

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS/GRAJAÚ

DEUZAMAR GUIMARÃES DOS SANTOS
ELAÍNE LOPES DO CARMO SALES
TÂMARA RIBEIRO DA COSTA SOUSA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE EM GRAJAÚ-MA**

GRAJAÚ-MA
2025

**DEUZAMAR GUIMARÃES DOS SANTOS
ELAÍNE LOPES DO CARMO SALES
TÂMARA RIBEIRO DA COSTA SOUSA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE EM GRAJAÚ-MA**

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para a obtenção do título de licenciado/as em Ciências Humanas/Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Costa Ataíde.

GRAJAÚ-MA
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Deuzamar.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GEOGRAFIA : reflexões sobre a
formação e a prática docente em Grajaú-MA / Deuzamar

Sousa, Elaine Sales, Tâmara Ribeiro. - 2025.

41 p.

Orientador(a): Patricia Costa.

Curso de Ciências Humanas - Geografia, Universidade
Federal do Maranhão, Grajaú, 2025.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação Docente;geografia.
3. Pratica Pedagógica. I. Costa, Patricia. II. Ribeiro,
Tâmara. III. Sales, Elaine. IV. Título.

DEUZAMAR GUIMARÃES DOS SANTOS

ELAÍNE LOPES DO CARMO SALES

TÂMARA RIBEIRO DA COSTA SOUSA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE EM GRAJAÚ-MA**

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para a obtenção do título de licenciado/as em Ciências Humanas/Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia Costa Ataíde.

Aprovado/as em: 27/ 08 / 2025

Prof.^a Dr.^a Patrícia Costa Ataíde (orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Luciano Rocha da Penha
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Me. José Luis dos Santos Sousa
Universidade Federal do Maranhão

A todos os estudantes, aos professores que acreditam na força da inclusão e, em especial, a todas as pessoas com deficiência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus por nossas vidas e por ter nos sustentado na superação de todos os desafios enfrentados ao longo da realização deste trabalho de conclusão de curso, que também contou com o apoio fundamental de diversas pessoas. Agradecemos, com profundo carinho, aos nossos pais, cônjuges, filhos e amigos, por todo o incentivo, apoio e compreensão ao longo desta jornada. A todas essas pessoas tão importantes em nossas vidas, que nos motivaram constantemente e não permitiram que desistíssemos, contribuindo significativamente para a concretização deste sonho.

À Universidade Federal do Maranhão – UFMA, pela oportunidade de cursar uma graduação de qualidade e por oferecer uma formação sólida. À professora Patrícia Ataíde, nossa orientadora, por ter acompanhado nosso trabalho com atenção, prestando todo o suporte necessário, e por exercer sua função com dedicação, profissionalismo e amizade.

Aos professores do curso de Graduação em Ciências Humanas/Geografia, Campus de Grajaú, pelas contribuições, correções e ensinamentos que possibilitaram um melhor desempenho durante a formação, contribuindo para a conclusão do curso de Licenciatura em Geografia.

Agradecemos, de modo especial, aos professores que gentilmente aceitaram compor a banca avaliadora, Prof. Dr. Luciano Rocha e Prof. Me. José Luís dos Santos Silva, pela disponibilidade, dedicação e valiosas contribuições para o enriquecimento deste trabalho.

Aos colegas de curso, com quem compartilhamos experiências ao longo dos últimos anos, pelo companheirismo, pela convivência e pelas trocas que favoreceram o crescimento pessoal e acadêmico.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, oferecendo apoio, colaboração e disponibilidade no processo de coleta de dados, enriquecendo o percurso de aprendizado.

E, por fim, aos amigos que sempre estiveram presentes, pela amizade incondicional, pelo apoio constante e pela compreensão diante das ausências e dos momentos de afastamento necessários à dedicação a este trabalho.

“A inclusão escolar é uma oportunidade
para rever e reinventar a escola para
todos.”

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Procedimentos metodológicos	12
2	ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL	14
2.1	Breve retrospectiva histórica da Educação Especial	14
2.2	Aspectos políticos e marcos legais da Educação Especial Inclusiva no Brasil	16
3	A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ASPECTOS CURRICULARES E FORMATIVOS	21
3.1	Crítica ao currículo funcional e relações com a lógica produtivista	22
3.2	Formação docente em Geografia	24
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
	REFERÊNCIAS	34
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	36
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	40

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GEOGRAFIA: reflexões sobre a formação e a prática docente

INCLUSIVE EDUCATION IN GEOGRAPHY: reflections on teaching training and practice

EDUCACIÓN INCLUSIVA EM GEOGRAFÍA: reflexiones sobre la formación y la práctica docente

DEUZAMAR GUIMARÃES DOS SANTOS

Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Grajaú

ELAÍNE LOPES DO CARMO

Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Grajaú
elainelopesdocarmononato@gmail.com

TÂMARA RIBEIRO DA COSTA SOUSA

Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Grajaú
tamphcosta@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa a formação e a prática docente em Geografia no contexto da educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental em Grajaú- MA. Tem como objetivo refletir acerca da formação docente em Geografia e os reflexos na sua prática no contexto da educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental em Grajaú-MA. Metodologicamente, adotou-se abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas com professores de Geografia da rede básica. Os resultados apontam avanços legais e normativos que consolidam a perspectiva inclusiva no Brasil, mas revelam lacunas na formação inicial de professores, geralmente restrita a poucas disciplinas voltadas à inclusão, e a ausência de políticas consistentes de formação continuada. Na prática pedagógica, observou-se empenho docente em adotar estratégias diversificadas e sensibilidade frente às diferenças, embora a escassez de recursos adaptados, de apoio especializado e de infraestrutura adequada comprometa a efetividade da inclusão. Conclui-se que a educação inclusiva em Geografia requer revisão curricular na formação inicial, ampliação da formação continuada e fortalecimento da cultura institucional de inclusão, superando o caráter assistencialista e afirmando uma perspectiva de direitos.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Geografia.

ABSTRACT

This study analyzes teacher education and pedagogical practices in Geography within the context of inclusive education in the final years of elementary school in Grajaú-MA, Brazil. It aims to reflect on teacher in Geography and its impact on its practice in the context of inclusive education in the final years of elementary school in Grajaú-MA. Methodologically, the study adopted a qualitative approach, through bibliographic and documentary research, as well as interviews with Geography teachers from basic education. The results highlight legal and normative advances that consolidate the inclusive perspective in Brazil, but also reveal gaps in initial teacher training—generally limited to a few subjects focused on inclusion—and the absence of consistent continuing education policies. In pedagogical practice, teachers demonstrated efforts to adopt diversified strategies and sensitivity to differences, although the lack of adapted resources, specialized support, and adequate infrastructure limits the effectiveness of inclusion. It is concluded that inclusive education in Geography requires curricular review in teacher training, expansion of continuing education, and the strengthening of an institutional culture of inclusion, moving beyond an assistentialist approach towards a rights-based perspective.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Geography.

RESUMEN

El presente estudio analiza la formación y la práctica docente en Geografía en el contexto de la educación inclusiva en los años finales de la educación básica en Grajaú-MA, Brasil. Se pretende reflexionar sobre la formación docente en Geografía y su impacto en práctica en el contexto de la educación inclusiva en los últimos años de la enseñanza fundamental en Grajaú-MA. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo, con investigación bibliográfica, documental y entrevistas con profesores de Geografía de la educación básica. Los resultados señalan avances legales y normativos que consolidan la perspectiva inclusiva en Brasil, pero también revelan vacíos en la formación inicial de los docentes —generalmente restringida a pocas asignaturas vinculadas a la inclusión— y la ausencia de políticas consistentes de formación continua. En la práctica pedagógica, se observó la disposición de los docentes para adoptar estrategias diversificadas y sensibilidad frente a las diferencias, aunque la escasez de recursos adaptados, apoyo especializado e infraestructura adecuada compromete la efectividad de la inclusión. Se concluye que la educación inclusiva en Geografía requiere una revisión curricular en la formación inicial, la ampliación de la formación continua y el fortalecimiento de una cultura institucional de inclusión, superando el carácter asistencialista y afirmando una perspectiva de derechos.

Palabras clave: Educación Especial; Educación Inclusiva; Geografía.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu da inquietação em compreender como o ensino de Geografia pode contribuir efetivamente para a construção de uma educação inclusiva, especialmente no contexto da educação básica brasileira. A trajetória acadêmica e profissional do autor e das autoras, marcada por vivências com alunos público-alvo da Educação Especial revelou tanto potencialidades quanto desafios no caminho da inclusão escolar. Essa vivência direta alimentou o interesse em investigar, de forma sistemática, as práticas docentes na área de Geografia e a formação de professores frente às demandas da inclusão, reconhecendo que o papel docente transcende a mera transmissão de conteúdos, exigindo sensibilidade, adaptação e compromisso ético com a diversidade humana.

Do ponto de vista social a pesquisa reflete um compromisso com a transformação social pela via da educação, reconhecendo que a escola é um espaço privilegiado para o exercício da cidadania, para o reconhecimento das diferenças e para a valorização da pluralidade. Academicamente, a relevância se sustenta na necessidade de ampliar o debate sobre a formação de professores de Geografia, campo ainda pouco explorado nos estudos sobre inclusão, mas que possui grande potencial para integrar temas como território, identidade, diversidade cultural e justiça social. Socialmente, a pesquisa responde ao imperativo legal e ético de garantir a todos os alunos, com ou sem deficiência, o direito à aprendizagem e à participação plena, conforme previsto, dentre outros dispositivos legais, na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (2014–2024) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que orienta o estudo pode ser sintetizado pelas seguintes questões: os aspectos históricos, políticos e legais ajudam a compreender o contexto da Educação Especial Inclusiva no Brasil? Na prática docente em Geografia, os aspectos curriculares e formativos estão presentes de maneira efetiva? E, de forma específica, o processo formativo e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores de Geografia em Grajaú-MA têm contribuído para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial?

A partir dessas indagações, formulam-se as seguintes hipóteses: os aspectos históricos, políticos e legais favorecem a compreensão do contexto da Educação

Especial Inclusiva no Brasil; na prática docente em Geografia, os aspectos curriculares e formativos, quando presentes, apresentam limitações e ainda não oportunizam a inclusão de maneira satisfatória; e o processo formativo e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores de Geografia em Grajaú-MA têm contribuído pouco para a inclusão de alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

No sentido de responder aos problemas de pesquisa e verificar se as hipóteses podem ser comprovadas ou refutadas, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa refletir acerca da formação docente em Geografia e os reflexos na sua prática no contexto da educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental em Grajaú-MA. Como objetivos específicos, destacam-se:

- Identificar os principais aspectos históricos, políticos e legais da Educação Especial Inclusiva no Brasil;
- Compreender a prática docente em Geografia no contexto da Educação Especial Inclusiva, com ênfase nos aspectos curriculares e formativos;
- Conhecer o processo formativo e a prática pedagógica de professores/as de Geografia dos anos finais do ensino fundamental em Grajaú-MA.

Para embasar a discussão, recorreu-se a autores como Mantoan (2006, 2015), Januzzi (2004), Sassaki (2010), Chahini (2016), Glat e Pletsch (2010, 2011) e Libâneo (2013), além de documentos normativos nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a legislação educacional brasileira. Esses referenciais permitiram articular as dimensões teóricas, históricas e práticas relacionando-as com a realidade vivenciada por docentes de Geografia em contextos inclusivos.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta os aspectos históricos, políticos e legais da educação inclusiva no Brasil, contextualizando a trajetória das políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência. A segunda seção discute a prática docente em Geografia no contexto da educação especial inclusiva, com ênfase nos aspectos curriculares e formativos. A terceira seção apresenta os resultados e discussão, derivados da análise bibliográfica, documental e da entrevista com docentes atuantes na área. Por fim, nas considerações finais, são retomadas as principais conclusões, bem como indicados desafios e sugestões para o fortalecimento da inclusão no ensino de Geografia.

Assim, ao articular fundamentos teóricos e evidências empíricas, esta pesquisa busca contribuir para o debate sobre o papel da formação docente e das práticas pedagógicas na construção de uma escola inclusiva, reafirmando que o direito à educação de qualidade para todos é não apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e social.

Nesse sentido, abordaremos na próxima subseção os procedimentos metodológicos adotados em busca do alcance dos objetivos propostos nesse estudo.

1.1 Procedimentos metodológicos

Com a intenção de buscar respostas ao problema de pesquisa, foi utilizado o método da pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (1999) pretende desenvolver, esclarecer e modificar ideias e conceitos, proporcionando maior familiaridade com o problema de pesquisa e produzir hipóteses mais profundas.

Também foi adotada a abordagem qualitativa, que permite compreender, por meio da interpretação de narrativas e documentos, as percepções, práticas e desafios enfrentados por professores de Geografia no contexto da educação inclusiva. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é apropriada para investigar fenômenos sociais complexos, permitindo captar significados, valores e práticas a partir da experiência dos sujeitos.

A investigação foi desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica envolvendo autores/as que discutem a educação inclusiva, a formação docente e o ensino de Geografia, como Mantoan (2006), Januzzi (2004), Sassaki (2010), Chahini (2016), entre outros, além da análise de legislações e documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

De acordo com Marconi (1985) “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc.”. Por isso, ela é imprescindível na elaboração do trabalho monográfico.

Complementarmente, realizaram-se entrevistas estruturadas que se caracterizam por levar a informações de maneira mais livre e cujas respostas não precisem seguir padrões rígidos (Manzini, 2004, p.02). Foram entrevistados dois professores de Geografia que trabalham em Grajaú-MA, cuja escolha atendeu a dois critérios básicos: a formação e a experiência docente em Geografia.

O roteiro da entrevista (APÊNDICE A) foi elaborado com questões abertas e fechadas, abordando formação inicial, participação em cursos de formação continuada, estratégias pedagógicas para inclusão, percepções sobre diversidade e desafios enfrentados. Juntamente ao roteiro da entrevista, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) contendo as principais informações referentes à pesquisa, dentre elas, o direito ao anonimato e garantindo o uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos.

Os dados obtidos foram submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a categorização das respostas em eixos temáticos: formação docente, prática pedagógica inclusiva, desafios institucionais e propostas de melhoria. Essa análise possibilitou relacionar as falas dos entrevistados com o referencial teórico e normativo levantado, identificando convergências e lacunas entre a prática e as diretrizes legais.

Na próxima seção apresentaremos os aspectos históricos, políticos e legais da Educação Especial Inclusiva no Brasil, com destaque para os seus principais aspectos.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

Antes de analisar especificamente a educação inclusiva no ensino de Geografia, é imprescindível compreender o percurso histórico da pessoa com deficiência e o modo como seus direitos foram sendo construídos ao longo do tempo.

Essa análise requer cautela para evitar o anacronismo, ou seja, interpretar realidades passadas a partir de valores contemporâneos. Como adverte Januzzi (2004), os modos de vida e as práticas sociais são sempre moldados por tradições, costumes e concepções culturais próprias de cada época, incluindo as noções de normalidade e diferença.

Nessa perspectiva, Chahini (2016) enfatiza que a exclusão de pessoas com deficiência deve ser entendida no contexto mais amplo da marginalização histórica de todos aqueles que se afastam dos padrões hegemônicos de sociedade.

Para uma melhor compreensão traremos alguns elementos referentes ao histórico, bem como, os principais aspectos políticos e marcos legais da Educação Especial.

2.1 Breve retrospectiva histórica da Educação Especial

Na Antiguidade, em especial em civilizações como a espartana, a deficiência era associada à imperfeição e frequentemente utilizada como justificativa para a exclusão ou eliminação. Bebês que apresentavam deformidades físicas eram abandonados, pois acreditava-se que apenas os fisicamente “perfeitos” poderiam contribuir para a coletividade (Januzzi, 2004). Essa lógica padronizadora encontra paralelo simbólico no mito grego de Procusto, que cortava ou esticava seus hóspedes para ajustá-los ao tamanho de sua cama, uma metáfora, segundo Silva e Oliveira (2020), dos perigos de impor padrões rígidos e homogeneizantes, reflexão ainda pertinente diante de práticas escolares que buscam uniformizar a aprendizagem.

Durante a Idade Média, prevaleceu uma concepção caritativa influenciada pela religião cristã. As pessoas com deficiência eram assistidas, mas não vistas como sujeitos de direitos ou capazes de participação ativa na sociedade. Muitas vezes eram segregadas em asilos ou conventos, e suas condições eram associadas

ao pecado ou a um suposto castigo divino. Nesse período, como descreve Chahini (2016, p. 2):

peças que apresentassem alguma deficiência não podiam mais ser exterminadas, pois eram consideradas criaturas de Deus. Mesmo assim, eram ignoradas à própria sorte, dependentes da boa vontade e da caridade de outras pessoas para sobreviverem. Eram, também, tratadas como bobos da corte, como fonte de diversão e como material de exposição, além de serem consideradas, nesse período, demoníacas, expiadoras de culpas alheias e merecedoras de castigos divinos.

Ainda hoje, resquícios dessa mentalidade permanecem em discursos que associam a deficiência a expiações espirituais ou lições morais para a família, como apontam estudos de Aranha (2005) sobre representações sociais da deficiência no imaginário coletivo.

A perspectiva de “redenção” começou a mudar gradualmente a partir do período moderno e iluminista, quando surgiram as primeiras instituições especializadas, voltadas inicialmente para surdos e cegos. Embora esses espaços representassem um avanço em relação à ausência de qualquer atendimento, ainda eram marcados pela segregação e pelo objetivo de “corrigir” ou “normalizar” (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2011).

O período moderno e, especialmente, o Iluminismo trouxeram mudanças graduais, com o surgimento das primeiras instituições especializadas para surdos e cegos. Embora representassem um avanço frente à inexistência de atendimento, essas iniciativas ainda estavam marcadas pela segregação e pela intenção de corrigir ou normalizar (Januzzi, 2004; Mazzotta, 2011).

A trajetória histórica do atendimento educacional às pessoas com deficiência pode ser sintetizada em quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Na fase da exclusão, predominante até meados do século XX, estudantes com deficiência eram praticamente invisíveis na escola regular, pois se acreditava que não tinham capacidade de aprendizagem, sendo-lhes negado o direito à educação formal (Mantoan, 2003).

A segregação caracterizou-se pela criação de instituições e escolas especiais, como é o caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), atualmente conhecidos como Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional dos Surdos (INES), garantindo atendimento, mas reforçando a separação física e social. A integração, intensificada a partir das

décadas de 1970 e 1980, buscou inserir alunos com deficiência no ensino regular, mas sem alterações significativas nas práticas pedagógicas, delegando a eles a responsabilidade de se adaptar (Glat; Pletsch, 2011).

Uma mudança mais expressiva ocorreu no século XX, especialmente após as duas Guerras Mundiais, quando milhares de soldados adquiriram deficiências devido a ferimentos e traumas. Essa realidade forçou as sociedades a repensarem concepções e políticas sobre deficiência, demonstrando que limitações físicas não anulam competências intelectuais e afetivas (Januzzi, 2004; Mazzotta, 2011).

Nesse sentido, a fase da inclusão, consolidada no final do século XX e início do século XXI, propõe a transformação da escola para eliminar barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, garantindo acesso, participação e aprendizagem em igualdade de condições, reconhecendo a diversidade como valor essencial de uma sociedade democrática (Brasil, 2008).

A educação inclusiva, portanto, pressupõe a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, garantindo não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem em igualdade de condições, reconhecendo a diversidade como um valor essencial para a construção de uma sociedade democrática (Brasil, 2008).

Nesse contexto, a legislação é de suma importância, pois ajuda a sedimentar na sociedade a necessidade de pensar e tratar as pessoas com deficiência como sujeitos que também possuem direitos, conforme será abordado na próxima subseção.

Na próxima subseção abordaremos os principais aspectos políticos e os marcos da Educação Especial Inclusiva no Brasil, iniciando pela diferenciação entre Educação Especial e Educação Inclusiva.

2.2 Aspectos políticos e marcos legais da Educação Especial Inclusiva no Brasil

A Educação Especial e a Educação Inclusiva, embora frequentemente mencionadas de forma semelhante, possuem enfoques distintos, ainda que complementares, no contexto educacional. Enquanto a Educação Inclusiva tem uma amplitude muito mais ampla e, por isso, diz respeito à inclusão pela via da educação de todos os sujeitos, independentemente das condições socioeconômicas, culturais, de gênero, raça/etnia, também insere os sujeitos atendidos pela Educação Especial.

Já a Educação Especial é voltada para atender às necessidades específicas de educandos que fazem parte do seu público-alvo, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Seu objetivo principal é fornecer suporte pedagógico especializado, por meio de estratégias e recursos que assegurem o desenvolvimento e o aprendizado desses alunos, muitas vezes em ambientes especializados ou com apoio de serviços específicos dentro das escolas regulares.

Em se tratando de Educação Especial numa perspectiva inclusiva o foco está na inserção desses estudantes no ambiente escolar comum, promovendo o convívio com outros alunos e garantindo que todos, independentemente de suas particularidades, possam aprender juntos. Isso porque o princípio fundamental da inclusão é que o sistema educacional deva ser capaz de se adaptar às necessidades de cada estudante, ao invés de segregar ou criar ambientes exclusivos para determinados grupos. Isso implica em uma mudança de perspectiva, na qual a diversidade é vista como um valor e não como um obstáculo, e a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças são garantidos a todos.

Portanto, a educação inclusiva não se limita apenas a acolher estudantes com deficiência, mas a criar condições para que todo aluno, com ou sem necessidades específicas tenha acesso a um ambiente de aprendizado que o respeite e valorize. Nesse sentido, a inclusão escolar representa um movimento de transformação nas práticas pedagógicas, que exige uma revisão no planejamento, nas estratégias didático-metodológicas de ensino, na adaptação de recursos didáticos, além da reorganização dos espaços escolares e da formação docente.

Nessa perspectiva, a Educação Especial/Inclusiva defende que todos os alunos, sendo ou não o seu público-alvo, possam usufruir de uma educação de qualidade no mesmo espaço, assegurando a equidade e a participação ativa de todos no processo de aprendizado.

Essa participação é reforçada por Maciel (2019), que define a escola inclusiva como aquela que está aberta a todas as crianças e adolescentes, incluindo os que têm alguma deficiência, proporcionando um ambiente de convivência que contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

A Educação Inclusiva é uma abordagem contemporânea de ensino que visa garantir a todos os alunos uma educação de qualidade e equidade nas oportunidades, promovendo mudanças sociais e governamentais para assegurar o

seu acesso e permanência nas instituições educativas. Andrade (2020) destaca cinco pressupostos da Educação Especial/Inclusiva: o direito de todos ao acesso à educação, a crença de que todos podem aprender, a individualidade do processo de aprendizagem, os benefícios da convivência no ensino regular e a educação inclusiva como uma possibilidade para todos.

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil iniciou um processo de transformação profunda em relação à educação de pessoas com deficiência, consolidando o direito à inclusão escolar como parte do projeto democrático inaugurado no período pós-ditadura. A Carta Magna, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

De acordo com a referida Constituição Federal, o Estado tem o dever de promover a participação dos estudantes com deficiência, preferencialmente, no ensino regular (Brasil, 1988):

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O artigo 206, inciso I, garante a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto o artigo 208, inciso III, prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Essa mudança paradigmática desloca a Educação Especial de uma lógica assistencialista ou segregacionista para uma perspectiva inclusiva e de direitos. Como observa Januzzi (2004), o reconhecimento legal da pessoa com deficiência como sujeito de direitos representou uma ruptura com séculos de práticas excludentes, o que não significa o fim de uma série de obstáculos interpostos à sua implementação.

A trajetória legislativa brasileira revela avanços nesse campo. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 foi a primeira a mencionar os direitos das pessoas com deficiência, mas ainda de forma limitada. A LDB nº 5692/1971 também trouxe artigos sobre a Educação Especial, porém reforçou a segregação ao propor escolas especiais. Somente com a Constituição de

1988, a educação se consolidou como um direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca, de 1994, teve papel decisivo na consolidação de líticas inclusivas no Brasil. Produzido pela UNESCO, o referido documento defende que “as escolas regulares com orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994, p. 8). Embora não tenha caráter legal e sim, político-social ao recomendar a educação inclusiva, influenciou profundamente a formulação de políticas nacionais, como o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que incorporaram seus princípios.

A LDBEN nº 9.394/1996 reafirma e regulamenta esses avanços constitucionais. Em seus artigos 58 e 59, a lei estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando adaptações curriculares, métodos, recursos e formação docente para atender às especificidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 1996). O artigo 4º, inciso III, complementa ao prever a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado gratuito.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), de 2008, marcou uma inflexão importante ao definir que todos os estudantes com deficiência deveriam ser matriculados em classes comuns, sendo o atendimento especializado ofertado de forma complementar e nunca substitutiva. Esse documento implementou ações concretas, como a criação das Sala de Recursos Multifuncionais, formação de professores e adaptação arquitetônica nas escolas (Brasil, 2008).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por sua vez, consolidou metas quantitativas e qualitativas para a inclusão. A meta 4 prevê universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, estabelecendo estratégias como matrícula dupla (escola comum e atendimento educacional especializado), acessibilidade física e comunicacional, e formação docente continuada (Brasil, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2006), com status

constitucional. A LBI reforça a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, proibindo práticas discriminatórias e cobrança de valores adicionais para adaptação e acessibilidade (Brasil, 2015).

Esses marcos legais não apenas garantem direitos formais, mas também impõem mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e na organização das escolas. Como assinala Chahini (2016), a efetivação da inclusão depende menos da existência de leis, já consolidadas, e mais da transformação cultural e institucional capaz de romper com a lógica da homogeneização e valorizar a diversidade como princípio educativo.

Mesmo com os avanços na legislação, como aponta Chahini (2016), a exclusão e a segregação não se restringem à pessoa com deficiência, mas atingem todos os que se desviam dos padrões socialmente pré-estabelecidos, como pobres, indígenas e afrodescendentes. A autora afirma que “a exclusão e a segregação existem em todos os setores sociais [...] isto é, os que se desviam dos padrões de homogeneização” (Chahini, 2016, p. 10). Tal perspectiva permite compreender que a luta por inclusão das pessoas com deficiência está intrinsecamente ligada a um movimento mais amplo por justiça social e reconhecimento das diferenças como potencialidades, não como carências.

A articulação entre esses dispositivos normativos e o debate teórico apresentado por autores como Januzzi (2004), Mazzotta (2011) e Aranha (2005) demonstra que a educação inclusiva no Brasil se constrói em tensão entre avanços legais e resistências práticas. No ensino de Geografia, por exemplo, essa tensão se evidencia na necessidade de metodologias que considerem as diferentes formas de percepção e vivência do espaço pelos estudantes, superando práticas excludentes historicamente enraizadas.

Na próxima seção, traremos informações a respeito da prática docente em Geografia com ênfase nos aspectos curriculares e da formação desses profissionais.

3 A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ASPECTOS CURRICULARES E FORMATIVOS

Partindo da premissa de que todas as pessoas são capazes de aprender, é necessário refletir a respeito de alguns aspectos essenciais para que a aprendizagem aconteça. Eles que podem ser de ordem biológica, afetiva, cultural, social, dentre outras. Nesse contexto, não podemos deixar de lado dois aspectos fundamentais: o papel da educação considerando a lógica produtivista enquanto estratégia capitalista, além da formação e prática docente.

Para tanto, precisamos compreender, mesmo que de forma breve, o lugar do currículo na sociedade capitalista e a formação docente em Geografia, aspectos necessários para o entendimento da in/exclusão das pessoas com deficiência na educação.

O currículo de Geografia, concebido enquanto construção social e cultural (Sacristán, 2000), desempenha papel fundamental na promoção da educação inclusiva. Ao tratar da relação entre sociedade e espaço geográfico, o ensino dessa disciplina deve oportunizar a todos os estudantes, com ou sem deficiência, a possibilidade de compreender, analisar e intervir criticamente na realidade em que vivem. Para isso, é indispensável que o currículo seja flexível, adaptável e sensível às diferentes formas de acesso ao conhecimento, contemplando recursos como mapas táteis, materiais em alto contraste, maquetes, imagens ampliadas, tecnologias assistivas e atividades interativas que dialoguem com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

No campo da formação docente, torna-se evidente que o professor de Geografia precisa desenvolver competências que vão além do domínio de conteúdos específicos. É também necessário compreender como identificar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas que possam dificultar a aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como conhecer estratégias para superá-las. A formação inicial, frequentemente voltada para a transmissão de conteúdos, ainda apresenta lacunas no que se refere à educação inclusiva, o que reforça a importância da formação continuada como espaço de atualização teórico-metodológica e de troca de experiências (Chahini; Martins, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) apontam para a

necessidade de uma prática pedagógica que garanta equidade e qualidade no ensino, assegurando que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados por todos. No caso da Geografia, isso implica planejar atividades que possibilitem a participação ativa dos estudantes, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de compreender e representar o espaço, incluindo os aspectos naturais e as relações sociais.

Assim, a prática docente inclusiva em Geografia não se limita à aplicação de métodos diferenciados, mas envolve uma postura ética e política comprometida com o direito à educação. O professor deve atuar como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a participação de todos os estudantes e favorecendo a construção coletiva de saberes, o que exige tanto conhecimento técnico quanto sensibilidade para lidar com a diversidade humana presente no ambiente escolar.

Nesse sentido, é importante compreender, mesmo que de forma breve, os impactos da lógica produtivista no currículo, conforme apresentado na próxima subseção.

3.1 Crítica ao currículo funcional e relações com a lógica produtivista

Ao discutir o currículo voltado para estudantes com deficiência, Januzzi (2004) critica o chamado currículo funcional, predominante até a década de 1990. Esse modelo restringia-se a treinamentos motores ou sensoriais e a atividades básicas de vida diária, desconsiderando conteúdos significativos e experiências de aprendizagem integrais. Para a autora, ao presumir a incapacidade cognitiva dos alunos, o currículo funcional limitava expectativas e perpetuava práticas de exclusão escolar, deixando de lado a dimensão crítica e emancipatória que a educação deve promover.

Essa crítica pode ser relacionada à lógica educacional vigente em períodos anteriores, marcada por uma visão utilitarista da educação, voltada para a formação de mão de obra para o setor produtivo. Como se observa no trecho a seguir, extraído de documentos oficiais da década de 1970:

Uma subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado. A escola como necessária à produção, produtora de 'recursos humanos', entendidos como mão de obra. A educação passa a ser vinculada diretamente ao setor produtivo. Esta posição, iniciada com Adam Smith (1723-1790), ganhou relevo entre nós nas

décadas de 1960-1970 através da economia da educação. A escola ‘prepara’, desenvolve o ‘capital humano’, a ‘força do trabalho’ que deve ser ‘investida no setor produtivo’ (Rodrigues, 1982).

É evidente que a lógica produtivista influenciou a formulação de políticas educacionais no Brasil, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, quando a escola foi vista prioritariamente como instrumento para formação de mão de obra qualificada para o setor produtivo. Nessa perspectiva, a educação era entendida não como um direito universal e inalienável, mas como um investimento que deveria gerar retorno econômico, seja por meio do aumento da produtividade, seja pelo “aproveitamento” dos talentos mais promissores.

No caso das pessoas com deficiência, essa lógica resultou em um enquadramento bastante limitado. O trecho do Plano Setorial de Educação e Cultura (MEC/SG, 1971) revela que, mesmo quando se defendia a educação desse público, o objetivo era, essencialmente, torná-los “participantes de atividades produtivas” na medida do possível. Isso desloca o foco do desenvolvimento pleno, crítico e socialmente participativo do indivíduo para uma adequação mínima às necessidades do mercado, reproduzindo desigualdades e restringindo o papel da escola a um agente de adaptação funcional.

Essa mentalidade ainda encontra ecos no presente. Apesar dos avanços normativos e conceituais, como a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a lógica produtivista permanece presente nas escolas por meio de práticas que priorizam resultados mensuráveis, padronização de desempenho e habilidades voltadas ao mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica, humanizadora e culturalmente ampla.

A BNCC (Brasil, 2017) estabelece que todos os estudantes, sem exceção, têm direito de desenvolver as dez competências gerais, que incluem não apenas aspectos cognitivos, mas também socioemocionais, éticos e culturais. Entre elas, destacam-se o exercício da empatia, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças humanas, que dialogam diretamente com o paradigma da educação inclusiva.

A proposta da BNCC busca romper com a lógica restritiva do currículo funcional ao garantir que a pessoa com deficiência participe das mesmas

experiências e conteúdo que os demais colegas, com as adaptações e apoios necessários para seu pleno desenvolvimento.

Entretanto, é preciso ficar claro que, no contexto da subordinação da educação brasileira à lógica do mercado, é importante considerarmos que a presença das pessoas com deficiência no mercado de trabalho não se dá pelo respeito ou reconhecimento de sua capacidade de aprender e realizar atividades laborais e sim, pela necessidade de não descumprir a Lei nº 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas e a Lei nº 13.146/2015, a LBI.

Nessa mesma direção, a presença da pessoa com deficiência no currículo, na prática, muitas vezes ainda é superficial ou adaptada de forma redutora, restringindo-se a conteúdos considerados “mais simples” ou atividades paralelas, que não possibilitam uma aprendizagem significativa. Isso mantém resquícios da visão utilitarista criticada por Januzzi (2004), pois continua a desconsiderar a potencialidade intelectual e criativa desses estudantes.

Portanto, o desafio atual não é apenas inserir a pessoa com deficiência no currículo, mas garantir que ela esteja incluída de forma plena e participativa, com acesso a conteúdos relevantes, práticas pedagógicas diversificadas e oportunidades reais de protagonismo. Isso significa romper com o legado da lógica produtivista e afirmar uma educação voltada ao desenvolvimento integral, como preconiza a BNCC (2017) e o próprio princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Essa perspectiva reforçava uma abordagem limitada da educação de pessoas com deficiência, visto que o foco estava em sua adaptação mínima ao mercado e não em seu desenvolvimento integral como sujeitos de direitos.

Nesse contexto, é importante compreendermos alguns aspectos relevantes no que tange à formação docente em Geografia, considerando a inclusão de pessoas que fazem parte do público alvo da Educação Especial.

3.2 Formação docente em Geografia

A formação de professores é um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. No contexto da Geografia, essa formação exige não apenas o domínio dos conteúdos disciplinares, mas também a sensibilidade e a competência para lidar com as diferenças, especialmente no que se refere aos

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A prática pedagógica inclusiva demanda um olhar atento à diversidade e o compromisso com uma educação que contemple todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), todos os estudantes devem ser atendidos no ensino comum, com acesso garantido ao currículo e aos recursos de apoio necessários. Para tanto, os cursos de licenciatura, como o de Geografia, devem preparar os futuros docentes para atuar com intencionalidade pedagógica em contextos de diversidade. No entanto, muitos programas de formação inicial ainda carecem de componentes curriculares que abordem com profundidade a temática da inclusão.

Autores como Mantoan (2006) e Sassaki (2010) destacam que a inclusão escolar não se resume à matrícula de estudantes com deficiência na escola regular, mas envolve também a transformação das práticas pedagógicas, da cultura escolar e da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, o professor de Geografia precisa desenvolver estratégias que possibilitem a participação de todos os estudantes nas atividades propostas, adaptando metodologias, recursos e avaliações.

A Geografia, enquanto componente curricular, oferece diversas possibilidades de trabalho com a diversidade. Os conteúdos relacionados ao espaço geográfico, território, paisagem e lugar podem ser abordados de maneira interdisciplinar e sensível às experiências dos estudantes. Contudo, para que essas possibilidades se concretizem, é essencial que o professor esteja preparado para reconhecer as barreiras que dificultam o aprendizado dos alunos com deficiência e buscar formas de superá-las.

A prática docente inclusiva em Geografia requer, portanto, uma formação continuada que articule saberes teóricos e experiências práticas. O professor precisa conhecer os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), as tecnologias assistivas e as adaptações curriculares, bem como desenvolver atitudes de acolhimento e valorização das diferenças. De acordo com Libâneo (2013), o trabalho pedagógico deve ser orientado por uma concepção de ensino que reconheça o estudante como sujeito ativo do processo educativo, com direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno.

No contexto dos anos finais do ensino fundamental em Grajaú, no Maranhão, a realidade da prática docente em Geografia evidencia desafios relacionados à carência de formação específica para lidar com a inclusão, à falta de recursos pedagógicos adaptados e à necessidade de maior apoio institucional. Muitos professores enfrentam dificuldades em planejar e executar aulas que atendam às necessidades de todos os estudantes, especialmente quando não recebem formação continuada ou suporte técnico-pedagógico.

Assim, refletir sobre a prática docente em Geografia no contexto da Educação Especial Inclusiva é um passo essencial para construir uma escola verdadeiramente inclusiva. É preciso investir na formação dos profissionais, repensar as práticas pedagógicas e promover uma cultura escolar que valorize a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

No curso de Ciências Humanas – Licenciatura em Geografia, oferecido pela UFMA, em Grajaú-MA, observou-se a presença de poucas disciplinas diretamente voltadas à Educação Especial. Durante a formação, tivemos as seguintes disciplinas com abordagem relacionada à inclusão: Psicologia da Educação, Educação para a Diversidade, Libras e Educação Inclusiva. No entanto, além dessas, não houve outras disciplinas específicas que tratassem da Educação Especial aplicada à prática da Geografia.

Essa lacuna evidencia uma limitação na formação inicial dos professores, especialmente no que se refere ao preparo técnico-pedagógico para o atendimento de alunos com deficiência nas aulas de Geografia. Considerando que a Geografia trabalha intensamente com representações visuais, como mapas e gráficos, é fundamental que o curso ofereça metodologias adaptadas para o ensino da Geografia Física, favorecendo práticas inclusivas e acessíveis a todos os estudantes.

A ausência de componentes curriculares específicos voltados à adaptação dos conteúdos geográficos para o contexto da educação inclusiva representa um desafio significativo. Isso reforça a necessidade de uma formação docente mais abrangente, que contemple estratégias, recursos e instrumentos pedagógicos adequados para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino da Geografia.

Assim, é evidente a necessidade de uma reestruturação curricular nos cursos de licenciatura em Geografia, de modo a incluir conteúdos e práticas voltadas à

Educação Especial e Inclusiva. A formação docente deve proporcionar experiências que articulem teoria e prática, oferecendo ferramentas para que os professores possam planejar e implementar estratégias pedagógicas acessíveis e eficazes, conforme os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (Cast, 2011).

Essa situação é reveladora de que, para além da formação inicial, precisamos constantemente buscar conhecimentos, ampliar vivências e trocar experiências, pois embora a formação inicial seja crucial para que tenhamos conhecimentos que nos auxiliem na compreensão da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, a formação docente precisa ser processual, portanto, deve estar alinhada com a nossa prática cotidiana.

Na próxima seção, apresentaremos a realidade da formação docente em Geografia no município de Grajaú-MA e os reflexos na sua prática pedagógica dos professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio de entrevistas, realizadas com dois participantes, um professor e uma professora que lecionam Geografia na educação básica no município de Grajaú-MA, pôde-se acessar as informações referentes à sua formação e prática docente, contribuições relevantes para a compreensão da formação docente voltada à educação inclusiva no ensino de Geografia.

Com o intuito de preservar o anonimato desses dois profissionais da educação, eles serão aqui chamados de Daniel e Tathiana, pseudônimos utilizados em homenagem a duas personalidades brasileiras com deficiência, o nadador paraolímpico Daniel Dias e a atriz e escritora Tathiana Piancastelli.

O professor Daniel possui 37 anos, é licenciado em Geografia pelo curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão e, embora tenha concluído a formação há quatro anos, iniciou sua atuação como docente apenas há três meses, no Colégio Militar 29 de Julho, localizado na cidade de Grajaú-MA.

Ao ser questionado sobre a formação voltada para a educação inclusiva, Daniel relatou ter cursado as disciplinas de Educação Inclusiva e Libras durante a graduação¹. Essa resposta demonstra uma iniciativa da instituição formadora em incluir conteúdos relacionados à inclusão no currículo da licenciatura, porém também evidencia a limitação dessa formação, uma vez que apenas duas disciplinas foram mencionadas.

Essa realidade corrobora as reflexões de Mantoan (2006), que aponta que a inclusão escolar ainda é abordada de forma insuficiente em muitos cursos de licenciatura, sendo necessária uma maior articulação entre teoria e prática. Sasaki (2005) também defende que a efetiva inclusão só é possível quando há uma formação docente comprometida com os princípios da acessibilidade, equidade e valorização da diversidade humana.

Além disso, o fato de Daniel atuar em uma escola militar pode impor desafios específicos à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, devido ao caráter mais rígido e disciplinado dessa instituição. Nesse contexto, como observa Carvalho (2004), torna-se ainda mais importante garantir que o professor esteja bem

¹ Para destacar a fala do professor e da professora entrevistados, será utilizada a letra no formato itálico.

preparado para adaptar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Dessa forma, conclui-se que, embora tenha havido algum contato com conteúdo de educação inclusiva, a formação inicial do professor ainda carece de aprofundamento, sobretudo na perspectiva prática. Como destaca Oliveira (2010), é essencial investir em políticas de formação continuada que promovam o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no campo da Geografia, que possui grande potencial para trabalhar com temas relacionados à diversidade, território e cidadania.

Na sequência da entrevista, foram investigadas percepções e práticas pedagógicas do participante relacionadas à inclusão no ensino de Geografia. Daniel expressou que sua formação inicial contribuiu positivamente para que se sentisse mais preparado para lidar com a diversidade em sala de aula. Tal percepção é relevante, pois demonstra que, embora a formação tenha apresentado algumas limitações, houve impactos subjetivos positivos em sua autoconfiança docente. Segundo Carvalho (2004), o sentimento de segurança é um dos pilares para que o professor se engaje em práticas inclusivas reais.

Ao ser questionado sobre a participação em formação continuada sobre inclusão, Daniel respondeu negativamente. Essa ausência evidencia a falta de atualização e capacitação específicas em Educação Especial Inclusiva, o que é um ponto crítico, considerando que os desafios inclusivos demandam constante aprimoramento. Oliveira (2010) reforça que a formação inicial é apenas o início do processo formativo docente, sendo essencial a continuidade por meio de cursos, oficinas e formações permanentes.

Além disso, Daniel informou que a escola onde atua não oferece encontros de formação sobre educação especial inclusiva, o que sugere ausência de uma cultura institucional voltada à inclusão e pode dificultar a construção de uma prática pedagógica efetivamente inclusiva. Para Mantoan (2006), a transformação da escola em um espaço inclusivo depende não apenas da ação individual do professor, mas do compromisso coletivo da instituição.

Ao indicar quais temas deveriam estar mais presentes na formação docente, Daniel apontou diversidade cultural e combate ao preconceito. Esses temas dialogam diretamente com os princípios de equidade e respeito às diferenças, sendo pertinentes ao ensino de Geografia. Sassaki (2005) e Mantoan (2003) destacam que

a formação para a inclusão deve abordar não apenas aspectos técnicos, mas também valores éticos e humanos.

No que se refere à prática pedagógica, ao ser questionado sobre como adapta os conteúdos de Geografia, Daniel afirmou que procura identificar as maiores necessidades do aluno, evidenciando uma prática centrada no estudante. Essa postura indica uma tentativa de personalização do ensino com base nas necessidades específicas dos alunos, algo essencial para práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas (Carvalho, 2004).

Sobre o planejamento considerando diferentes estilos de aprendizagem, Daniel disse que alguns alunos aprendem melhor com imagens, outros com exercícios e ainda, os que aprendem debatendo. Essa resposta demonstra que ele reconhece a diversidade de perfis e busca adaptar suas aulas com metodologias variadas, como uso de recursos visuais, atividades escritas e discussões. Essa abordagem está alinhada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconiza múltiplas formas de apresentação, expressão e engajamento.

A entrevista reforça que, embora haja fragilidades na formação inicial e ausência de formação continuada, Daniel demonstrou disposição e sensibilidade para adotar práticas inclusivas no ensino de Geografia. A escuta ativa, a adaptação ao perfil dos alunos e o reconhecimento da diversidade cultural são aspectos positivos, mas que precisam ser fortalecidos por meio de políticas de formação docente permanente, tanto individuais quanto institucionais.

A professora Tathiana, graduada em Geografia com licenciatura na área e pós-graduação em Gestão e Educação Ambiental, possui seis anos de atuação docente. Sua formação inicial contemplou apenas a disciplina de Libras voltada à inclusão, sem um aprofundamento mais amplo em práticas pedagógicas inclusivas. Ela relatou não ter recebido preparação suficiente para lidar com a diversidade escolar durante a graduação, o que confirma o apontamento de Mendes (2010) de que, historicamente, a formação docente no Brasil ainda apresenta lacunas no campo da educação inclusiva, sendo necessário fortalecer a abordagem de temas ligados à deficiência e à adaptação curricular desde a licenciatura.

Tathiana destacou a importância de que cursos de formação inicial e continuada em Geografia incluam temas como elaboração de atividades práticas e lúdicas, o uso de material cartográfico adaptado e geografia acessível. Ela já participou de encontros na escola sobre temas como TEA, deficiência intelectual,

dislexia e TDAH, porém, a periodicidade é variável e não há uma sequência formativa estruturada. Segundo Carvalho (2012), a formação docente continuada deve ser sistemática e contextualizada, favorecendo a apropriação de estratégias inclusivas alinhadas às necessidades da comunidade escolar.

Na prática pedagógica, Tathiana informou que busca adaptar suas aulas utilizando explicações claras, recursos visuais e atividades interativas. Ela procura contemplar diferentes estilos de aprendizagem, mas não elabora o Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com deficiência, tampouco utiliza materiais didáticos específicos, o que evidencia a necessidade de apoio técnico-pedagógico e de recursos acessíveis.

Conforme apontam Bueno (2011) e Glat & Pletsch (2010), a personalização das estratégias de ensino e o uso de recursos adaptados são elementos essenciais para efetivar a participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Entre os principais desafios, Tathiana citou a falta de formação específica, a escassez de recursos e a dificuldade de acesso a informações detalhadas sobre o diagnóstico dos alunos. Tais aspectos convergem com a análise de Rodrigues (2006), que identifica a ausência de infraestrutura, de apoio especializado e de informações claras como barreiras recorrentes à inclusão.

Para melhorar a inclusão, Tathiana trouxe como sugestões a aplicação de investimentos em formação continuada direcionada à realidade da Geografia escolar, elaboração de materiais adaptados e apoio de profissionais especializados. Essa perspectiva reforça a visão de Mantoan (2015), segundo a qual a inclusão efetiva requer a articulação entre formação docente, suporte institucional e adaptação de recursos, garantindo que o ensino seja significativo para todos.

Embora o professor Daniel e a professora Tathiana tenham apontado as fragilidades no seu processo formativo, bem como, a falta de iniciativa em formação continuada para a melhoria da prática docente nas instituições onde trabalham, esses profissionais reconhecem a relevância da formação e da prática docente inclusivas em Geografia que atendam às necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado teve como objetivo geral refletir acerca da formação docente em Geografia e os reflexos na sua prática no contexto da educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental em Grajaú-MA. Nessa perspectiva, permitiu compreender que a efetivação da educação inclusiva no ensino de Geografia em Grajaú-MA constitui um desafio que envolve não apenas a formação inicial e continuada dos professores, mas também as condições estruturais e institucionais oferecidas pelas escolas.

Constatou-se que, embora exista um marco legal consolidado que garante o direito à aprendizagem de todos os estudantes, a prática docente ainda revela lacunas significativas, sobretudo no que diz respeito ao preparo técnico e metodológico para lidar com a diversidade em sala de aula.

As entrevistas realizadas confirmaram que a formação inicial, em geral, restringe-se a poucas disciplinas voltadas à temática inclusiva, não sendo suficiente para preparar os futuros docentes para as demandas da inclusão escolar. A ausência de políticas consistentes de formação continuada agrava esse quadro, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar disso, foi possível identificar sensibilidade e empenho dos professores em adaptar metodologias e recursos, buscando atender diferentes estilos de aprendizagem, o que evidencia compromisso ético com a equidade educacional.

Diante desse cenário, destaca-se a necessidade de revisão curricular nos cursos de licenciatura em Geografia, de modo a inserir a temática inclusiva de forma transversal e aprofundada.

Do mesmo modo, torna-se urgente a implementação de políticas permanentes de formação continuada, articuladas às demandas reais da prática docente, bem como investimentos em recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e infraestrutura escolar.

Conclui-se que a educação inclusiva no ensino de Geografia deve ser compreendida não apenas como cumprimento de dispositivos legais, mas como compromisso ético e político com a diversidade e a justiça social. Para além de adaptações pontuais, é necessária uma mudança de paradigma, superando práticas assistencialistas e fragmentadas e afirmando uma perspectiva de direitos.

Essas são algumas medidas que podem consolidar uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, em que a pluralidade seja reconhecida como elemento enriquecedor do processo educativo e a escola se reafirme como espaço de cidadania e de construção de uma sociedade mais democrática e justa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erci Gaspar da Silva. **Educação Inclusiva numa perspectiva humanizadora**. Brasília- DF. 2020.

ANDRADE, Maria Helena. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas e desafios contemporâneos**. São Paulo: Editora Atlas, 2020.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, Sadao. (org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60. DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p37-60>.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. 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/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. **Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília: MEC/SG, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**: Universidade Federal do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2016.

CHAHINI, Thelma Pontes. Educação inclusiva e o ensino de geografia: desafios e perspectivas. **Revista Geográfica**, v. 2, n. 3, p. 45-59, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **O papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

JANUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta. **Algumas concepções de educação do deficiente**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANUZZI, Gilberta. **História da educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 13-14, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**. Bauru:USC, v. 2, p. 10, 2004. ISBN:85-98623-01-6.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, José. **Educação e desenvolvimento: a política educacional no Brasil (1964-1980)**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SARTORETTO, Maria Clara; BERCH, Ricardo. **Família e Escola: a parceria na inclusão escolar**. Curitiba: Juruá Editora, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. ISBN: 9788585644116.

SILVA, João Paulo; OLIVEIRA, Mariana. **Reflexões sobre o mito de Procusto e a padronização social**. Revista Brasileira de Educação e Cultura, v. 15, n. 2, p. 45-59, 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL D MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS/GEOGRAFIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

Título do artigo: **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GEOGRAFIA:** reflexões sobre a formação e a prática docente em Grajaú-MA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino () Outro

Formação Acadêmica: _____

Tempo de formação: _____

Tempo de atuação como professor(a) de Geografia:

Escola em que atua: _____

Cidade/Estado: _____

Data da entrevista: _____

PARTE 1 – FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

- 1. Qual a sua formação acadêmica? Possui licenciatura em Geografia ou outra área?**

Resposta: _____

- 2. Durante sua formação inicial, você teve disciplinas voltadas para a educação especial inclusiva? Se sim, quais?**

Resposta: _____

- 3. Acredita que sua formação inicial o(a) preparou adequadamente para lidar com a diversidade em sala de aula?**

Resposta: _____

- 4. Já participou de cursos de formação continuada voltados à educação especial inclusiva? Se sim, quais?**

Resposta: _____

- 5. Na escola onde você trabalha são realizados encontros de formação docente específicos na área de educação especial inclusiva? Se sim, qual a periodicidade e os temas abordados?**

Resposta: _____

- 6. Em sua opinião, quais temas relacionados à educação especial inclusiva deveriam estar mais presentes na formação docente em Geografia?**

Resposta: _____

PARTE 2 – PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCLUSÃO

- 7. Como você adapta os conteúdos de Geografia para atender alunos/as com deficiência ou necessidades educacionais específicas?**

Resposta: _____

- 8. Costuma planejar suas aulas considerando diferentes estilos de aprendizagem? Pode citar exemplos?**

Resposta: _____

- 9. Elabora o PEI (Plano Educacional Individualizado) para os/as alunos/as com deficiência? Se sim, quais os principais elementos que você considera no PEI?**

Resposta: _____

- 10. Você elabora o PEI sozinho/a ou conta com o apoio de alguém? Se sim, de quem?**

Resposta: _____

- 11. Utiliza materiais ou recursos didáticos específicos para promover a inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas? Quais?**

Resposta: _____

- 12. Como você avalia a participação dos alunos com deficiência nas atividades e discussões de Geografia?**

Resposta: _____

- 13. Já teve apoio de profissionais como intérpretes, monitores ou professores de apoio? Se sim, como foi essa experiência?**

Resposta: _____

PARTE 3 – DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

- 14. Quais são os principais desafios que você enfrenta para promover uma educação inclusiva de pessoas com deficiência nas aulas de Geografia?**

Resposta: _____

- 15. Você sente que a escola oferece suporte suficiente para o trabalho com alunos/as com deficiência? Por quê?**

Resposta: _____

- 16. Já enfrentou dificuldades para obter informações sobre o diagnóstico ou as necessidades específicas dos alunos? Como lidou com isso?**

Resposta: _____

- 17. Como é a comunicação entre os professores e os demais profissionais da escola sobre estratégias inclusivas de pessoas com deficiência?**

Resposta: _____

18. Você considera que há resistência por parte de colegas ou da gestão escolar quanto à inclusão de pessoas com deficiência? Como isso impacta seu trabalho?

Resposta: _____

19. Como é a sua relação com as famílias dos/as alunos/as com deficiência? Elas contribuem de alguma forma com a aprendizagem dos/as alunos/as? Se sim, de que maneira isso acontece?

Resposta: _____

PARTE 4 – PERCEPÇÕES E SUGESTÕES DE MELHORIAS

20. O que, na sua visão, funciona bem nas práticas de inclusivas em Geografia para pessoas com deficiência na sua escola?

Resposta: _____

21. Que mudanças você considera urgentes para melhorar a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Geografia?

Resposta: _____

22. Acredita que os alunos sem deficiência se beneficiam das práticas inclusivas? Se sim, de que forma?

Resposta: _____

23. Como você avalia o papel das políticas públicas na promoção da educação inclusiva de pessoas com deficiência em sua área de atuação?

Resposta: _____

24. Que sugestões daria para melhorar a formação dos professores de Geografia com foco na inclusão de pessoas com deficiência?

Resposta: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o/a Sr./Sr.^a para participar da Pesquisa **“A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GEOGRAFIA: reflexões sobre a formação e a prática docente em Grajaú-MA”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Elaine Lopes do Carmo e Tâmara Ribeiro da Costa Sousa que tem como objetivo refletir acerca da formação docente em Geografia e os reflexos na sua prática no contexto da educação especial inclusiva nos anos finais do ensino fundamental em Grajaú-MA. Sua participação é voluntária e dar-se-á por meio de entrevista, cujo conteúdo será registrado. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos previsíveis para as participantes. Em caso de desconforto, a entrevista pode ser suspensa a qualquer momento, caso seja desejado. Se o/a Sr./Sr.^a aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a produção científica nas áreas de Formação e Prática Docente em Geografia tendo como foco a Educação Especial Inclusiva. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr./Sr.^a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O/a Sr./Sr.^a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr./Sr.^a tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcida pela pesquisadora responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o/a Sr./Sr.^a poderá entrar em contato com a pesquisadora nos seguintes endereços de email: deuzamarguimaraes@gmail.com, elainelopesdocarmononato@gmail.com e tamphcosta@gmail.com.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informada sobre a natureza da pesquisa e porque a pesquisadora precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma remuneração e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, que serão assinadas por mim e pelas pesquisadoras, ficando uma via com cada uma de nós.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

Grajaú, MA ____/____/____