas discussões, que são essenciais para agregarmos junto ao ensino da Guerra Fria na América Latina, na busca de sentidos e significados na área e que promovam uma dimensão dentro da profissão docente e no processo educacional.

A trajetória da obra Mafalda perpassa um período entre 1964 e 1973, com abrangências de temas amplos e cotidianos da classe média, promovendo uma resistência e crítica quando segue nessa discussão envolvendo democracia, direitos e liberdades. Observamos ao longo das tiras selecionadas, promoção de críticas contra a ditadura período tenso na América Latina, foco dessa escrita. Lembramos, que são críticas suaves, com um teor humorístico, visual e criativo.

O professor de geografia ao se deparar com material nesta perspectiva, ampliará os elementos constitutivos da sua formação específica e poderá articular durante o processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem, compreendendo o mundo de uma forma diferenciada com uso das tirinhas.

Podemos assim considerar que a produção de Quino e o mundo da personagem Mafalda foi de grande importância para a compreensão de conceitos que giram em torno do período ditatorial, como também são de extrema importância para os dias atuais. O uso desse recurso, possibilita ao professor de geografia e ao estudante uma visão particular de ver e compreender o mundo, constituindo uma identidade docente e formando cidadãos capazes de perceber, pensar, compreender e explicar os fenômenos geográficos em diversificadas situações espaciais, sociais e culturais.

Contudo, as tirinhas da Mafalda foram produzidas com sentido ressignificar os sentidos reais de diferentes assuntos debatidos até hoje em escolas e elaboradas em um período de instabilidade política que assolava Argentina, ou seja, uma personagem criada com intuito de questionar e opor essas situações mundiais, através de um humor gráfico.

Assim, os autores reforçam conceitos da geografia política e geopolítica, dialogam com o ensino de geografia e situações didáticas, em especial o uso das tirinhas da Mafalda nesse processo de resultados e discussão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luís Henrique. BARROCAS, Renata. Linguagens e TICS no ensino de geografia política: propostas de transposição didática a partir das tiras da Mafalda. **Revista GeoSertões (Unageo-CFP-UFCG)**, Campina Grande, v. 6, n. 12, jul./dez. 2021.

BIAGI, Orivaldo Leme. O imaginário da Guerra Fria. **Revista de História Regional**. p. 61-111, Verão 2001.

COGGIOLA, Osvaldo. **Governos militares na América Latina**. São Paulo: Contextos, 2001.

DIAS, Elayne Cristina Rocha Dias. **Professoras ouvintes de alunos surdos no AEE: entrelaçamentos entre a Libras e a subjetividade dos surdos**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

FERREIRA, Afonso. Vieira. **TRAJETÓRIAS DE VIDA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: olhares autobiográficos**. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 05-24, jan./dez., 2024.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. SANTOS, David Augusto. A geopolítica e o ensino de geografia: estratégias didáticas para a retomada do diálogo. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 15, n.3, set/ dez. 2011.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Memorial: Trajetórias de Uma Pesquisadora e Suas Apropriações da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação**. Belo Horizonte: Brazil publishing, 2020.

LIMA, Sara Pimenta; PINHEIRO, Maria Gracilene de Carvalho; CARVALHO, Diego Fogaça. O uso das tecnologias digitais no ensino de geografia: inventário de práticas publicadas entre 1999-2020 em periódicos da área de ensino. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 4, n. 2, 2021.

MUNHOZ, Sidnei J. **Guerra Fria: história e historiografia**. Curitiba: Appris, 2020.

PEDRONI, Marcos Alberto. **Análise dos conteúdos de geopolítica nos livros didáticos de geografia**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

PEREIRA, Maria do Socorro. **Mafalda e o Capitalismo na América Latina na década de 1960**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2016.

QUINO, Joaquín Salvador Lavado. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SANTOS, Verônica Vieira. **A Geograficidade Política de Mafalda**: a análise dos quadrinhos da Mafalda a partir de algumas questões de caráter geográfico-político e sua perspectiva educacional. 2009. Monografia. Faculdade de Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2009.

SEOANE, Maria. *La historia oculta de aquella noche de los bastones largos. Informe especial a 40 años del quiebre de la investigación científica en la Argentina*. v. 1, n. 1, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Daniel Neves. **História do Mundo**, 2024. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/ditadura-militar-no-brasil.htm>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

VALLE, Leonardo. Tirinhas de Mafalda podem ser usadas em aulas de história, geografia e sociologia. **Educação**, mar. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch, 1898-1934 **Problemas de defectologia**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, Lev *Semenovich*. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) campus Pedro II, em especial ao diretor Raimundo Nonato Alves da Silva, pela sua compreensão e apoio para dedicar-me aos estudos.

O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS INCLUSIVOS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: VANTAGENS E DESVANTAGENS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Hudson Mesquita de **SOUSA**

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Geografia pela UFPI

E-mail: hudsonmesquitasousa@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4076-7076>

Maria da Glória Duarte **FERRO**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Professora
associada do DEFE/UFPI. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em
Geografia – PPGGEO/UFPI. Coordenadora Institucional do Parfor/UFPI

E-mail: gloriaferro@ufpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5473-3256>

*Recebido
Julho de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: O objetivo da pesquisa foi realizar uma revisão de literatura de alguns trabalhos no território brasileiro que efetuaram a aplicação de recursos didáticos voltados para o ensino da Geografia inclusiva para estudantes com deficiência visual, entre os anos de 2020 a 2023, mais especificamente, evidenciando os principais recursos utilizados, as vantagens e desvantagens apresentadas quanto à aplicação em aulas da disciplina escolar Geografia. Para o âmbito acadêmico, o trabalho justifica-se como meio de potencializar as pesquisas que envolvem tal temática. Para o âmbito educacional, a pesquisa se faz importante para auxiliar e orientar os professores da Geografia acerca das possíveis variáveis que possam surgir com a realização de práticas educativas com o uso de recursos didáticos voltadas para alunos com deficiência visual nas escolas de nível básico. Além disso, o trabalho servirá como evidência acerca das potencialidades das práticas educativas voltadas para a educação pautada numa perspectiva

inclusiva no ensino da ciência geográfica. Com base nisso, levantam-se os seguintes questionamentos: I) Quais recursos didáticos são mais utilizados no ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual acerca dos conteúdos geográficos? II) Quais os principais pontos positivos e negativos que envolvem as práticas educativas com recursos didáticos inclusivos no ensino de Geografia nas escolas de nível básico? O objetivo proposto conduziu ao desenvolvimento de uma pesquisa cuja abordagem investigativa é de natureza qualitativa, tendo em vista que a sua essência está centrada no modo como a realidade é percebida subjetivamente. Quanto aos objetivos, o estudo classifica-se como sendo do tipo levantamento e revisão bibliográfica, que consiste em pesquisar a temática focalizada em fontes de informação, com o propósito de recuperar conteúdos relevantes em publicações realizadas. Sobre os procedimentos metodológicos, realizou-se as seguintes etapas: a) escolha da temática: educação inclusiva e ensino da Geografia; b) delimitação das fontes de informação: artigos, dissertações e teses encontrados em repositórios, bibliotecas digitais, bases eletrônicas da CAPES e Google acadêmico; c) compilação em quadros contendo resumo dos trabalhos encontrados; d) análise dos dados das fontes recuperadas com base nas questões norteadoras da pesquisa. Os resultados evidenciam muitos aspectos positivos no uso de recursos didáticos inclusivos voltados para pessoas com deficiência visual (promoção da acessibilidade, o favorecimento da aprendizagem significativa dos conteúdos, engajamento nas atividades propostas e o estímulo à criatividade), como também desafios e limitações: escassez e custos elevados dos materiais adaptados, necessidade de capacitação adequada dos professores e carência de recursos nas escolas para implementar as práticas de maneira efetiva.

Palavras-Chave: recursos didáticos inclusivos; deficiência visual; ensino de Geografia; educação básica.

THE USE OF INCLUSIVE DIDACTIC RESOURCES WITH STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Abstract: The aim of this study was to conduct a literature review of selected works carried out in Brazilian territory that applied didactic resources aimed at inclusive Geography education for students with visual impairments between 2020 and 2023. More specifically, the study highlights the main resources used, as well as the advantages and disadvantages related to their application in Geography classes. In the academic sphere, the study is justified as a means of enhancing research on this topic. In the educational sphere, the research is important for assisting and guiding Geography teachers regarding the possible variables that may arise when implementing educational practices using didactic resources aimed at students with visual impairments in basic education schools. In addition, the study serves as evidence of the potential of educational practices grounded in an inclusive perspective in the teaching of geographic science. Based on this, the following research questions are raised: (I) Which didactic resources are most commonly used in the teaching and learning of geographic content for students with visual impairments? (II) What are the main positive and negative aspects involved in educational practices using inclusive didactic resources in the teaching of Geography in basic education schools? The proposed objective led to the development of a study with a qualitative research approach, considering that its essence is centered on how reality is subjectively perceived. Regarding its objectives, the study is classified as a survey and bibliographic review, which consists of investigating the focused theme in information sources in order to retrieve relevant content from published works. As for the methodological procedures, the following

stages were carried out: (a) selection of the theme: inclusive education and the teaching of Geography; (b) delimitation of information sources: articles, dissertations, and theses found in repositories, digital libraries, electronic databases of CAPES, and Google Scholar; (c) compilation into tables containing summaries of the works found; and (d) analysis of data from the retrieved sources based on the guiding research questions. The results highlight many positive aspects of the use of inclusive didactic resources aimed at people with visual impairments (promotion of accessibility, facilitation of meaningful learning of content, engagement in the proposed activities, and stimulation of creativity), as well as challenges and limitations, such as the scarcity and high cost of adapted materials, the need for adequate teacher training, and the lack of resources in schools to effectively implement these practices.

Keywords: inclusive didactic resources; visual impairment; Geography teaching; basic education.

EL USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS INCLUSIVOS CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL: VENTAJAS Y DESVENTAJAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Resumen: El objetivo de la investigación fue realizar una revisión de la literatura de algunos trabajos desarrollados en el territorio brasileño que aplicaron recursos didácticos orientados a la enseñanza de la Geografía inclusiva para estudiantes con discapacidad visual, entre los años 2020 y 2023. Más específicamente, se buscó evidenciar los principales recursos utilizados, así como las ventajas y desventajas presentadas en relación con su aplicación en las clases de la asignatura escolar de Geografía. En el ámbito académico, el estudio se justifica como un medio para potenciar las investigaciones que abordan esta temática. En el ámbito educativo, la investigación resulta importante para ayudar y orientar a los docentes de Geografía acerca de las posibles variables que pueden surgir con la realización de prácticas educativas que utilizan recursos didácticos dirigidos a estudiantes con discapacidad visual en las escuelas de educación básica. Además, el trabajo servirá como evidencia de las potencialidades de las prácticas educativas orientadas a una educación basada en una perspectiva inclusiva en la enseñanza de la ciencia geográfica. A partir de ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación: I) Qué recursos didácticos son los más utilizados en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos geográficos para estudiantes con discapacidad visual? II) Cuáles son los principales aspectos positivos y negativos que involucran las prácticas educativas con recursos didácticos inclusivos en la enseñanza de la Geografía en las escuelas de educación básica? El objetivo propuesto condujo al desarrollo de una investigación con un enfoque cualitativo, considerando que su esencia se centra en la manera en que la realidad es percibida subjetivamente. En cuanto a los objetivos, el estudio se clasifica como una investigación de tipo levantamiento y revisión bibliográfica, que consiste en investigar la temática focalizada en fuentes de información con el propósito de recuperar contenidos relevantes en publicaciones existentes. Respecto a los procedimientos metodológicos, se llevaron a cabo las siguientes etapas: a) elección de la temática: educación inclusiva y enseñanza de la Geografía; b) delimitación de las fuentes de información: artículos, disertaciones y tesis encontradas en repositorios, bibliotecas digitales, bases electrónicas de CAPES y Google Académico; c) compilación en cuadros que contienen resúmenes de los trabajos encontrados; d) análisis de los datos de las fuentes recuperadas con base en las preguntas orientadoras de la investigación. Los resultados evidencian numerosos aspectos positivos en el uso de recursos didácticos inclusivos dirigidos a personas con discapacidad visual (promoción de la accesibilidad, favorecimiento del aprendizaje

significativo de los contenidos, participación en las actividades propuestas y estímulo de la creatividad), así como desafíos y limitaciones, tales como la escasez y el alto costo de los materiales adaptados, la necesidad de una adecuada capacitación docente y la falta de recursos en las escuelas para implementar las prácticas de manera efectiva.

Palabras clave: recursos didácticos inclusivos; discapacidad visual; enseñanza de la Geografía; educación básica.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão nas escolas brasileiras demonstra ser um tema de extrema importância e que tem ganhado, cada vez mais, destaque na sociedade. Trata-se de um processo que visa garantir o acesso e a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, tais como: etnia, gênero, credo, condição socioeconômica e classe social.

Neste contexto, a inclusão escolar sugere reflexões sobre o acesso do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) às escolas regulares e à qualidade da educação, do mesmo modo que aponta para os sistemas de ensino e a proposição de um currículo que extinga as barreiras – estruturais, emocionais e sociais – que dificultam a aprendizagem. No entanto, muitas vezes, a abordagem desse público não ocorre de forma natural, pois os professores geralmente não têm clareza sobre como lidar com um estudante que requer atendimento especializado. Isso evidencia a dificuldade de aproximação e comunicação, resultando em incertezas sobre como proceder e o que fazer (Sá; Campos; Silva, 2007).

No contexto educacional, a disciplina Geografia revela-se fundamental no currículo escolar, especialmente na educação básica regular, pois, enquanto ciência, possibilita o conhecimento do espaço geográfico, compreendido como resultado da interação entre sociedade e natureza. Dessa forma, essa disciplina abrange uma ampla gama de conteúdos que oferecem oportunidades ideais para a utilização de diversos recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para alunos com deficiência visual. Ao empregar esses recursos, o ensino de Geografia torna-se mais acessível e envolvente, estimulando o interesse e a participação ativa dos alunos. Por meio da exploração desses materiais, os alunos podem desenvolver habilidades de análise espacial, interpretação de mapas, compreensão de fenômenos globais e consciência acerca da importância da Geografia em suas vidas.

Com base nisso, levantou-se os seguintes questionamentos: I) Quais recursos didáticos são mais utilizados no ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual acerca dos

conteúdos geográficos? II) Quais os principais pontos positivos e negativos que envolvem as práticas educativas com recursos didáticos inclusivos no ensino de Geografia nas escolas de nível básico?

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa foi realizar uma revisão de literatura de alguns trabalhos no território brasileiro que efetuaram a aplicação de recursos didáticos voltados para o ensino da Geografia inclusiva para estudantes com deficiência visual, entre os anos de 2020 a 2023. Mais especificamente, buscou-se evidenciar os principais recursos utilizados, bem como as vantagens e desvantagens observadas em sua utilização nas aulas da disciplina escolar Geografia.

A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Compreende-se que a noção de inclusão abrange todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero, etnia, idade, renda, cultura ou da presença ou ausência de necessidades especiais. Essa perspectiva considera a inclusão não apenas como uma participação meramente funcional na sociedade, mas como a criação de oportunidades para uma participação efetiva, contínua e autônoma na vida social urbana-metropolitana, relacionada à cidadania e à valorização do papel coletivo que cada indivíduo desempenha na sociedade, reconhecendo e valorizando suas diferenças (Silva, 2020).

No contexto educacional, a inclusão visa garantir o direito de todos os estudantes a uma aprendizagem de qualidade, independentemente de suas particularidades. Historicamente, esse conceito emergiu como uma resposta à exclusão de estudantes com deficiência do sistema de ensino regular, buscando romper com barreiras sociais, culturais e estruturais que os impediam de acessar a educação em igualdade de condições. Conforme Barreto e Almeida (2023, p. 7):

[...] apesar de a proposta de educação inclusiva exigir a inserção de alunos com deficiência na Educação Básica, ela não deve se restringir apenas a esse objetivo, porque foi concebida para atender a necessidade de todos e ser uma educação de qualidade, pensada a partir das singularidades de um alunado que tem o direito de desenvolver habilidades por meio do convívio e da troca de experiências decorrida do contato com o coletivo.

Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) merece destaque por definir habilidades essenciais para todos os alunos, respeitando as diferenças individuais e buscando atender às necessidades específicas. A BNCC defende a igualdade tanto no acesso quanto na permanência na Educação Básica, como condição para garantir o direito pleno à

educação. Ademais, enfatiza que as Secretarias de Educação e as escolas devem planejar ações curriculares e pedagógicas voltadas à superação das desigualdades. Para tanto, é necessário um enfoque na equidade, com respostas específicas às diferentes necessidades dos alunos (Brasil, 2017).

A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), mencionada na própria BNCC, também reforça esse compromisso, ao destacar a necessidade de um planejamento educacional que priorize a igualdade. Essa legislação exige uma atuação comprometida com a reversão da exclusão histórica que afeta grupos marginalizados e pessoas que não tiveram acesso à educação adequada durante a idade escolar apropriada. Além disso, enfatiza a importância de atender adequadamente os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de adaptação curricular, conforme previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Na Educação Básica a disciplina Geografia oferece uma oportunidade singular para a promoção da inclusão escolar, uma vez que seu objeto de estudo contempla a compreensão do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões: físicas, sociais, culturais e econômicas. Ao explorar temas como paisagens, lugares, sociedades e culturas, a Geografia contribui para o desenvolvimento de uma compreensão crítica do mundo e da posição dos sujeitos nesse espaço.

Quanto ao currículo de Geografia, entende-se que deve ser adaptado para atender às diferentes necessidades dos estudantes, assegurando uma construção significativa do conhecimento. Isso envolve a seleção de conteúdos relevantes, a adoção de metodologias diversificadas e a utilização de recursos didáticos inclusivos. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina enfatizam a inclusão como uma das concepções que devem orientar os planejamentos e materiais pedagógicos da Rede Municipal de Ensino, como evidenciado no trecho a seguir:

[...] uma das metas dos planos nacional e municipal de educação vigentes, consiste em tornar a escola acessível, um ambiente de convivência e propiciador de interações para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que implica recursos pedagógicos e arquitetônicos apropriados às necessidades de cada um e facilitadores de sua independência física e social bem como a organização dos tempos e espaços para atender as diferentes necessidades de aprendizagem e de convivência (Teresina, 2018, p. 18).

Para tanto, no ambiente escolar também devem ocorrer mudanças significativas. A sala de aula precisa ser um espaço seguro e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados. É essencial criar um ambiente que promova o diálogo, a participação ativa e a colaboração entre os alunos, independentemente de suas características individuais. Além disso, é essencial que os professores estejam preparados para adaptar suas metodologias às necessidades dos alunos, utilizando recursos diversos e estratégias diferenciadas, além de oferecer suporte adicional quando necessário.

Com base nesse entendimento, o currículo de Geografia do município de Teresina destaca a unidade temática “Formas de Representação e Pensamento Espacial” – mais especificamente no conteúdo de cartografia destinado aos alunos do Ensino Fundamental. Logo, o desenvolvimento do pensamento espacial nos estudantes pode ocorrer não apenas por meio da alfabetização cartográfica tradicional, mas também por meio da Cartografia Tátil, que contribui para a inclusão de alunos com deficiência visual ao proporcionar maior autonomia, acessibilidade e ampliação do conhecimento sobre o mundo. Além disso, os demais alunos também se beneficiam desse recurso ao vivenciarem experiências lúdicas e ao desenvolverem valores como cidadania e respeito às diferenças (Teresina, 2018).

Assim, observa-se que os documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil demonstram preocupação consistente com a inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, a efetivação da inclusão no ensino de Geografia exige uma abordagem colaborativa, que envolva não apenas os professores, mas também a equipe gestora, os demais profissionais da escola, as famílias e a comunidade. Estabelecer parcerias e compartilhar responsabilidades torna-se, portanto, fundamental para garantir a inclusão de todos os estudantes e proporcionar oportunidades equitativas de aprendizagem.

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O aprofundamento na realidade do educando nem sempre é um trabalho simples, especialmente quando se trata do ensino especializado direcionado a estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão)¹. Nesse contexto, compreender o que é ser cego não deve se limitar a simplesmente analisar os aspectos fisiológicos, mas sim a buscar entender como uma

¹ Segundo o IBGE, em 2023, o Brasil contava com mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual: 506 mil cegas e 6 milhões com baixa visão. Em 2022, o estado do Piauí, juntamente com o Sergipe, registrou os maiores índices de deficiência visual no país: 4,6% da população com 2 anos ou mais de idade relatou dificuldade para enxergar com o uso de óculos ou lentes de contato.

pessoa com deficiência visual idealiza o mundo e de que forma se relaciona com ele por meio dos sentidos remanescentes, em especial a audição e o tato (Zucherato; Juliasz; Freitas, 2011).

Diante do mencionado, entende-se que ao ensinar Geografia a um aluno com deficiência visual, não se deve recorrer apenas à oralização do conteúdo escrito. Deve-se, em vez disso, detalhar os elementos da paisagem e, por exemplo, utilizar a Cartografia Tátil como estratégia para incluir esse estudante no contexto escolar, construindo mapas em baixo ou alto relevo sobre a temática, promovendo, assim, a imersão do aluno em um universo em que o conhecimento é construído de outras formas (Vasconcelos; Campos; Celeri, 2018).

Alunos com deficiência visual devem recorrer a estratégias alternativas para acessar o conteúdo. A aprendizagem para esses alunos frequentemente envolve o uso de sentidos não visuais, como o tato e a audição, e o emprego de tecnologia assistiva, como leitores de tela e materiais táteis. Esses recursos permitem que eles obtenham e interpretem informações de maneiras que compensam a ausência da visão.

Além disso, Ribeiro (2012) observa que, devido às diferenças nas formas de percepção, pode haver variações na forma como os alunos com deficiência visual desenvolvem habilidades cognitivas e sociais. A adaptação dos métodos de ensino e a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo são essenciais para atender às necessidades desses alunos e garantir que eles tenham oportunidades equitativas para aprender e participar ativamente no processo educativo. Portanto, a análise das diferenças nos processos de aprendizagem entre alunos videntes e com deficiência visual revela a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas e recursos educacionais acessíveis para apoiar eficazmente todos os estudantes.

Ressalta-se que o processo de apreensão do conhecimento para pessoas com deficiência é fortemente influenciado pelos estímulos que recebem desde o nascimento. No caso de indivíduos cegos congênitos, aqueles que têm acesso a estímulos táteis, auditivos e outros sentidos desde cedo, tendem a desenvolver uma compreensão mais sofisticada de conceitos abstratos do que aqueles que não tiveram a mesma exposição (Rabêllo, 2003).

Os cegos congênitos que são estimulados desde o nascimento têm a oportunidade de explorar e interagir com o mundo ao seu redor através de seus outros sentidos. Esse estímulo contínuo e diversificado permite que eles construam representações mentais e compreendam conceitos complexos, mesmo na ausência da visão. Por exemplo, eles podem desenvolver habilidades avançadas na percepção de texturas, sons e padrões espaciais, o que contribui para sua capacidade de compreender objetos e ideias que não são imediatamente visíveis (Lima; Lima; Silva, 2000)

Em contraste, a falta de estímulos adequados ou a exposição tardia a estímulos sensoriais pode limitar a capacidade de alguns indivíduos com deficiência visual de desenvolver essas representações abstratas. Portanto, a qualidade e a quantidade dos estímulos recebidos afetam diretamente no desenvolvimento cognitivo e na capacidade de apreender conhecimentos mais abstratos. Porém, vale destacar a importância na mediação pedagógica, consoante observa Pedra (2019, p. 29):

Por mais que os recursos didáticos adaptados ao público de alunos com deficiência visual sejam essenciais para o entendimento dos conteúdos geográficos, sem a interação e a mediação entre professor e alunos, eles não alcançam plenamente seus objetivos.

Com base nas contribuições de Lev Vigotski, a autora ressalta que no processo de ensino e aprendizagem a interação social é primordial. O teórico russo, um dos principais estudiosos do desenvolvimento humano, enfatiza que o aprendizado e a construção do conhecimento ocorrem, sobretudo, por meio das interações sociais.

Essas considerações evidenciam a importância de proporcionar uma variedade rica e diversificada de experiências sensoriais e educacionais a indivíduos com deficiência visual desde a infância, a fim de apoiar seu desenvolvimento cognitivo e sua capacidade de compreender o mundo de forma mais ampla e profunda.

METODOLOGIA

A fim de alcançar o objetivo estabelecido na pesquisa, adotou-se uma abordagem investigativa de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa é focada em questões específicas e na exploração de nuances e contextos particulares que podem ser comprometidos em abordagens mais generalistas. Como seu cerne está no nível subjetivo da realidade – significados, motivações, aspirações, crenças,

valores e atitudes –, busca-se elaborar interpretações por meio do contato direto do pesquisador com seu objeto de investigação.

Essa abordagem foi escolhida porque o objetivo da pesquisa é realizar uma revisão e análise da literatura existente sobre o uso de recursos didáticos inclusivos no ensino da Geografia, a fim de obter informações sobre os principais recursos utilizados, bem como identificar os aspectos positivos e negativos apontados pelos pesquisadores em relação às suas práticas pedagógicas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como sendo de levantamento e revisão bibliográfica. Fonseca (2002) destaca que a pesquisa de levantamento é utilizada em estudos de natureza exploratória e descritiva. Entre suas vantagens, Gerhardt e Silveira (2009, p.38) apontam o “conhecimento direto da realidade, economia e rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística”.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados, realizou-se as seguintes etapas: a) escolha da temática: educação inclusiva e ensino da Geografia; b) delimitação das fontes de informação: artigos, dissertações e teses encontrados em repositórios, bibliotecas digitais, bases eletrônicas da CAPES e Google acadêmico; c) compilação em quadros contendo resumo dos trabalhos encontrados; d) análise dos dados das fontes recuperadas com base nas questões norteadoras da pesquisa, considerando o interstício de 2020 a 2023.

O levantamento objetivou identificar os estudos científicos que abordam a temática, com o intuito de compreender os aspectos positivos e negativos da utilização desses recursos nas aulas de Geografia do ensino básico regular. Por fim, os resultados obtidos foram organizados em quadros, a fim de permitir sua análise e, posteriormente, responder aos questionamentos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no levantamento e análise de estudos acadêmicos sobre o uso de recursos inclusivos no ensino da Geografia durante o período de 2020 a 2023, foram identificados e selecionados oito trabalhos relevantes. Esses estudos estão organizados no Quadro 1, no qual são apresentados o título da pesquisa, o ano de publicação, conteúdo abordado, os recursos inclusivos empregados, bem como os pontos positivos e negativos observados nas investigações que utilizaram recursos didáticos acessíveis no ensino de Geografia voltados a pessoas com deficiência visual.

Ao examinar as informações apresentadas no Quadro 1, de maneira geral, constatou-se que os recursos didáticos inclusivos mais utilizados no ensino de Geografia foram aqueles que permitiam aos alunos com deficiência visual a exploração por meio do tato ou da audição. Nesse sentido, destacaram-se as maquetes e os mapas táteis como os principais instrumentos para favorecer o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Climatologia, Geomorfologia, Cartografia e Geologia.

Entre os aspectos favoráveis, ou seja, os benefícios observados, destaca-se a capacidade desses recursos de permitir a observação e análise do espaço geográfico em diferentes escalas e dimensões, o que favorece a compreensão das interações entre os elementos naturais e sociais do ambiente. Além disso, o uso de diversas linguagens e recursos didáticos contribui para tornar os conteúdos mais acessíveis, dinâmicos e atrativos aos alunos com deficiência visual.

Quadro 1 – Estudos acadêmicos sobre o uso de recursos inclusivos no ensino da Geografia no interstício de 2020 a 2023

Título da pesquisa	Ano	Recurso empregado	Conteúdo abordado	Pontos positivos	Pontos Negativos
Geografia e educação inclusiva: breves reflexões sobre o ensino de pessoas com deficiência visual	2020	Mapas, maquetes e gráficos táteis, livros adaptados em <i>braille</i> , recursos sonoros e visuais	X	Abordagem multidisciplinar, atuação coletiva, aprendizagem significativa	X
O menino e o mundo: ensino de Geografia e educação inclusiva para alunos com deficiência visual	2023	Globo Terrestre (adaptado com alto-relevo), mapa tátil, climogramas táteis de EVA, tabuleiro tátil, gamificação	Globalização, Continente Europeu e Sistemas de monções na Ásia,	Aprendizagem significativa, interação, acessibilidade	X
Ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva no Instituto Federal do Triângulo Mineiro–campus Patrocínio-MG	2021	Mapas táteis e maquetes	Placas tectônicas, biomas e formações vegetais e circulação geral da atmosfera	Facilitação no processo de ensino e aprendizagem de geografia, motivação do aluno	Falta de formação dos professores, a necessidade de recursos e apoio institucional para desenvolviment o de práticas inclusivas efetivas. Limitação de tempo

Maquete tátil com legenda <i>Braille</i> : Educação inclusiva no ensino de Geografia.	2022	Maquete tátil com Braille	Cartografia e Geomorfologia	Aprendizagem do conteúdo, relação teoria e prática, trabalho em equipe, baixo custo dos recursos	X
Ensino de climatologia no 6º ano com apoio de recursos didáticos táteis: possibilidades para uma Geografia escolar inclusiva	2021	Recursos didáticos táteis e jogos online.	Climatologia	Possibilidade de desenvolvimento de uma educação geográfica inclusiva para alunos com deficiência visual, Valorização dos conteúdos	X
Práticas geográficas inclusivas no centro de habilitação e reabilitação de cegos (Charge)	2020	Recursos táteis e maquetes	Cartografia e Relevo	Leitura e interpretação dos conteúdos, acolhimento e inserção nas dinâmicas escolares, possibilidade de discernir objetos e formar ideias, ludicidade, eficiência e eficácia no ensino e aprendizagem dos conteúdos	Falta de material necessário e tecnologia assistiva, carência de formação para professores e acervo cartográfico tátil escasso, falta de recursos financeiros e tempo para o professor planejar suas aulas

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A utilização de recursos inclusivos no ensino de Geografia também promove o estímulo ao pensamento geográfico significativo, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico. Os alunos são desafiados a interpretar e manipular informações espaciais, tendo ao mesmo tempo a oportunidade de interagir e colaborar com os colegas. Essa abordagem favorece o trabalho em equipe, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Ademais, os recursos inclusivos contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, proporcionando dinamismo, ludicidade, motivação, interesse pelo conteúdo, interação e acessibilidade.

No entanto, algumas limitações foram identificadas nos estudos analisados. As principais desvantagens referem-se à falta de capacitação dos professores no uso de ferramentas inclusivas e à escassez de recursos disponíveis nas escolas para sua efetiva

implementação. A ausência de materiais didáticos adaptados, a carência de equipamentos específicos — como impressoras Braille e dispositivos táteis eletrônicos —, bem como a falta de profissionais especializados em acessibilidade e tecnologia assistiva, constituem barreiras significativas à inclusão plena dos alunos com deficiência visual.

Essa carência de recursos está muitas vezes associada à insuficiência de investimentos e à baixa priorização da acessibilidade nas políticas educacionais. Além disso, a falta de conscientização acerca das necessidades dos alunos com deficiência visual e a deficiência na formação dos profissionais da educação quanto ao uso de estratégias e recursos inclusivos também contribuem para a manutenção dessas dificuldades.

Além disso, durante o levantamento dos trabalhos analisados, os autores ressaltaram a falta de tempo disponível para que os professores planejem adequadamente suas aulas. O preparo adequado dos docentes é essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, que atenda às necessidades individuais dos alunos cegos. No entanto, muitos professores ainda não recebem formação específica sobre estratégias pedagógicas adaptadas à deficiência visual, o que resulta em lacunas no conhecimento sobre o uso de recursos e metodologias inclusivas, além de incertezas quanto à melhor forma de atender às demandas desses estudantes.

A escassez de tempo disponível para o planejamento das aulas configura-se, portanto, como um dos principais obstáculos. Os professores já enfrentam múltiplas demandas e responsabilidades em suas jornadas de trabalho, o que dificulta a dedicação necessária para pesquisar, desenvolver e aplicar estratégias inclusivas. O planejamento de aulas que sejam, ao mesmo tempo, lúdicas e acessíveis exige um esforço adicional para adaptar materiais, buscar recursos alternativos e pensar em atividades que envolvam todos os alunos de maneira significativa.

Essas limitações podem resultar em práticas pedagógicas que não são totalmente inclusivas, com recursos escassos e atividades que não contemplam as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual. Para superar essa barreira, é fundamental investir na formação continuada dos professores, por meio de cursos, oficinas e materiais educativos que abordem estratégias inclusivas voltadas à deficiência visual. Além disso, é necessário o apoio institucional, com valorização do planejamento pedagógico inclusivo e a disponibilização de tempo e recursos adequados para sua implementação.

A colaboração com profissionais especializados, como consultores em inclusão e em tecnologia assistiva, também é um fator relevante para o fortalecimento das práticas inclusivas

nas escolas. Essa rede de apoio pode orientar os professores na adaptação de conteúdos e no uso de ferramentas acessíveis de forma eficaz.

É importante destacar que nem todos os estudos analisados evidenciaram diretamente as limitações do uso de recursos inclusivos no ensino de Geografia para alunos com deficiência visual. Muitos trabalhos enfocaram, sobretudo, os benefícios dessas práticas, como a melhoria na compreensão dos conteúdos geográficos, o aumento da interatividade e da dinamicidade das aulas, além do fortalecimento das práticas pedagógicas.

Contudo, vale lembrar que a inserção de qualquer recurso didático no ensino básico envolve desafios e limitações — especialmente quando direcionado a alunos com deficiência visual. Assim, é imprescindível que os recursos sejam avaliados de forma criteriosa, considerando seus potenciais e limitações, de modo a garantir que os benefícios superem os obstáculos e que a qualidade do ensino não seja comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os questionamentos realizados no início da pesquisa, verifica-se que os recursos didáticos mais utilizados no ensino de Geografia para alunos com deficiência visual são os mapas táteis e as maquetes. Esses instrumentos se destacam por permitir a exploração sensorial, especialmente por meio do tato, favorecendo a construção do conhecimento geográfico de forma significativa.

Os estudos analisados apontam que o uso de recursos didáticos inclusivos voltados a pessoas com deficiência visual apresenta diversos aspectos positivos, como: a promoção da acessibilidade, o favorecimento da aprendizagem significativa dos conteúdos — de forma equiparada à dos colegas videntes —, o engajamento nas atividades propostas e o estímulo à criatividade. Tais recursos envolvem diferentes modalidades sensoriais, como o tato e a audição, ampliando as possibilidades de compreensão e participação ativa dos estudantes.

Por outro lado, entre os principais desafios ou limitações destacam-se: a escassez e os altos custos dos materiais adaptados, a necessidade de capacitação adequada dos professores e a carência de recursos nas escolas para implementar essas práticas de maneira efetiva. Contudo, esses entraves podem ser superados mediante maiores investimentos no setor educacional, especialmente voltados às práticas inclusivas. Isso inclui a melhoria da infraestrutura das escolas, a aquisição de equipamentos e materiais acessíveis, a formação continuada de

professores, a elaboração de currículos inclusivos e o desenvolvimento de políticas públicas que assegurem a qualidade do ensino para pessoas com deficiência visual.

Destaca-se, ainda, que é por meio da intervenção e mediação do professor que os recursos didáticos e os conteúdos geográficos se tornam relevantes nas atividades em sala de aula. Dessa forma, barreiras são superadas e novas possibilidades se abrem para a construção de um ensino de Geografia verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Nataniel Batista. **Geografia Física Escolar: teorias e conceitos, escalas e linguagens**. Os Desafios da Geografia Física na Fronteira do Conhecimento, v. 1, p. 3676-3687, 2017.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BARRETO, Marcio Pereira; ALMEIDA, Danielly Cristina R. Salviano. O menino e o mundo: ensino de Geografia e educação inclusiva para alunos com deficiência visual. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 66, p. 1-19 e296611, 2023. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/918>. Acesso em 14 jul. 2024.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa. 2002.

CHAVES, Ana Paula Nunes; NOGUEIRA, Ruth Emilia. Os desafios do professor frente o ensino de Geografia e a inclusão de estudantes cegos. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 29, n. 1, p. 5-16, 23 dez. 2011.

FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Curitiba: Plageder, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LIMA, Francisco José; LIMA, Rosangela Aparecida Ferreira; SILVA, José Aparecido. A preeminência da visão: crença, filosofia, ciência e o cego. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 52, p. 51-61, 2000.

LOCH, Ruth Emília Nogueira. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal Cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, maio/ago., p. 35-58, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/1362>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Leticia Tarachucky et al.. A utilização de tecnologia assistiva nos processos de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. 2023. Campina Grande, **Anais [...]**, Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9995>. Acesso em: 21 abr. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério). PEDRA, Jéssica Oliveira. **O município ao alcance das mãos: uma experiência pedagógica com alunos deficientes visuais da Associação Escola Louis Braille**. 2019. Monografia (Conclusão de Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, 2019.

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia**: possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes. 2023. (Tese de doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RIBEIRO, Solange Lucas. A interface educação geográfica e inclusão de alunos com deficiência visual: possíveis contribuições para representar e desvendar o espaço. In: PORTUGAL, Jussara Fraga, CHAIGAR, Vânia Alves Martins (org.). 1. ed. **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Paraná: CRV, 2012, p. 91-108.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Cromos: Brasília, 2007.

SILVA, André Luiz Bezerra da. Geografia e Educação Inclusiva. **Revista Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 2020. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1165>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SILVA, Isabelle Cristina Gusmão. **A dicotomia entre geografia física e humana na BNCC os impactos para a formação contínua docente**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciado em Geografia) - Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

SOUSA, Hudson Mesquita; SILVA, José Gabriel; ALMEIDA, Almiralice. A construção de mapa tátil como recuso no ensino de geografia na unidade escolar Firmina Sobreira. SEMINÁRIO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFPI, 2., 2019. Teresina, **Apresentação em banner**. Teresina, UFPI, 2019.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares**. Teresina: PMT, 2018.

VASCONCELLOS, Regina Araújo de Almeida. **Cartografia e o deficiente visual**: uma avaliação das etapas e uso do mapa. 1993. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VASCONCELOS, Thiago da Rocha; CAMPOS, Augusto Antônio Carvalho; CELERI, Marcio José. Abordagem da Paisagem para Alunos com deficiência visual: caminhos para um currículo que vá além da Geografia Tradicional. **Geosaberes**, Ceará, v. 10, n. 20, p. 1-12, jan./abr. 2018.

ZUCHERATO, Bruno; JULIASZ, Paula Cristiane Strina; FREITAS, Maria Isabel Castreghini. Cartografia tátil: mapas e gráficos táteis em aulas inclusivas. **Acervo Digital da Universidade Estadual Paulista**, Botucatu, v. 9, p. D22. 2011.

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 (UFPe)	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 educativas 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.

PENSAR A CIDADANIA PARA PROMOVER A INCLUSÃO: DIREITOS DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Vânia Regina Jorge da **SILVA**

Doutora em Geografia –PUC-Rio. Professora Associada – FEBF/UERJ

E-mail: vaniarjsilva@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7245-7235>

*Recebido
Julho de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: O presente artigo representa a necessidade pessoal de refletir a respeito do processo de inclusão escolar para então, poder se falar em ensino de Geografia. Vale ressaltar que no Brasil até a década de 1990 a história de atendimento educacional à pessoa com deficiência era marcada por segregação e/ou exclusão social. A partir de então, a política educacional prevê a inclusão de todos os alunos no ensino regular, considerando suas distintas condições físicas, linguísticas, sociais e emocionais. Embora isto tenha representado um avanço em termos quantitativos, ainda estamos longe de alcançar a qualidade no ensino para todos. Então, ao integrar alunos com deficiência em escolas e turmas regulares, podemos estar reforçando processos de exclusão e de segregação. Portanto, fazemos algumas perguntas: Como pensar a cidadania reafirma as necessidades dos alunos com deficiência, mas também, dos demais agentes no processo de ensino-aprendizagem que se quer inclusivo? O que dizem as políticas públicas na forma de leis? A partir desses questionamentos, temos por objetivo considerar a noção de cidadania como um elemento chave para o processo de inclusão escolar. Como objetivos específicos, esclarecer a diferença entre integração e inclusão; transcorrer sobre a noção de cidadania pertinente a esta problemática; destacar algumas legislações intervenientes. Para tal, pretendemos apresentar as nossas compreensões a respeito das políticas públicas de inclusão na forma de leis; sobre inclusão e integração tendo como referência Mantoan (2003), entre outros autores; sobre deficiência de acordo com Vygotsky (2011) quando este expõe a respeito da defectologia; a respeito da noção de cidadania com Palma Filho (1998) e Manzini-Couvre (1991).

Palavras-chave: cidadania; inclusão; ensino de Geografia; direitos sociais; políticas públicas de inclusão; leis sobre inclusão.

THINKING ABOUT CITIZENSHIP TO PROMOTE INCLUSION: RIGHTS OF THOSE INVOLVED IN THE SCHOOL EDUCATION PROCESS

Abstract: This article reflects a personal need to reflect on the process of school inclusion so that we can then discuss geography teaching. It is worth noting that in Brazil, until the 1990s, the history of educational services for people with disabilities was marked by segregation and/or social exclusion. Since then, educational policy has provided for the inclusion of all students in regular education, considering their distinct physical, linguistic, social, and emotional conditions. Although this represented a quantitative advance, we are still far from achieving quality education for all. Therefore, by integrating students with disabilities into regular schools and classes, we may be reinforcing processes of exclusion and segregation. Therefore, we ask some questions: How does thinking about citizenship reaffirm the needs of students with disabilities, but also of other agents in the intended inclusive teaching-learning process? What do public policies, in the form of laws, say? Based on these questions, we aim to consider the notion of citizenship as a key element for the process of school inclusion. Specific objectives include clarifying the difference between integration and inclusion; to discuss the notion of citizenship relevant to this issue; to highlight some intervening legislation. To this end, we intend to present our understandings regarding public inclusion policies in the form of laws; on inclusion and integration, taking Mantoan (2003), among other authors, as a reference; on disability according to Vygotsky (2011) when he explains defectology; regarding the notion of citizenship with Palma Filho (1998) and Manzini-Couvre (1991).

Keywords: Citizenship; Inclusion; Teaching Geography; Social rights. Public inclusion policies; Laws on inclusion.

PENSANDO EN LA CIUDADANÍA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN: DERECHOS DE LOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO EDUCATIVO ESCOLAR

Resumem: Este artículo refleja la necesidad personal de reflexionar sobre el proceso de inclusión escolar para, posteriormente, analizar la enseñanza de la geografía. Cabe destacar que en Brasil, hasta la década de 1990, la historia de los servicios educativos para personas con discapacidad estuvo marcada por la segregación y/o la exclusión social. Desde entonces, la política educativa ha contemplado la inclusión de todos los estudiantes en la educación regular, considerando sus distintas condiciones físicas, lingüísticas, sociales y emocionales. Si bien esto representó un avance cuantitativo, aún estamos lejos de lograr una educación de calidad para todos. Por lo tanto, al integrar a estudiantes con discapacidad en escuelas y aulas regulares, podríamos estar reforzando procesos de exclusión y segregación. Por lo tanto, nos planteamos algunas preguntas: ¿Cómo reafirma la reflexión sobre la ciudadanía las necesidades de los estudiantes con discapacidad, pero también de otros agentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo que se pretende? ¿Qué dicen las políticas públicas, en forma de leyes? Con base en estas preguntas, buscamos considerar la noción de ciudadanía como un elemento clave para el proceso de inclusión escolar. Los objetivos específicos incluyen aclarar la diferencia entre integración e inclusión; discutir la noción de ciudadanía relevante para este tema; y destacar la legislación pertinente. Para ello, pretendemos presentar nuestras comprensiones acerca de las políticas públicas de inclusión en forma de leyes; sobre la inclusión y la integración, tomando como referencia a Mantoan (2003), entre otros autores; sobre la

discapacidade según Vygotsky (2011) cuando explica la defectología; sobre la noción de ciudadanía con Palma Filho (1998) y Manzini-Couvre (1991).

Palabras clave: Ciudadanía; Inclusión; Enseñanza de la geografía; Derechos Sociales; Políticas públicas de inclusión; Legislación sobre inclusión.

INTRODUÇÃO

Começo afirmando que nossa atuação e fala é permeada pelas nossas experiências. Por isso, a minha necessidade de falar da minha trajetória. Nascida e criada em áreas periféricas do Rio de Janeiro, por mais de dez anos atuei como professora de Geografia das redes de escolas do Rio de Janeiro. Muitas vezes trabalhando com alunos incluídos nas turmas regulares em que atuei, sem me dar conta, estava trabalhando com a diversidade e as diferenças (alunos com deficiência, alunos em medida sócioeducativa, alunos com situações familiares complexas, alunos com condição sócio-econômica complicada).

Esta é a realidade das salas de aula na atualidade nos diferentes níveis de educação, principalmente, das escolas públicas. Atualmente eu trabalho na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) em curso de Licenciatura de Geografia. Temos alunos autista e alunas com deficiência visual nos de graduação da nossa unidade. Temos um professor de Libras que é surdo e três intérpretes de Libras. Na nossa unidade temos algumas professoras que pesquisam a respeito do tema de inclusão. Eu coordeno o LEINGEO (Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia) que agrupa os projetos: de Extensão, de Prodência, de EIC (Estágio Interno Complementar) e de ID (Iniciação a Docência) com esta temática.

A partir disso, me inquieta pensar, pesquisar, desenvolver textos, buscar formação a respeito de inclusão, promover extensão. Tenho que esclarecer que, embora defenda a formação do professor para lidar com as diferenças e a diversidade, neste texto, quando falo de inclusão, estou me referindo à inclusão escolar de alunos com deficiência. Esta escolha é no sentido de focar e encaminhar a discussão.

O tema deste texto é resultado da participação de uma mesa no II Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia (CLEG) e I Colóquio de Geografia Inclusiva (CoGIn) na qual me senti provocada a pensar a respeito da concepção de inclusão e de cidadania, tentando tencionar os dois termos. Sendo assim, o presente artigo representa um ensaio teórico e uma análise documental. A partir disto, está estruturado em três partes nas quais discutimos a noção do termo cidadania e de inclusão bem como considera as políticas públicas de inclusão.

CIDADANIA: DIREITOS, DEVERES PARA PENSAR A INCLUSÃO ESCOLAR

Cidadania é um termo muito mencionado e polissêmico. Cabe ressaltar que, este vem como um horizonte a ser alcançado. Por exemplo, ensinar geografia para a cidadania; para formar cidadãos. Há muitos textos mostrando como os conteúdos e temas a serem ensinados na disciplina escolar de Geografia se referem à formação cidadã. Então, eu senti a necessidade de apurar um pouco as minhas ideias sobre o que considero pertinente transcorrer sobre conceito ou concepção de cidadania que seja propício para pensar a inclusão na educação escolar.

Enquanto um conceito, Clemente (2020) considera que o termo cidadania possui diversas interpretações e entendimento. Está presente na linguagem cotidiana, nos meios de comunicação, em proferimentos públicos ou políticos. O conteúdo da palavra vem acompanhado de uma valoração moralmente positiva, porém, sem reflexões a respeito do seu significado ou conteúdo substantivo.

Sobre esta polissemia do termo cidadania, Chantal Mouffe (2003) observa que este é um conceito em disputa, na medida em que “diversas concepções de cidadania [...] correspondem às diferentes interpretações dos princípios ético-políticos: liberal-conservadora, social-democrata, neoliberal, radical-democrática e assim por diante” (Mouffe, 2003, p. 21). Nesse mesmo sentido, o alargamento conceitual da cidadania, segundo Danilo Zolo (1993), é uma inflação normativa que aponta para projetos em disputa no ato mesmo de conceituar.

Manzini-Couvre (1991) reconhece que cidadania é tema de debate de vários coletivos da sociedade e que, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 foi fixado o quadro de direitos e deveres dos cidadãos. Alerta que, ser cidadão não é somente votar se este ato não vier acompanhado de condições essenciais econômicas, políticas, sociais e culturais. A partir disso, a autora se remete à Declaração dos Direitos Universais da ONU (1948) ao citar que “todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. A todos cabem o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer” (Manzini-Couvre, 1991, p. 9). Mas, isso nos remete também aos deveres: “[...] de ser o fomentador da existência dos direitos de todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir normas elaboradas coletivamente” (Manzini-Couvre, 1991, p. 9).

Para a autora, exercer a cidadania, depende do enfrentamento político, da prática de reivindicação, da apropriação de espaços, da luta para fazer valer os direitos. Sendo assim, a cidadania exercida é uma estratégia para a construção de uma sociedade melhor. A autora salienta que a cidadania tem sua dimensão civil, social e política. Social – o atendimento das necessidades humanas básicas: alimentação, saúde, educação, habitação, trabalho. Civil – dispor do próprio corpo, locomoção e segurança. Podemos pensar nas duras jornadas de

trabalho do professor que muitas vezes o impedem de obter o pleno exercício deste direito. Ou da pessoa com deficiência que encara muitos obstáculos com seus corpos para poder usufruir dos seus direitos. Política – envolve à liberdade de expressão e pensamento, bem como, participação e representação dos direitos coletivos. Por fim, a autora advoga que “[...] os direitos de uns precisam condizer com os direitos dos outros, permitindo a todos o direito à vida no sentido pleno” (Manzini-Couvre, 1991, p.10). Isto posto, nos perguntamos, quais são os direitos do aluno incluído? O que lhes garante a legislação? Mas também, quais são os direitos do professor ao ter de enfrentar a situação de inclusão sem estar preparado para tal? Manzini-Couvre (1991) explica que ser cidadão envolve ser fomentador da existência dos direitos de todos.

Palma Filho (1998) nos traz as discussões de Arendt (1987) quando afirma que cidadania envolve o direito a ter direitos e se inscreve no quadro dos direitos fundamentais do ser humano. Porém, segundo a autora, ela não é dada, não é concedida, não é uma qualidade natural. Por não ser concedida, não pode ser revogada ou retirada. Porém, precisa ser conquistada. Por fim, é uma qualidade não do indivíduo, é social.

Diante do exposto, podemos dizer que cidadania envolve reconhecer os seus direitos, lutar por eles mas também, o dever de reconhecer os direitos do outro e lutar por eles também. A partir disso, na próxima seção serão expostas algumas políticas públicas na forma de leis que tratam dos direitos dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Quando estamos falando sobre legislação a respeito da educação escolar, entramos na seara das políticas públicas. Sendo assim, devemos observar o que dizem as políticas públicas na forma de leis sobre inclusão escolar e sobre formação contínua dos professores. O objetivo aqui não é retomar todo o histórico¹ a respeito das legislações mas, destacar aquelas mais atuais ou mais diretivas a respeito.

Cabe ressaltar que o Brasil é signatário de todas convenções internacionais que vêm pautando a educação de pessoas com deficiência. De modo que a sua adesão reverberou nas políticas públicas internas. A título de exemplo, tivemos em 2015 a Conferência de Incheon que resultou em uma declaração a partir da qual, todos os signatários devem estabelecer políticas públicas para a sua efetivação. Esta declaração, em seu sétimo item versa o seguinte:

¹ Sobre o histórico de legislações a respeito da inclusão na educação, consultar <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva>.

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015, p. 2).

O mesmo documento versa em seu item 12 e 14 o seguinte a respeito das políticas públicas nacionais,

Reafirmamos que a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. [...] Reconhecemos que o sucesso da agenda de educação 2030 exige políticas e planejamento sólidos, bem como acordos de implementação eficientes. Também está claro que as aspirações compreendidas pelo ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) não podem ser realizadas sem um aumento significativo e bem orientado do financiamento, particularmente nos países que estão mais distantes de alcançar a educação de qualidade para todos, em todos os níveis. Assim, estamos determinados a aumentar a despesa pública em educação, de acordo com o contexto do país, e a estimular a adesão aos indicadores internacionais e regionais, para que haja uma reserva eficiente de pelo menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação (UNESCO, 2015, p. 2).

A despeito de toda crítica construída a esta declaração, temos que entender que ele vem na esteira dos movimentos e das declarações internacionais anteriores e de suas implementações a nível nacional. De modo que, nos diz respeito ao que ela preconiza sobre a inclusão dos grupos marginalizados e excluídos: jovens cumprindo medidas sócio educativas, alunos com deficiência, alunos com altas habilidades, alunos com dificuldade de aprendizagem, entre outras. Notem que a declaração repete jargões utilizados anteriormente para denotar as políticas públicas em suas diferentes escalas: “educação para todos”; “ninguém a menos” ou “deixado para trás”.

Então, como esta declaração reverberou internamente em nosso país? Tivemos duas formas de repercussão, a Lei 13146/2015 - o Estatuto da pessoa com deficiência (Brasil, 2015) e a Lei 10502/2020 - o Plano Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020). Estas não convergem em seus ideais e a última não foi efetivada. Segundo Santos e Jacobs (2023) foi suspensa por força da ação direta de inconstitucionalidade e revogada pelo atual presidente da República. Permanece vigente a primeira citada aqui.

A Lei Nº 13146/2015 tem um caráter abrangente quanto às diversas esferas da vida da pessoa com deficiência, incluindo a esfera da formação escolar. Traz uma definição do que

chama por deficiência e noções relevantes para se pensar a inclusão. Por exemplo, apresenta os significados de acessibilidades, tecnologias assistivas, desenho universal etc. Quando trata da educação, em seu Art. 27 observa que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, s.p.).

Interessante que, após falar sobre os direitos das pessoas com deficiência no âmbito da educação, no parágrafo único do Art. 27 vemos sobre os deveres para que os direitos sejam alcançados. O parágrafo reza, que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, s.p.).

Para ressaltar, o dever é primeiro do Estado, depois a família e em terceiro, a comunidade escolar. Estes têm de assegurar educação de qualidade para os alunos com deficiência combatendo toda forma de discriminação. Como fazer isso? Muitos dos profissionais da educação que estão lidando com alunos em situação de inclusão não se sentem qualificados para atendê-los.

Diferente de legislações anteriores, quando se trata da oferta de educação escolar, nesta lei não aparece a palavra “preferencialmente” em turmas regulares. Essas leis induzem a interpretação na qual o aluno com deficiência poderia não ser atendido em escolas e turmas regulares. Ao invés disso, em seu art. 28 que possui dezoito incisos, dois quais, podemos destacar os seguintes,

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento [...] (Brasil, 2015, s.p.).

Se o poder público tem a incumbência de criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, de acordo com inciso VI, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, quem faria tais pesquisas? Quem desenvolveria novos métodos e técnicas pedagógicas? Acredito que seria o professor de turma regular que precisa se capacitar para lidar com o aluno em situação de inclusão. Porém, quando faria isso? A noite após duras jornadas de trabalho? Nos finais de semana abdicando de seu tempo de lazer? Há legislação que ampara o professor nessa situação?

Em nível federal temos o Decreto sobre licença capacitação prevista na Lei nº 8112/90 (Brasil, 1990) e também o Decreto nº 9.991/19 (Brasil, 2019). São leis gerais que tratam tanto de licença como de afastamento para capacitação e estudo. Especificamente sobre a educação, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996). Em seu Art. 67 lemos,

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996. s.p.).

De acordo com a LDB 9394/96, entende-se por sistema de ensino as instituições de educação mantidas pela União, Estado e Município. No artigo supracitado temos de destacar o inciso II quando se trata de licenciamento periódico para aperfeiçoamento profissional continuado remunerado, inclusive (Brasil, 1996). Da mesma forma, temos a Lei nº 94 de 14 de março de 1979 (Brasil, 1979). Esta dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro e declara,

Art. 107. Depois de estável, o funcionário poderá obter licença sem vencimento, para tratar de interesses particulares.

Art. 110. Após cada quinquênio de efetivo exercício no Município, o funcionário fará jus a licença especial de 3 (três) meses, com todos os direitos e vantagens de seu cargo efetivo.

O Decreto nº 2479 de 08 de março de 1979 que aprova o regulamento do Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro em sua Seção VII Art. 129 declara que, após cada quinquênio de efetivo exercício prestado ao Estado, ou a suas autarquias, ao funcionário que a requerer, conceder-se-á licença-prêmio de 3 (três) meses, com todos os direitos e vantagens de seu cargo efetivo (Brasil, 1979).

Em consonância ao decreto supracitado, temos o Decreto-Lei nº 133 de 16 de junho de 1975. Em seu Art. 16 assegura que a “cada quinquênio de exercício, o servidor do Magistério deverá fazer, pelo menos, um curso ou estágio de atualização e a cada decênio, pelo menos, um curso ou estágio de aperfeiçoamento ou especialização profissional em instituição indicada pelo órgão competente da Secretaria”(Brasil, 1975, s.p.). Ainda, no seu parágrafo segundo garante que “o membro do magistério poderá ser liberado da atividade docente para a frequência a cursos ou estágios de que trata este artigo” (Brasil, 1975, s.p.). E no parágrafo terceiro, o “servidor do Magistério, na situação do presente artigo, não terá qualquer prejuízo financeiro quanto ao vencimento ou às vantagens já obtidas”.

Da mesma maneira, temos a Cartilha do servidor público do Município do Rio de Janeiro no seu item 17 (Rio de Janeiro, 2015, p. 27) sobre afastamento para estudo no exterior ou em qualquer parte do Território Nacional afirmando que os servidores efetivos e estáveis ou celetistas cujo contrato de trabalho esteja vigorando há mais de 3 (três) anos, poderão ter concedido afastamento para estudo no exterior ou em qualquer parte do Território Nacional nas seguintes condições:

com vencimentos e demais vantagens, desde que seja reconhecido pelo Prefeito o interesse para a Administração e que a licença não ultrapasse 12 (doze) meses; sem direito à percepção de vencimentos e quaisquer vantagens do cargo e com a interrupção da contagem de serviço, quando: I. O afastamento ultrapassar 12 (doze) meses; II. Em qualquer prazo, forem reconhecidos o interesse e conveniência para a Administração (Rio de Janeiro, 2015, p. 27).

Com base no exposto, queremos reafirmar que não há cidadania sem luta para garantir os direitos de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. A todos os alunos com deficiência temos de lutar para que o seu direito de estar em turmas regulares seja plenamente atendido. Que a educação de qualidade seja para todos e que os direitos do professor de ter

tempo concedido para se qualificar seja contemplado. Desta forma, estaremos conquistando a cidadania. Mas, cabe nesse momento nos remetermos ao conceito de inclusão para então, relacionar com o conceito de cidadania.

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: O QUE DESEJAMOS?

Para distinguir integração de inclusão, Mantoan (2003) considera relevante pensar nos paradigmas que embasam as práticas pedagógicas. Para a autora, o paradigma da modernidade promoveu na escola que conhecemos hoje um formalismo e racionalidade na qual o que se observa é uma justaposição entre o ensino especial e o ensino regular, e não uma inclusão de fato. Segundo a autora, a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, diria também, no paradigma que nos orienta o pensamento sobre educação.

Vale ressaltar que na Lei Nº 13146/2015 (Brasil, 2015) temos uma concepção biopsicossocial de deficiência na qual a dificuldade está no ambiente em prover os meios para que a pessoa que tem deficiência possa ter seus direitos garantidos em situação de igualdade como as demais pessoas. Esta forma de ver a deficiência vai na mesma direção da preconizada por Vygotsky (2011) quando nos fala sobre o modo em que tradicionalmente olhamos para um aluno ou pessoa com deficiência. Nas palavras do autor,

o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal (Vygotsky, 2011, p. 869).

Neste sentido percebemos que as considerações de Vygotsky coadunam com a proposição de inclusão na educação. Ao invés de pensar que o aluno com deficiência é menos capaz, devemos criar estratégias e materiais para que possamos trabalhar os mesmos conteúdos com todos os alunos ao mesmo tempo.

Corroborando o que foi dito até aqui, segundo os Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n.47 (IBGE, 2002), “[...] nas últimas décadas, a identificação das pessoas com deficiência passou por uma evolução, convertendo-se de um modelo baseado na Medicina para uma abordagem biopsicossocial, ou seja, a deficiência sendo caracterizada pelo tipo e/ou grau de interação entre a pessoa e seu corpo e o ambiente”. Isto representa uma mudança de paradigma na qual a deficiência deixa de ser uma característica do indivíduo e

passa a ser relativizada e relacionada à forma como uma sociedade está ou organizada para atender o indivíduo com deficiência.

Falando sobre a atuação do professor dentro do sistema de educação, Carvalho (2014, p. 63-64) destaca algumas questões que representam inquietações da categoria,

é possível ensinar a turma toda? Que práticas de ensino devo adotar para que meu plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos? [...] como garantir que todos aprendam os conteúdos curriculares? Será possível superar o sistema tradicional de ensino? Se eu mudar a minha prática estarei preparando meu aluno para o futuro [...]?

A partir disso, a autora sugere que, em uma escola inclusiva, para que possamos sair de um contexto de transmissão de conhecimento para uma pedagogia ativa, na qual o aluno não é somente um repetidor do que lhe é exposto, o trabalho pedagógico precisa ser repensado em termos de organização e efetivação.

A autora apresenta sugestões de atividades e, em síntese, assevera que para ensinar em uma proposta inclusiva, há a necessidade de desenvolvermos atividades que possam contemplar e atender os diferentes níveis de compreensão e desempenho do aluno. Considera preciosa a atividade que promova a interatividade entre alunos nas quais “[...] em práticas cooperativas predominam as coautorias de saber [...] protagonizada por alunos e professores, o que conta é o que os alunos são capazes de aprender hoje [...]” (Carvalho, 2014, p. 67).

Em outras palavras, o que a autora nos traz é a aprendizagem cooperativa em grupo em que a participação dos alunos é o mais valioso recurso disponível em sala de aula (Carvalho, 2014, p. 68). Há outras sugestões elencadas pela autora, entre elas, a prática do professor-reflexivo, a construção de materiais didáticos junto com os alunos, o trabalho em oficinas ou laboratórios de aprendizagem. O que se constata é que temos a necessidade de rever os nossos conceitos e nossas práticas. Quando isso é feito num contexto de equipe, fica menos difícil. É importante ressaltar que, a inclusão é processo de modo “[...] que as transformações são lentas e sofridas e que não vão ocorrer num estalar de dedos, nem da noite para o dia” (Carvalho, 2014, p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto defendemos a concepção de cidadania como o reconhecimento dos próprios direitos acompanhados dos deveres inclusive de luta. Luta social, coletiva para que os direitos próprios e dos outros sejam atendidos. Reconhecendo a inclusão escolar como processo

permeado por diversos fatores para que se efetive, nos detivemos em entender quais são os direitos dos principais agentes envolvidos, alunos com deficiência e professor.

Ao passo que aos primeiros são asseguradas as prerrogativas de estar em escolas e turmas regulares para que possamos construir uma sociedade menos discriminatória, para os segundos são assegurados os direitos de ter a oportunidade de se qualificar em condições adequadas para atender os alunos com deficiência. Tais direitos conquistados devem ser reivindicados.

Não temos como entender a inclusão sem considerar a luta cidadã para que os direitos dos envolvidos sejam efetivados. A partir disso, acreditamos que podemos romper com paradigmas que orientam a integração rumo ao entendimento da inclusão enquanto processo que ocorre na e para a diversidade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

BRASIL.). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Institui o Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores públicos civis da União. 3 ed.. Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9991 de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 01 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502. Acesso em 10 jun. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CLEMENTE, Augusto Junior. **Cidadania: um conceito inútil?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 47, Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf). Acesso em: 12 set. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 2, n.3, p.11-26, 2003,

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2 jun. 2024.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104., p. 101-121, Jul. 1998.

RIO DE JANEIRO. **Decreto-Lei nº 133 de 16 de junho de 1975**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Rio de Janeiro: RJ, 17 jun. 1975. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/5f26f86a751527ae032569ba00834b5f/40f0795c4684f77403256b37007239e4?OpenDocument>. Acesso em: 24 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 2479 de 08 de março de 1979**. Aprova o Regulamento do Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Rio de Janeiro: RJ, 09 mar. 1979a. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/968d5212a901f75f0325654c00612d5c/2caa8a7c2265c33b0325698a0068e8fb>. Acesso em: 24 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 94 de 14 de março de 1979**. Atos da Prefeitura do Rio de Janeiro. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Rio de Janeiro: RJ, 15 mar. 1979b. Disponível em <https://www2.rio.rj.gov.br/conlegis/ato.asp?16488>. Acesso em: 24 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Cartilha do servidor do município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/185333/4143552/CartilhadoServidorRevJULHO2015.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/185333/4143552/CartilhadoServidorRevJULHO2015.pdf). Acesso em: 24 jun. 2024.

SANTOS, Ana Luiza; JACOBS, Edgar. **Revogado o Decreto nº 10.502/20**, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, 2023. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/revogado-o-decreto-n%C2%BA-10-502-20-que-instituiu-a-pol%C3%ADtica-nacional-de-educ%C3%A7%C3%A3o-especial#:~:text=Vale%20ressaltar%20que%2C%20como%20o,legisla%C3%A7%C3%A3o%20anterior%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva..> Acesso em: 24 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

ZOLO, Danilo. *La ciudadanía en una era poscomunista*. Ciudadanía El debate contemporáneo *La política*, n. 3, 1993.