

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

KEROLLEN WINY COELHO SANTOS SILVA ROCHA

Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino de Geografia:
Desafios docentes, apoio pedagógico e práticas possíveis

São Paulo
2025

KEROLLEN WINY COELHO SANTOS SILVA ROCHA

Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino de Geografia:
Desafios docentes, apoio pedagógico e práticas possíveis

Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientadora: Profa. Dra. Paula Cristiane Strina Juliasz

São Paulo
2025

Dedico este trabalho às famílias que nunca desistiram do direito de seus filhos frequentarem uma escola que os reconheça em sua totalidade. Dedico também a todas as crianças e jovens com deficiência que encontrei no meu caminho e que, com sua força e singularidade, reforçam diariamente o sentido de lutar por uma educação verdadeiramente inclusiva. Este trabalho é, sobretudo, para vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com todo o meu amor, à minha mãe, Andrea; ao meu pai, Antônio; e ao meu irmão, João Witor. À minha família, que sempre esteve ao meu lado, dedico cada linha deste trabalho.

Agradeço especialmente à minha avó, cuja presença me acompanha desde o meu primeiro minuto de vida. Ela é a fonte de tudo aquilo que tenho e sou: amor, ternura, força e resistência. Foi com ela que vivi alguns dos finais de semana mais marcantes da minha infância, assistindo a filmes infantis que tanto nos emocionaram. Com alegria, o tão esperado “dormir na casa da vó”, sempre um dos momentos mais aguardados das férias. Sempre foi — e continua sendo — meu porto seguro, minha fonte constante de alegria e o alicerce mais firme da minha vida.

A minha mãe, Andrea, nenhuma palavra é capaz de abarcar minha gratidão. Mulher forte, trabalhadora, faxineira, que mesmo tendo recebido tão poucas oportunidades na vida, agarrou todas elas para que eu pudesse ter as oportunidades que ela não teve. A ela devo a vida e a possibilidade de realizar cada um dos meus sonhos.

Apesar da rotina exaustiva, sempre encontrou tempo para demonstrar cuidado, amor e afeto através da minha trajetória escolar, foi quem acompanhou meus cadernos, minhas lições, exigindo capricho, organização e dedicação. Era quem arrumava meus materiais e garantia que nada me faltasse, quem esteve presente em todas as reuniões de pais, apresentações e momentos importantes. E, com o passar do tempo, continuou cuidando de mim: preparando minhas refeições para que eu pudesse passar o dia inteiro estudando em busca de uma vaga na universidade, ou ainda perguntando se eu havia chegado bem quando voltava tarde da noite das aulas na Geografia da USP, garantindo sempre que eu estivesse segura.

Mãe, você é o meu maior exemplo. Que eu seja, algum dia, metade da mulher que você é.

Ao meu pai, pedreiro, homem de força serena, que estudou até o Fundamental I, mas que, de forma literal e simbólica, construiu o caminho pelo qual eu trilho até hoje. Obrigada por erguer paredes e estruturas tão sólidas que nenhuma insegurança, desigualdade, medo ou tempo foi capaz de derrubar minha esperança e meus sonhos.

Obrigada também pelos pequenos gestos que se tornaram enormes na minha trajetória: por sempre me dar algum trocado para comprar um lanche aos sábados, durante o cursinho, e por

estar, pontualmente e sem falhar um único dia, no ponto de ônibus esperando voltar à noite das aulas. Este trabalho é a consolidação do que sou, graças a você.

Ao meu cachorro Marley, que partiu em 2023, mas que foi meu companheiro fiel por tantos anos. Presente nos momentos mais exaustivos de estudo, esteve sempre ao meu lado, aguardando com o amor mais puro as pausas entre uma leitura e outra para receber carinho, brincar e ganhar alguns petiscos. Sua companhia silenciosa e constante tornou o percurso muito mais leve. Que saudade meu parceiro de estudos me deixou!

À professora Paula Juliasz, minha orientadora, agradeço a paciência, a generosidade intelectual, o cuidado e o rigor acadêmico. Sua orientação ultrapassa este TGI: marcou toda a minha graduação e contribuiu decisivamente para minha formação acadêmica e pessoal.

Aos meus amigos — da USP e de fora dela — agradeço por cada gesto de apoio, presença, conversa, desabafo e parceria. Aos que caminham comigo desde a escola, aos que encontrei no trabalho e aos que a universidade me deu: Talita, Edine, Gabriel, Isabela, Lígia, Carol, Letícia, e tantos outros que sou injusta por não citar. Cada conversa, cada desabafo, a ótima companhia e cada gesto de carinho tornaram este percurso possível. Obrigada por estarem comigo nessa caminhada.

Agradeço também aos colegas e professores das escolas pelas quais passei, tanto como estudante quanto como estagiária. Aos alunos que cruzaram meu caminho — mesmo aqueles que não foram oficialmente “meus” — agradeço por terem me mostrado todos os dias o sentido mais profundo de ser professora. À primeira escola em que estagiei, onde descobri a educação viva e transformadora, deixo meu reconhecimento eterno. Foram esses estudantes que me tornaram uma professora infinitamente melhor.

A todos vocês, com todo o carinho, dedico este trabalho.

"A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades."

Pedagogia da Autonomia - Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados por professores dos anos finais do Ensino Fundamental na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Geografia, tomando como estudo de caso a EMEF Professora Daisy Amadio Fujiwara, da rede municipal de São Paulo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com docentes, estagiários e profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais para identificar práticas pedagógicas, barreiras institucionais e formas de apoio existentes. Os resultados mostram que a inclusão ainda se realiza de maneira parcial, marcada por dificuldades de adaptação curricular, limitação na elaboração de materiais acessíveis, fragilidades na formação docente e delegação frequente das responsabilidades inclusivas a estagiários e ao Atendimento Educacional Especializado. Conclui-se que o avanço da inclusão no ensino de Geografia demanda formação continuada, planejamento colaborativo, práticas avaliativas mais flexíveis e o reconhecimento dos alunos com deficiência como sujeitos centrais do processo educativo, além da ampliação de recursos acessíveis, como a cartografia tátil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Ensino de Geografia, Adaptação Curricular, Avaliação Formativa, Cartografia Tátil, Inclusão Escolar, Geografia Inclusiva.

ABSTRACT

This study aims to analyze the challenges faced by teachers in the upper elementary grades regarding the inclusion of students with disabilities in Geography classes, using the public school EMEF Professora Daisy Amadio Fujiwara, located in São Paulo, as a case study. This qualitative research employed classroom observations and semi-structured interviews with teachers, interns, and professionals from the Multifunctional Resource Room (MRR) to identify pedagogical practices, institutional barriers, and support structures available within the school. The results indicate that inclusion is still implemented only partially, characterized by difficulties in curriculum adaptation, limited availability of accessible instructional materials, gaps in teacher training, and the frequent delegation of inclusive responsibilities to interns and Specialized Educational Support (SES). The study concludes that advancing inclusion in Geography education requires continuous professional development, collaborative planning, more flexible and diversified assessment practices, and the recognition of students with disabilities as central agents in the learning process, as well as the expansion of accessible resources, such as tactile cartography.

Keywords: Inclusive Education, Special Education, Geography Education, Curriculum Adaptation, Formative Assessment, Tactile Cartography, School Inclusion, Inclusive Geography.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
Capítulo 1. Recorte histórico da Educação Inclusiva no Brasil.....	9
1.1 Marcos normativos da educação inclusiva no Brasil.....	10
Capítulo 2. Educação Inclusiva ou Educação Especial?.....	14
2.1 Educação Especial na perspectiva Inclusiva.....	17
2.2 “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”.....	18
Capítulo 3. Ensino de Geografia e Educação Inclusiva.....	20
3.1 A Cartografia Tátil.....	20
3.2 Geografia Inclusiva e desafios atuais.....	21
Metodologia.....	22
Capítulo 4. EMEF Professora Daisy Fujiwara.....	23
4.1 Um olhar atento a escola-campo.....	25
Capítulo 5. Avaliação formativa e inclusão no ensino de Geografia.....	31
Considerações Finais.....	35
Referências Bibliográficas.....	37
ANEXO.....	39

Introdução

A educação inclusiva tem provocado importantes reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Básica brasileira atualmente. A partir da consolidação de marcos legais e políticos nas últimas décadas, como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tornou-se dever do Estado garantir a oferta de uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. No entanto, a efetivação desse direito demanda mais do que o acesso à escola, requer a construção de ambientes pedagógicos que acolham a diversidade, reconheçam as singularidades dos sujeitos e promovam a equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, o ensino de Geografia apresenta desafios e possibilidades, especialmente por se tratar de uma disciplina que trabalha com conceitos abstratos e representações espaciais que exigem estratégias de ensino adaptadas. A presença de alunos público-alvo da educação inclusiva nas turmas regulares dos anos finais exige do professor não apenas domínio de conteúdo, mas também sensibilidade, criatividade, formação adequada e planejamento para garantir que todos os estudantes possam participar, compreender e construir o conhecimento geográfico de forma significativa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos professores regentes dos anos finais do ensino fundamental II na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de geografia. Como objetivos específicos, busca-se investigar os principais desafios que os professores encontram para adaptação do currículo e as atividades para alunos com deficiência, observar como os docentes lidam com essas dificuldades na prática cotidiana da sala de aula, e discorrer sobre o papel dos estagiários e auxiliares de sala como parte do suporte aos professores regentes no processo de inclusão.

Capítulo 1. Recorte histórico da Educação Inclusiva no Brasil

A trajetória da educação inclusiva no Brasil está intimamente ligada aos avanços nas políticas públicas e aos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Antes dos avanços referentes à inclusão, o cenário educacional era marcado pela educação especial (este termo antecede historicamente o conceito de educação inclusiva). A partir do século XIX, consolidando-se ao longo do século XX, passou a designar o atendimento educacional destinado a pessoas com deficiência — seja física, intelectual, visual, auditiva ou mental — realizado fora do sistema educacional regular, em instituições especializadas. No contexto brasileiro, esse modelo se institucionalizou com a criação de espaços como o Instituto Benjamin Constant, em 1854, voltado para pessoas com deficiência visual, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado em 1857. Inicialmente, a educação especial tinha caráter assistencialista e reabilitador, centrado na ideia de correção da deficiência, e não necessariamente no processo de aprendizagem. Essa perspectiva contribuiu para a exclusão sistemática e institucionalizada dos estudantes com deficiência do ensino regular, reproduzindo sua marginalização educacional e social.

No Brasil, pode-se identificar mudanças nesse cenário apenas a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, da Declaração de Salamanca de 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que começou a consolidar legalmente o direito à educação para todos, no país, enfatizando a integração de estudantes com deficiência em classes regulares.

De acordo com Silva e Lima

(...) a Educação Inclusiva pode ser definida como o acolhimento gerador de condições para a pessoa com deficiência exercer seus direitos no que tange ao cumprimento da inclusão escolar, isso se refere também a todos os indivíduos, sem distinção de cor, raça, etnia ou religião (Silva; Lima, 2016, p.01).

Desta forma, a educação inclusiva não se resume à simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula, frequentar a escola não pode ser entendido como sinônimo de inclusão, uma vez que a inclusão efetiva exige mais do que acesso à matrícula na escola, requer participação ativa, acolhimento das diferenças, reconhecimento das potencialidades e a garantia de aprendizagem de qualidade para todos. Na prática, exige a adaptação do currículo, das estratégias pedagógicas, seja metodológica e didática, dos recursos didáticos às particularidades específicas de cada estudante, respeitando suas limitações e potencialidades.

1.1 Marcos normativos da educação inclusiva no Brasil

O reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil é resultado de uma trajetória histórica marcada por avanços sociais, políticos e jurídicos. Nesse percurso, tanto as legislações nacionais quanto os compromissos firmados em convenções internacionais impactam significativamente a consolidação de práticas inclusivas, por meio de políticas públicas voltadas ao atendimento qualificado do público-alvo da educação inclusiva no Brasil.

O quadro abaixo expõe cronologicamente, dentre tantas normativas e diretrizes, os marcos que ilustram a transformação das políticas públicas de inclusão escolar que impactaram a educação especial no país.

Tabela 1 - Principais normativas da Educação Inclusiva

Normativa ou Diretriz	Descrição
1988 – Constituição da República Federativa do Brasil	O art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como princípio da educação. Já o art. 208, inciso VII, define como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), em todas as etapas da educação básica, com apoio de programas suplementares como transporte, material didático, alimentação e assistência à saúde.
1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)	O ECA determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, consolidando a obrigatoriedade da inclusão escolar.
1994 – Declaração de Salamanca	Resultado da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade: a Declaração defende que escolas comuns são o melhor meio de combater atitudes discriminatórias e devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, raciais ou linguísticas.
2003 – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Implementado pelo MEC, promove a formação de professores e gestores com foco na garantia da escolarização de todos, do AEE e da acessibilidade.
2007 – Plano de	Traz como foco a formação de professores, implantação de salas

Desenvolvimento da Educação (PDE)	de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica, acesso e permanência na educação superior e monitoramento do acesso à escola por beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC).
2009 – Resolução CNE/CEB nº 04/2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), define o público-alvo da educação especial e determina que o AEE deve ser complementar ou suplementar ao ensino regular, estando previsto no projeto político-pedagógico da escola.

Fonte: Adaptado de Secundino; Santos (2023, p. 12).

Como pode ser observado, a trajetória das normativas evidencia uma transição progressiva, que se inicia com a Constituição de 1988, o primeiro grande marco legal que estabelece a educação como um direito social universal e indivisível, incluindo expressamente o dever do Estado de garantir condições de acesso e permanência na escola. Para os alunos com deficiência, isso significou o reconhecimento formal de seu direito à escolarização com apoio especializado e rompe com a visão assistencialista e segregadora, antes reforçada pelos institutos de educação especial predominantes na época.

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça os princípios constitucionais ao obrigar que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, estejam matriculadas na rede regular de ensino. O impacto prático dessa determinação foi ampliar a presença de alunos com deficiência nas escolas regulares, pressionando o sistema educacional a se reorganizar, mesmo que de forma ainda incipiente.

Representando um reforço à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, até mesmo um reforço conceitual e simbólico, a Declaração de Salamanca (1994) traz a perspectiva da inclusão como um princípio global de justiça social. Ao afirmar que escolas comuns são o meio mais eficaz de combater a discriminação, junto com os marcos legais, impulsiona políticas públicas brasileiras no sentido de transformar as práticas pedagógicas e reestruturar os sistemas de ensino. Para o campo escolar, o impacto foi a abertura do debate sobre a importância da convivência no espaço escolar, colocando a diversidade como valor formativo e não como obstáculo.

Toda essa herança de normatização e avanços institucionais chega ao ano de 2003, com o Programa Educação Inclusiva, implantado pelo Ministério da Educação; esse programa marca uma virada na prática, pois propõe ações concretas voltadas à formação de profissionais da educação para atuar na perspectiva inclusiva. Com ele, o Ministério da

Educação começa a apoiar diretamente os municípios na implementação de políticas inclusivas, promovendo nas escolas ações de formação continuada, reorganização pedagógica e acessibilidade. Os alunos com deficiência passaram a encontrar, em algumas redes, condições reais de aprendizado, rompendo progressivamente com a segregação¹ e integração².

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), o foco amplia-se para a formação docente, a criação de salas de recursos multifuncionais e a garantia de acessibilidade, consolidando políticas públicas que buscam garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o aprendizado. Por fim, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 estabelece as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro da escola regular.

Portanto, a trajetória das normativas evidencia uma transição progressiva de um modelo excludente, baseado em instituições especializadas, para uma perspectiva de inclusão plena na escola regular, respaldada por garantias legais, investimentos em formação docente e estruturação de recursos. Cada etapa tem caráter fundamental para consolidar o direito dos alunos com deficiência à educação de qualidade, ainda que muitos desafios permaneçam na prática, especialmente quanto à efetiva adaptação curricular, formação docente, material didático diversificado, apoio pedagógico e barreiras atitudinais e do preconceito. Contudo, na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário, em primeiro lugar, reconhecer a real importância da inclusão, compreender e enxergar o direito legal desses estudantes de obter um processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão escolar de alunos com deficiência não pode ser entendida como um gesto voluntário, um compromisso individual ou uma escolha pedagógica isolada, mas como um direito constitucional assegurado e, portanto, uma responsabilidade coletiva de todas as unidades escolares. Assim, ainda que professores, equipe gestora, profissionais de apoio e demais agentes escolares enfrentam desafios relacionados à formação, infraestrutura, tempo pedagógico ou desconhecimento de estratégias inclusivas, é necessário reconhecer que tais obstáculos não anulam o direito do estudante à aprendizagem. Para uma inclusão efetiva, é necessário transmutar a percepção assistencialista que enxerga a adaptação como um favor pessoal, para uma compreensão ética e política, na qual todos os sujeitos da escola se

¹ No período da segregação, esses indivíduos eram excluídos do convívio social e educacional, sendo direcionados a instituições específicas e isoladas, nas quais o ensino era diferenciado e apartado da escola regular.

² Já no período da integração, embora tenham sido inseridos no ambiente escolar comum, persistia a lógica excludente: a estrutura da escola permanecia inalterada, cabendo ao aluno com deficiência o esforço de se adaptar às normas e práticas já estabelecidas, sem que suas necessidades fossem efetivamente consideradas.

responsabilizam pela construção de práticas que garantam o ensino, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Em outras palavras, a inclusão não depende de afinidade, familiaridade ou interesse pessoal, mas ela é uma obrigação institucional e um compromisso com a justiça social.

Capítulo 2. Educação Inclusiva ou Educação Especial?

O direito ao acesso à escola, à participação das aulas e à aprendizagem dos estudantes com deficiência, ao longo da história do Brasil, se estrutura de perspectivas históricas, políticas e pedagógicas distintas, resultando nos conceitos de educação inclusiva e educação especial. Ambos os conceitos, ainda que relacionados não são sinônimos, porém são erroneamente usados como equivalentes, portanto tem-se a necessidade de apontar suas discordâncias e possíveis concordâncias.

Desde a história primitiva, as pessoas que nasciam com deficiência passaram por processos árduos e praticamente impossível sobreviver, uma vez que o ambiente era repleto de desafios adaptativos ligados à sobrevivência da espécie humana, tanto pela perspectiva individual como coletiva. Conforme os grupos primitivos caminharam para a sedentarização e desenvolvimento de sociedades políticas, os desafios da espécie humana, especificamente das pessoas com deficiências, tornam-se mais complexas e ainda perpetuam a *exclusão*. Por exemplo, na Roma antiga, a prática de afogamento e abandono das crianças com deficiência eram comuns, como descrito:

Já em Roma, suas leis não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Aos pais era permitido matar as crianças com deformidades físicas, pela prática do afogamento. Relatos nos dizem que os pais também abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados. (Pereira, 2017, p. 85).

Avançando muitos anos da linha do tempo da história, olhando para o Brasil, pode-se iniciar a análise pelo ensino tradicional e conservador, progredindo para mudanças significativas pela Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca, até mudanças mais atuais com o Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade (2023), ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, e também a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que juntos são marcos essenciais à configuração da educação especial inclusiva no país.

O modelo tradicional de ensino, pautado nas perspectivas históricas, políticas e pedagógicas do conservadorismo, influenciam diretamente a formação de preconceitos e modelos fundamentados na seleção do mais adaptado, do Darwinismo Social, e na valorização do que é homogêneo e padrão, consequentemente, da repulsa e exclusão do que é heterogêneo, do que é diferente. É em meados do século XIX, que se institucionaliza a *segregação*, em que as pessoas com deficiência eram separadas de suas famílias e destinadas

aos asilos, escolas especiais, instituições religiosas e institutos filantrópicos. Dessa forma, era oferecido uma “educação” fora das escolas regulares sem contato com a sociedade, nominada de Educação Especial, essa que se caracteriza com as práticas de segregação desse público da escola regular, e reforça a ideia de deficiência pelo olhar da biomedicina, como condição médica que deve ser tratada, corrigida ou ainda compensada (Chacon; Uchôa, 2022).

Caminhando para o final do século XIX, o conceito de *Integração* ganha espaço no cenário brasileiro. Essa política é constituída por atendimento especializado, em classes especiais dentro das escolas regulares, contudo, ainda que neste cenário os alunos com deficiência são integrados às escolas regulares, os alunos ainda são assistidos pela Educação Especial, ainda marcada pelos ideais conservadores e biomédicos, porém agora, integrada da escola regular, mas não incluída a ela. A Educação Especial passa a ser uma

modalidade de ensino que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).



Figura 1 - Fonte: Disponível em: www.educadorinclusivo.org.br. Acesso em: 15 ago.2025.

Quando se fala de Educação inclusiva, tem-se a educação como direito de todos e todas as pessoas, independente das diferenças, sejam elas sociais, culturais, étnicas, religiosas, raciais, de gênero, de deficiências, entre todas as diversidade humana. A Educação Inclusiva é tratada como sinônimo de aceitação das diferenças e democratização escolar, de

modo que nenhuma diferença seja encontre uma barreira, que o processo de educação, ensino e aprendizagem ocorra sem nenhum nível de exclusão, como pode ser observado na Figura 1 acima no quarto quadrante.

Portanto, a Educação inclusiva se afasta de concepções pautadas na segregação e integração, e como o próprio nome explicita, se aproxima da inclusão. Uma perspectiva fundamentada nos direitos humanos e orientada pela garantia de acesso, permanência, participação e aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, sociais ou culturais. A inclusão não é limitada na matrícula do estudante, ou na permanência na sala de recursos multifuncionais³, ela tem o foco na transformação da escola, é a educação que inclui, como aponta Mantoan (2003, p. 20): “[...] é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional [...]. Esta que acontece ao eliminar barreiras, por exemplo pedagógicas e arquitetônicas, promovendo assim, respeito às diferenças, as singularidades e identidades de todos os sujeitos.

2.1 Educação Especial na perspectiva Inclusiva

Na escola, atualmente é observado características da educação especial e da educação inclusiva, logo abre-se espaço para nomear de educação especial na perspectiva inclusiva como pode ser esclarecido no trecho

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é recente, tem seu marco a partir da década de 90 do século passado e é pautada pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes e escolas regulares, a partir da concepção de que o convívio em sociedade é um direito de todas as pessoas e a aprendizagem ocorre a partir da interação indivíduo/sociedade. (Chacon; Uchôa, 2022, p. 08)

A educação especial na perspectiva inclusiva tem o foco nas potencialidades do aluno, não o limita e o rotula a partir de um laudo médico. É influenciada pela Constituição Federal de 1988 e pela Conferência sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial,

³ As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da SME-SP são espaços nas escolas municipais que oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Equipadas com materiais e tecnologias para o aprendizado, elas visam apoiar a inclusão, a participação e o desenvolvimento desses alunos, muitas vezes funcionando no contraturno escolar.

realizada em Salamanca, que resultou na Declaração de Salamanca, que proclama que a escola deve oferecer as mesmas condições de educação, de ensino e aprendizagem a todos os alunos. É a escola que se modifica e se adapta e não os estudantes se adaptam a ela.

O Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade (2023), ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, e também a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, influenciam o campo da educação especial inclusiva enquanto um direito do alunado, uma vez que reforçam as escolas que se transformem, se adaptem para as diversidades dos estudantes. Na prática, promove-se formação continuada aos gestores e educadores, é oferecido o atendimento educacional especializado, a partir das salas de recursos multifuncionais como principais mudanças a essa nova perspectiva educacional.

Por fim, apesar dos direitos e garantias previstos nas legislações, a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda é uma política em construção no Brasil, uma vez que as escolas enfrentam diversos desafios na prática, sejam de ordem arquitetônica ou pedagógica, e serão melhor explorados ao longo deste trabalho.

2.2 “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”

Ao falar de educação especial inclusiva, não se pode deixar de citar as obras de Maria Teresa Égler Mantoan, em especial o livro “Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?” (2003). Já na apresentação, Mantoan anuncia seu posicionamento ao afirmar que “é a escola que deve mudar, e não os alunos”, enunciando o princípio que atravessa todo o livro de que a inclusão exige transformações estruturais no sistema educacional, e não apenas a inserção pontual de estudantes com deficiência em práticas já consolidadas, de modo que converge com as ideias já trazidas neste trabalho.

No Capítulo 1, dedicado à pergunta “O que é inclusão escolar?”, a autora discute a crise dos paradigmas tradicionais de escolarização. Segundo Mantoan, o modelo hegemônico de ensino baseado na fragmentação disciplinar, na homogeneização das turmas e na seleção se mostra insuficiente para responder às demandas da diversidade da educação e da sociedade contemporânea brasileira. Ela reforça que a inclusão não é apenas a presença física dos estudantes com deficiência nas escolas, mas além disso, é uma reorganização do currículo, das metodologias e da avaliação, diferenciando assim, a integração da inclusão.

Caminhando para o capítulo 2, intitulado “Por que promover a inclusão?”, a autora traz a dimensão aprofundada das razões para adoção da inclusão da escola contemporânea, de modo que não se restringe a um movimento pedagógico ou a uma escolha metodológica, mas

se fundamenta em pressupostos éticos, políticos, sociais e legais, que obrigam a escola a se reorganizar para acolher todos os estudantes em suas singularidades.

A respeito das razões éticas, a autora constrói a concepção de diferença como uma condição humana, mas não como erro ou anomalia. Todavia, o campo escolar sempre tratou as singularidades e diferenças com teor negativo e justificável para exclusão, uma vez que as diferenças não são naturais, mas construídas socialmente. No campo político e legal, ressalta acontecimentos nacionais e internacionais que colaboraram para o avanço da educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca de 1994. Reforça que a inclusão não deve ser uma escolha individual de cada docente ou unidade escolar, mas dever do Estado assegurar legalmente a garantia de direitos humanos e educacionais de acesso e permanência desses estudantes na escola.

A autora direciona sua crítica principal ao modelo tradicional de escolarização, responsável por produzir altos índices de exclusão, fracasso escolar, repetência e evasão. Para a autora, esses fenômenos não ocorrem devido a “incapacidade” dos estudantes, mas de estruturas pedagógicas rígidas, centradas em turmas homogêneas, currículo inflexível, avaliações classificatórias, fragmentação disciplinar e pouca conexão entre escola e vida. Para Mantoan, o modelo tradicional é responsável pela crise da escola, sendo necessário uma alternativa para esse cenário, e aponta a inclusão como motor para a transformação pedagógica que traz benefícios para todos os alunos, não apenas alunos com deficiência, mas sobretudo para eles as mudanças são significativas. Ademais, ao explanar as razões sociais, ela promove essa mudança também para um projeto de sociedade que sempre reforçou práticas segregatórias às pessoas com deficiência. Portanto, nada mais justo que um projeto de transformação escolar, e em efeito cascata da sociedade, para romper com anos de exclusão da cultura, do trabalho, do lazer e da educação.

Por fim, Mantoan apresenta razões institucionais, reivindica a escola enquanto espaço de pertencimento, logo não basta que os estudantes estejam matriculados, é necessário que ele esteja incluído, participe de forma ativa e se reconheça parte do coletivo escolar. Para que isso ocorra a autora insiste que não deve ocorrer, na prática escolar, salas diferenciadas das turmas regulares, que os alunos com deficiência não sejam retirados das aulas regulares e todos os profissionais e sujeitos da escola compartilhem a responsabilidade sobre os estudantes com deficiência.

No último capítulo do livro, “Como fazer inclusão”, capítulo 3, a autora indica uma reestruturação curricular e a reorganização da escola. Ela destaca a importância de projetos coletivos, da interdisciplinaridade e da diversidade de estratégias pedagógicas de encontro ao

uso excessivo de livro didático, cópia mecânica e avaliações padronizadas e classificatórias. Além disso, reforça o papel das Salas de Recursos Multifuncionais como um espaço de apoio e não de substituição do ensino regular, alertando a risco de reconstruir uma lógica segregadora da educação especial. Mantoan, deixa claro que a formação docente aparece como eixo central, pois sem esse preparo teórico e prático os professores tendem a reproduzir modelos tradicionais, e delegar responsabilidades que deveriam ser coletivas para a equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ante ao exposto, para concluir, a autora reconhece que essas transformações dos modelos educacionais são complexas e não ocorreram de imediato, todavia extremamente necessária, reforça que se trata de um movimento compartilhado com o coletivo escolar, trata-se de “um caminho sem volta” (Mantoan, 2003, p.47), ainda que permeado por desafios concretos que exigem mudanças estruturais e compromissos institucionais duradouros para que caminhemos para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Capítulo 3. Ensino de Geografia e Educação Inclusiva

O ensino de Geografia na Educação Básica, quando voltado à inclusão de alunos com deficiência, exige a superação de práticas pedagógicas centradas na homogeneização e na transposição mecânica de conteúdo. A partir da perspectiva inclusiva proposta por Mantoan (2003), ensinar Geografia implica reconfigurar o papel do professor, de modo que este compreenda a diversidade não como obstáculo, mas como ponto de partida para a construção do conhecimento. Sob essa ótica, as práticas pedagógicas devem dialogar com a vivência dos estudantes, valorizando seus saberes territoriais e suas experiências cotidianas. Para os alunos com deficiência, isso significa ter acesso a materiais adaptados, linguagem acessível, mediações adequadas e um ambiente escolar que promova sua autonomia.

3.1 A Cartografia Tátil

Atualmente no Ensino de Geografia e Educação Inclusiva contamos com a área da Cartografia Tátil como pilar mais estudado e desenvolvido na prática. A cartografia tátil desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva no ensino de Geografia, especialmente para estudantes com deficiência visual. Ela permite que esses alunos acessem e compreendam representações espaciais por meio do tato, facilitando a construção de conceitos geográficos e a percepção do espaço. Rosângela Doin de Almeida (2007) destaca a importância da cartografia tátil como recurso didático inclusivo, em sua obra *Cartografia Escolar*, ela enfatiza que os mapas táteis são essenciais para a inclusão de alunos com deficiência visual, pois possibilitam a leitura e interpretação de informações geográficas por meio do tato, promovendo uma aprendizagem significativa e equitativa.

A Cartografia Tátil se configura na linguagem cartográfica adaptada para pessoas cegas ou com baixa visão. Ela transforma mapas convencionais em superfícies perceptíveis pelo tato, utilizando texturas, relevos, espessuras, linhas em alto-relevo e materiais diferenciados como EVA de diversas texturas, barbante, lixa, entre outros, para representar diversos elementos, por exemplo limites territoriais, tipos climáticos, altitude e relevo, áreas urbanas e rurais e trajetos e orientações espaciais.

No Brasil, a Cartografia Tátil foi estruturada teoricamente e metodologicamente pelo grupo do LEMADI/USP, a partir das pesquisas de Regina Araujo de Almeida, Carla Sena e Waldirene Carmo. Desde os anos 1990, houve uma forte preocupação em diminuir a distância entre os recursos didáticos oferecidos para estudantes com e sem deficiência por meio de

mapas táteis e materiais multissensoriais. É motivada pela ideia de que a cartografia precisa ser para todos, feita por todos e acessível a todos, assim sendo o laboratório do LEMADI/USP tem um acervo superior a 200 materiais táteis para professores e pesquisadores (Almeida et al., 2018).

3.2 Geografia Inclusiva e desafios atuais

Ao pensarmos em uma *Geografia Inclusiva*, compreendida como uma abordagem pedagógica que transcende a mera adaptação de materiais didáticos, incorporando, desde sua concepção, a pluralidade de sujeitos e suas distintas experiências espaciais, cognitivas e sensoriais. Trata-se de uma proposta em construção, que ultrapassa os limites da cartografia tátil e projeta a inclusão para os diversos campos temáticos da Geografia Escolar para além da Cartografia Tátil, campo já bem consolidado, porém de fundamental importância para construção de uma Geografia Inclusiva.

Reconhece-se, no entanto, que a construção de uma Geografia Inclusiva, sem precedentes, demanda um percurso investigativo contínuo, que poderá se aprofundar futuramente no âmbito da pós-graduação, incluindo possíveis desdobramentos em projetos de mestrado e doutorado. Essa proposta, em construção, toma como base a observação do cotidiano escolar e valoriza os saberes produzidos no chão da escola, em diálogo com professores, estagiários, estudantes e demais agentes do processo educativo.

Enquanto na cartografia a solução tátil se desenvolveu de forma consistente, devido a décadas de pesquisas especializadas, como as realizadas pelo LEMADI/USP, que estruturaram metodologias, convenções gráficas, acervos táteis e parâmetros de acessibilidade e inclusão, nas demais áreas da Geografia ainda não existem protocolos pedagógicos amplamente consolidados, tampouco recursos didáticos acessíveis de uso recorrente nas escolas, logo outras dimensões da Geografia ainda carecem de pesquisas, materiais, metodologias e políticas públicas que orientem práticas acessíveis e equitativas.

Essa assimetria revela que, embora a cartografia tátil represente um marco na inclusão, ela cobre apenas um fragmento do campo geográfico, evidenciando a urgência de expandir o debate e desenvolver estratégias inclusivas para todas as áreas da disciplina. Portanto, a *Geografia Inclusiva*, nesse sentido, não é apenas uma aplicação técnica de acessibilidade ou ações pontuais de adaptações de atividades, mas um reposicionamento epistemológico e metodológico que busca tornar o ensino da disciplina verdadeiramente acessível, dialógico e emancipador para todos os alunos.

Capítulo 4. Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida na EMEF Professora Daisy Amadio Fujiwara, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, com foco na análise do ensino de Geografia para alunos com deficiência nos anos finais. A investigação busca compreender como ocorre a interação entre professores e estudantes público-alvo da educação especial, bem como identificar as barreiras e estratégias presentes no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foram utilizados dois procedimentos metodológicos principais: observação e entrevista semiestruturada.

A observação das aulas de Geografia foi realizada de forma sistemática, com registros em um diário de campo. O objetivo é identificar elementos relacionados à prática pedagógica, à linguagem utilizada, à mediação do conteúdo, à presença de adaptações didáticas e à participação dos alunos com deficiência. Também será observada a atuação de estagiários, auxiliares e outros profissionais de apoio, quando presentes. Complementarmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de Geografia, a fim de aprofundar a compreensão sobre suas percepções, experiências e desafios no ensino inclusivo. Conforme Colognese e Mélo (1998), a entrevista semiestruturada é indicada quando o pesquisador possui um conjunto prévio de questões, mas deseja manter flexibilidade para aprofundar temas emergentes durante a conversa.

As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado (Anexo I), com perguntas abertas, abrangendo temas como: concepções sobre inclusão, estratégias pedagógicas utilizadas para inclusão, formação docente e formação continuada, dificuldades enfrentadas no cotidiano, participação dos alunos com deficiência e apoio institucional disponível. Todas as entrevistas foram registradas com autorização dos participantes, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações, conforme os princípios do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da FFLCH/USP.⁴

⁴ Número do Parecer Consustanciado do CEP: 7.509.647

Capítulo 5. EMEF Professora Daisy Fujiwara

A EMEF Professora Daisy Amadio Fujiwara está localizada na Rua Amaralina, nº 141, no bairro Jardim Arpoador, bairro periférico na zona oeste da cidade de São Paulo, integrando a Diretoria Regional de Educação (DRE) Butantã. A escola foi inaugurada em 13 de março de 2003, fruto da mobilização da comunidade local por meio do orçamento participativo, e a unidade atende aos segmentos do Ensino Fundamental I e II. A patrona da escola, Daisy Amadio Fujiwara (1947–2002), foi uma educadora empenhada com a escola pública, a democracia e a justiça social. Formada em História pela Universidade de São Paulo, atuou como professora e coordenadora, além de ter sido militante estudantil durante o regime militar. Em 2003, foi homenageada ao dar nome à unidade escolar, como reconhecimento por sua dedicação à educação e aos movimentos sociais.

Como exposto, a EMEF Professora Daisy Amadio Fujiwara localiza-se no bairro Jardim Arpoador, zona oeste do município de São Paulo, em uma região caracterizada pela urbanização periférica e marcada por desigualdades sociais. O entorno da escola é composto por comunidades que enfrentam condições de vulnerabilidade, com acesso limitado a serviços públicos essenciais e alta incidência de problemas sociais, como insegurança, precariedade habitacional, desemprego e evasão escolar. Esse contexto impõe desafios significativos ao trabalho pedagógico, refletindo-se nas trajetórias escolares dos estudantes, muitos deles expostos a múltiplas formas de violência, exclusão e criminalidade. Contudo, a escola se posiciona como um espaço de referência no território, desempenhando papel fundamental na propagação da cidadania, no fortalecimento de vínculos comunitários e na construção de práticas educativas comprometidas com a equidade e a inclusão.

Além de sua função pedagógica regular, a unidade escolar desenvolve uma série de projetos e atividades que ampliam o repertório cultural, social e acadêmico dos estudantes, dentre as iniciativas desenvolvidas ao longo do ano letivo, destacam-se os Leituraços, momentos coletivos de incentivo à leitura que mobilizam diferentes turmas e faixas etárias, promovendo o protagonismo estudantil e a valorização da literatura como prática social. Além disso, uma ação relevante é o projeto Dignidade Menstrual, que visa combater a evasão e o constrangimento de alunas em situação de vulnerabilidade, por meio da oferta gratuita de absorventes higiênicos e da realização de rodas de conversa sobre corpo, saúde e autocuidado. Além disso, a escola participa do programa municipal Educa Mais São Paulo, por meio do qual oferece atividades extracurriculares nas áreas de circo, teatro e futebol, contribuindo para o desenvolvimento motor, afetivo e social dos alunos. Por fim, no apoio pedagógico, a

unidade realiza ações de reforço escolar, voltadas à recuperação de aprendizagens e à superação de dificuldades de conteúdo, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática.

Ao que tange à infraestrutura da escola voltada para os alunos com deficiência, a escola contempla sanitários adaptados e um elevador para acessibilidade e locomoção dos alunos pelos andares da escola. Além disso, o destaque é da Sala de Recursos Multifuncionais, voltada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁵ de alunos com deficiência, coordenada pela professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). A sala de recursos multifuncionais é um espaço fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas, que oferece recursos pedagógicos adaptados, material lúdico e atendimento complementar ao currículo regular, conforme previsto pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003) e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (2007). Além da professora de atendimento educacional especializado, a equipe da sala de recursos multifuncionais é composta pela equipe de estagiários do Programa Aprender Sem Limites e auxiliares de vida escolar (AVE), profissionais responsáveis pelo suporte dos estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, auxiliam os alunos com baixa autonomia em atividades de alimentação, higiene e locomoção, garantindo sua participação em todas as atividades educacionais.

Em suma, a EMEF Daisy Amadio Fujiwara se destaca por sua atuação na inclusão de alunos com deficiência, promovendo ações de acolhimento, adaptação curricular e trabalho colaborativo entre professores regentes, estagiários e profissionais de apoio, como auxiliares de vida escolar e intérpretes.

4.1 Um olhar atento a escola-campo

Por meio das observações realizadas na escola campo EMEF Professora Daisy Amadio Fujiwara durante os meses de maio e junho de 2025, realizei observação das aulas de dois professores de Geografia dos anos finais, uma professora de apoio educacional especializado (PAEE) e uma professora dos anos iniciais, além de realizar entrevistas com cada um deles. Inicialmente, a observação buscou compreender o desenvolvimento do

⁵ O atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

conteúdo geográfico e as adaptações e a falta dela para os alunos com deficiência. Além de observar as interações estabelecidas entre professores, alunos com deficiência e profissionais de apoio, em especial os estagiários do Programa Aprender Sem Limites⁶.

De modo geral, em relação aos professores de Geografia, foi possível perceber que os docentes compreendem a importância da inclusão escolar, todavia, não realizam nenhuma forma de adaptação curricular, de atividades, de metodologia e planejamento. Há apenas adaptação das avaliações bimestrais, a partir da modificação da letra maiúscula, destaque dos comandos e inserção de imagens ao longo da prova. Todavia, esta adaptação foi realizada pela professora de apoio educacional especializado (PAEE), e não pelos professores regentes de Geografia, ainda que a escola solicite que o processo de adaptação passe pelos professores em questão.

Algumas dificuldades foram apontadas pelos professores, como a falta de formação adequada para o público-alvo e falta de tempo para elaboração de materiais. Um deles ainda apontou que sem apoio dos estagiários dificilmente seria possível a aplicação de qualquer material didático e atividade, uma vez que se leva em conta a realidade e as demandas do professor em sala de aula. Outro professor apontou a dificuldade em elaborar atividades a partir de uma adequação de currículo, em uma tentativa remota, contudo não conhecia as potencialidades e adversidades dos seus alunos com deficiência, ainda que se tratasse de um aluno frequente na escola, o professor justifica a ausência de conhecimentos sobre o estudante com um a relação difícil de ser construída na dinâmica real de sala de aula, delegando em sua totalidade, as interações e o aspecto pedagógico aos estagiários e equipe da sala de recursos multifuncionais. Por fim, o segundo professor de Geografia relata que não concorda que as adaptações sejam feitas pelos professores, uma vez que estejam sobrecarregados com diversas demandas, e mencionou que esse processo deveria ser elaborado, aplicado e corrido e acompanhado pelos estagiários e pelos responsáveis da sala de recursos multifuncionais.

O quadro 1 sistematiza as respostas dadas por cada professor entrevistado.

Quadro 1: Sistematização da entrevista com o professor de Geografia A

Professor de Geografia A
CONTEXTO: O professor de Geografia A é responsável pelas aulas de 7º e 8º anos dos anos finais, constituídas por 3 turmas de cada. Há 2 alunos dentro do Transtorno do

⁶ O programa Aprender Sem Limites tem como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação, aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a partir da atuação de estagiários que estejam cursando o ensino superior em alguma disciplina de licenciatura.

Espectro Autista (TEA), uma em cada série mencionada, e ambos de suporte nível ⁷1 e oralizados e não alfabetizados.

RESUMO DA ENTREVISTA: O professor não utiliza estratégias pedagógicas, relata que tem preferência por aulas expositivas, com poucas anotações na lousa e aplicação de exercícios do livro didático. Não realiza nenhum tipo de adaptação de conteúdo, linguagem ou material para atender os alunos com deficiência. Não encontram barreiras, os alunos acompanham o conteúdo ouvindo as explicações, porém não realizam as atividades propostas, uma vez que não estão alfabetizados. O docente relata que algumas vezes, esses alunos são acompanhados pelos estagiários, e com esse apoio realizam as atividades, e os estagiários atuam como esribas.

Diz que não se sente preparado para lidar com alunos de inclusão, principalmente quando se refere às questões socioemocionais dos estudantes. Há formações durante o momento da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). E não consegue avaliar a participação ativa quando envolve registro, porém raramente ocorre uma avaliação pela participação oral em sala, mas relata que isso ocorre com pouca frequência, pois os alunos costumam não interagir. Costuma avaliar os alunos por meio de provas bimestrais, e são adaptadas pela equipe da sala de recursos multifuncionais, todavia, tem como prática dar uma nota média para todos os alunos com deficiência, em torno de 7.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Professor de Geografia B

CONTEXTO: O professor de Geografia B é um professor na categoria módulo, ou seja, substituto do professor regente (Professor A), é responsável pelas aulas de 7º e 8º anos dos anos finais, constituídas por 3 turmas de cada. Há 2 alunos dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma em cada série mencionada, e ambos de suporte nível 1 e oralizados e não alfabetizados.

RESUMO DA ENTREVISTA: Compreende que a inclusão é importante, mas relata sentir dificuldades de realizar a inclusão no contexto escolar por demandar tempo e pouca formação voltada para o assunto. Se utiliza de estratégias tecnológicas, como inserção de vídeos projetados em sala, as imagens do livro didático e busca conversar com os alunos

⁷ O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado em três níveis de suporte, baseados na intensidade do apoio necessário em interações sociais e comunicação, e na gravidade das características restritivas e repetitivas. Os níveis são: Nível 1 (requer suporte), Nível 2 (requer suporte substancial) e Nível 3 (requer suporte muito substancial).

após a explicação, enquanto os demais alunos realizam as atividades do livro. A conversa com os alunos é rápida, mas acontece com alguma frequência, buscando saber como os alunos estão se sentindo e se entenderam a explicação. Além disso, verifica se realizaram a cópia da lousa, ainda que não estejam alfabetizados, todavia, não há atividades adaptadas.

Relata que por ser professor substituto possui vários obstáculos para desenvolver uma sequência didática e principalmente conseguir elaborar um material adaptado para esses alunos, justamente por não saber quando será necessária a substituição.

Quando há licenças médicas e, portanto, um maior tempo de preparo e planejamento, relata que procura incluir vídeos, mas ainda assim não elabora atividades adaptadas, pois possui barreiras em sua formação, visto que os alunos não são alfabetizados, não saberia como realizar a avaliação desses alunos. Há apoio de estagiários em algumas aulas, conversam com os alunos e os ajudam a realizar as atividades propostas do livro. Ressalta a importância do trabalho dos estagiários em sala e como seria importante se houvesse um estagiário fixo nas salas.

O docente relata não se sentir totalmente preparado para trabalhar com alunos de inclusão e não costuma avaliar esses alunos durante suas aulas.

Relata a importância de se compreender a inclusão, em específico a educação especial como um dever do professor, e não um favor pessoal, algo que é realizado esporadicamente ou não realizado, quando diz respeito à inclusão desses alunos nos planejamentos de aula, adaptação de conteúdos, linguagem e material, se necessário. Reforça a ideia de comprometimento legal dos professores perante os alunos e as famílias.

Relata que os professores, no geral, delegam a responsabilidade de inclusão dos alunos à equipe da sala de recursos multifuncionais, até mesmo em sala de aula, delegando a responsabilidade aos estagiários. A professora tem papel ativo na unidade escolar, pela luta por uma inclusão mais real e prática. Ela relatou que costuma entrar em desacordo com os professores que avaliam os alunos com média 5, pois eles possuem capacidade de alcançar notas maiores, e para que isso ocorra, são necessárias adaptações e adequações pedagógicas para esses alunos.

Fonte: Próprio Autor, 2025.

Professora de Apoio Educacional Especializado (PAEE)
<p>CONTEXTO: Professora líder da sala de recursos multifuncional realiza atendimento dos alunos do contraturno e suporte aos alunos que estejam na escola no horário regular.</p> <p>RESUMO DA ENTREVISTA: Relata a importância de se compreender a inclusão, em específico a educação especial como um dever do professor, e não um favor pessoal, algo que é realizado esporadicamente ou não realizado, quando diz respeito à inclusão desses alunos nos planejamentos de aula, adaptação de conteúdos, linguagem e material, se necessário. Reforça a ideia de comprometimento legal dos professores perante os alunos e as famílias.</p> <p>Relata que os professores, no geral, delegam a responsabilidade de inclusão dos alunos à equipe da sala de recursos multifuncionais, até mesmo em sala de aula, delegando a responsabilidade aos estagiários. A professora tem papel ativo na unidade escolar, pela luta por uma inclusão mais real e prática. Ela relatou que costuma entrar em desacordo com os professores que avaliam os alunos com média 5, pois eles possuem capacidade de alcançar notas maiores, e para que isso ocorra, são necessárias adaptações e adequações pedagógicas para esses alunos.</p> <p>Apesar dos seus posicionamentos, ela comprehende as dificuldades enfrentadas pelos docentes especialistas e diz se manter à disposição para diálogo, ser uma ponte entre o estudante e os professores, tanto para interação quanto para questões pedagógicas, planejamento de aula, adaptações de avaliação contínua e bimestrais.</p>
Fonte: Próprio Autor, 2025.

Professora dos Anos Iniciais
<p>CONTEXTO: É professora regente de um 3º ano, em que há 2 estudantes da educação especial, um com altas habilidades, totalmente alfabetizado e com muita facilidade na leitura e escrita. O outro aluno está dentro do transtorno do espectro autista, nível de suporte 2, não verbal.</p> <p>RESUMO DA ENTREVISTA: A professora comprehende que a inclusão se refere não apenas aos estudantes com deficiência, mas inclusive, alunos em situação de vulnerabilidade social, com atrasos na alfabetização em consequência das adversidades que vivenciam. Informou que possui um sobrinho com laudo de deficiência intelectual e comprehende que a atuação dos professores é fundamental para o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar.</p>

Relata possuir muita experiência com alunos de inclusão e sempre busca realizar cursos formativos sobre o assunto, por esse motivo, se sente bem preparada para ensinar alunos da educação especial.

Não realiza adaptações em linguagem, mas realiza adaptações referentes ao conteúdo e ao material para o aluno autista, elaborar apostilas de português, para conhecimento das letras, e de matemática, para conhecer os algarismos. As atividades equivalem ao nível da educação infantil, realizadas sempre com acompanhamento da professora ou estagiária.

Para o aluno com altas habilidades, não são necessárias adaptações, apenas momentos de acolhimento socioemocional fora da sala de aula. A sala possui uma estagiária fixa, que auxilia alunos com mais dificuldade e os alunos com deficiência.

A professor intervém e sempre media as atividades realizadas pelos alunos no geral, incluindo os alunos com deficiência, constantemente verifica se eles estão compreendendo a dinâmica em sala e que sempre tenham atividades para realizarem, com ou sem apoio.

A docente avalia os alunos constantemente, por meio de atividades de sala, registro no caderno (quando possível), por cumprir comportamentos na rotina estabelecida, como se sentar, pegar o material, organizar na mesa, guardar o material na mochila, organizar materiais lúdicos após a utilização, realização das atividades de sala e pintar os desenhos. Além disso, verifica se as de lição de casa (apostila elaborada pela professora) estão sendo realizadas.

A professora compartilhou uma experiência marcante com aluno dentro do transtorno do espectro autista que no início do ano não reconhecia as letras do alfabeto, e no final do ano passou a reconhecer não somente as letras do alfabeto como também os sons silábicos.

A professora defende que a formação continuada e de qualidade dos professores é fundamental, além de melhores condições de trabalho, mais tempo de planejamento e melhor remuneração. Além disso, relata que o apoio de estagiários é essencial para o cotidiano, levando em consideração que as salas são compostas por 30 alunos, em média. Por enquanto seria importante manter e ampliar essa política pública dentro das escolas.

Fonte: Próprio Autor, 2025.

A análise dos relatos reunidos na tabela mostra que, embora a escola conte com diferentes profissionais e reconheça, em seu discurso institucional, a importância da inclusão, ainda há um descompasso expressivo entre o que a legislação determina e aquilo que efetivamente ocorre no dia a dia da sala de aula. As práticas observadas são bastante diversas: enquanto alguns docentes realizam adaptações e acompanham os estudantes de forma mais

próxima, outros ainda operam com uma lógica muito próxima da integração, restrita à presença física do aluno com deficiência na turma regular. Em muitos casos, a responsabilidade direta pelo atendimento às necessidades específicas desses estudantes acaba sendo deslocada para a Sala de Recursos Multifuncionais ou para os estagiários, o que evidencia que a adaptação curricular e a avaliação acessível continuam sendo desafios frequentes no trabalho dos professores de Geografia.

Os relatos também revelam limitações na formação inicial e continuada dos docentes para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial. Há lacunas tanto na compreensão teórica sobre os princípios da inclusão e sobre as diferentes concepções de deficiência, quanto no domínio prático de como planejar e conduzir adaptações de conteúdo, materiais e estratégias avaliativas. Essa fragilidade formativa aparece nas incertezas dos professores diante da necessidade de elaborar atividades acessíveis ou diversificar instrumentos de avaliação, o que repercute diretamente na rotina pedagógica. Com repertório limitado, as aulas tendem a permanecer centradas em metodologias mais tradicionais, que nem sempre favorecem a participação ativa e a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência. Nesse contexto, a articulação entre planejamento, estratégias didáticas e apoio institucional torna-se um ponto sensível do processo, reforçando a importância de ampliar espaços de formação, diálogo e ação colaborativa entre os profissionais da escola.

Capítulo 6. Avaliação formativa e inclusão no ensino de Geografia

No campo empírico, as primeiras observações na EMEF Professora Daisy Amadio Fujiwara destacam o esforço institucional da escola em promover práticas inclusivas, com a presença de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), projetos pedagógicos de apoio e articulação com estagiários e auxiliares de sala. Foi possível perceber que os

professores de Geografia demonstram abertura ao tema da inclusão, mas ainda enfrentam dificuldades na adaptação de materiais devido à pouca compreensão das deficiências e dos limites e potencialidades de cada aluno com deficiência. Além disso, a ausência de atividades avaliativas constantes prejudica obter um reconhecimento e evolução pedagógica de cada um.

Durante o estágio, foram observados alunos com diversas deficiências, entre elas alunos do 7º e 8º ano dos anos finais do ensino fundamental II dentro do espectro autista, nível de suporte 1, e ambos não alfabetizados. Esta caracterização é fundamental para base e ponto de partida sob o olhar pedagógico a respeito dos alunos. Contudo, apenas esse movimento é insuficiente para reconhecimento das potencialidades e desafios de cada um, sendo necessário o convívio semanal em sala de aula e o estreitamento da relação professor-aluno, a fim de afiar o olhar para cada indivíduo, cada qual com suas particularidades. Dois alunos no espectro autista nível 1 de suporte, ainda que tenham o mesmo laudo, possuem potencialidades e barreiras distintas, o aluno do 8º ano é excelente em raciocínio lógico e contas matemáticas, já o estudante do 7º ano tem habilidades artísticas notáveis, e o mesmo exemplo vale para os desafios pedagógicos, portanto conhecer e enxergar os alunos, sobretudo os alunos com deficiência, em sua totalidade é a chave para caminhar para avaliações formativas, uma solução para as dificuldades enfrentadas pelos docentes em questão, de modo que a avaliação formativa auxilia na mudança de foco da avaliação tradicional, não apenas uma prova no final no bimestre, e em vez de sentenciar se o aluno aprendeu ou não, ela busca acompanhar e apoiá-lo no processo de aprendizagem.

A avaliação formativa constitui-se como um instrumento pedagógico indispensável para a promoção da inclusão escolar, e como observado na escola-campo, é um excelente instrumento pedagógico para a inclusão de alunos com deficiência na Geografia. Ao contrário da lógica classificatória, que reduz a avaliação a uma sentença de resultados, a avaliação formativa acompanha o processo de aprendizagem e orienta a prática docente de maneira contínua. Black e Wiliam (1998) ressaltam que a avaliação é formativa quando as evidências coletadas sobre o desempenho dos alunos são efetivamente utilizadas para adequar o ensino às suas necessidades, garantindo que todos possam avançar. Nessa perspectiva, a avaliação torna-se uma prática investigativa, na qual o professor busca compreender os caminhos percorridos pelos estudantes, intervindo de forma a assegurar que cada um deles seja incluído no processo de aprendizagem.

As formas de avaliação se tornaram uma temática muito recorrente na esfera acadêmica, especialmente por sua necessidade constante de atualização, discussão e reflexão. A avaliação formativa consiste em um processo e não um momento ou instrumento usado

após a prática pedagógica, ela é contínua, constante e gradativa e se baseia nos processos e dificuldades apresentados pelos discentes, dando suporte para a busca de melhores estratégias e metodologias para êxito no processo ensino aprendizagem. É justamente por esses motivos que a avaliação formativa torna-se uma importante aliada no processo de inclusão escolar. Como pôde ser observado nas entrevistas realizadas durante a pesquisa na escola-campo, as principais dificuldades enfrentadas pelos professores são:

- adaptação curricular;
- adequação de atividades para torná-las mais acessíveis;
- insegurança em relação à inclusão escolar por pouca formação inicial e continuada;
- os professores não conhecem profundamente seus alunos com deficiência;
- relação professor-aluno pouco estabelecida e isso gera a tendência de delegar as interações com os alunos para a equipe da Sala de Recursos (SRM), como os estagiários;
- falta de tempo para executar as adaptações;
- aulas bastante tradicionais;
- ausência de acompanhamento contínuo com os estudantes com deficiência.

A avaliação formativa pode atuar direta ou indiretamente em muitas das dificuldades enfrentadas pelos docentes, como foi observado com a professora dos anos iniciais, que pratica avaliação formativa. De forma direta, esta forma de avaliação pode atenuar as dificuldades na relação professor-aluno e a profundidade do conhecimento sobre seus alunos, uma vez que ela exige um acompanhamento direto e contínuo, logo a tendência de delegar totalmente as interações diminui, sendo apenas necessário pequenos suportes dos estagiários, mas não sua atuação integral. Como efeito cascata, toda aproximação que é gerada pela avaliação formativa, a adaptação de currículo e atividades pode ser facilitada, uma vez que será do conhecimento dos professores as potencialidades e dificuldades de seus alunos. Portanto, a mudança na forma de avaliação desses alunos, traz inúmeros benefícios, não somente a avaliação, mas também no cotidiano escolar, no processo de ensino-aprendizado, na relação professor-aluno, ou seja, um instrumento essencial na inclusão escolar dos alunos com deficiência na disciplina de Geografia.

Ao pensarmos mais fundo sobre as formas de avaliação, é visto que não é uma preocupação recente. Para Cardinet (1986 *apud* Caseiro; Gebran, 2008), essa forma de avaliação visa localizar as dificuldades do estudante, para então descobrir os processos cujos quais seja possível progredir na aprendizagem, sendo oposta a avaliação somativa, que

constitui um total de aprendizagens, que se manifesta pela soma das aprendizagens e não pelo processo contínuo das aprendizagens, considerando erros normais e característicos que irão compor a aprendizagem do aluno.

Luckesi (2011) enfatiza que avaliar é um ato de cuidado e de promoção, e não de exclusão, por isso, o processo avaliativo deve estar comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos. O autor entende que é imprescindível para o professor uma reflexão constante sobre sua prática e que a partir dessa reflexão haja uma ressignificação e adequação do fazer pedagógico. Da mesma forma, Hoffmann (2014) entende a avaliação como uma mediação que investiga e intervém no percurso de aprendizagem, reforçando que cada aluno aprende de modo distinto e que essa diversidade precisa ser valorizada. Para a autora, avaliar é muito mais que atribuir uma nota para o aluno, é um processo que abrange complexos procedimentos didáticos, nos mais diversos contextos escolares, e tendo a valorização desses diversos contextos. Uma avaliação que baseada em valores e orientações educacionais vai moldando os instrumentos a serem utilizados.

Para a autora supracitada, a avaliação deve reconhecer e acolher as diversidades individuais dos estudantes e nesse contexto o avaliador não apenas atribui uma nota, mas planeja ações pedagógicas que visam melhorar a condição de aprendizagem dos alunos, promovendo melhorias nas relações entre aluno e professor em um processo de avaliação contínuo e evolutivo, com registros periódicos que orientam ações futuras de acordo com a individualidade de cada aluno e por isso se torna muito interessante na avaliação de alunos público da educação especial, por ser flexível e centrada no processo.

A avaliação de aprendizagem se caracteriza por ser multidimensional, contemplando os mais diversos contextos e realidades. Dessa maneira, a avaliação formativa torna-se um caminho de equidade, pois reconhece as diferenças sem transformá-las em desigualdade, fortalecendo a ideia de que todos podem aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas, sendo uma excelente ferramenta para construção de aulas de Geografia inclusivas.

Tornar a sala de aula um espaço mais humanista, colaborativo e centrado na aprendizagem é também trabalho da Geografia, promovendo reflexões, o pensamento crítico, a resolução de problemas, o raciocínio geográfico e o domínio de saberes científicos, técnicos e tecnológicos (Esteves, 2025). Tendo como estratégias a interatividade, onde o professor se envolve na gestão do professor de aprendizagem, orientando conforme seu conhecimento sobre as potencialidades dos alunos, os melhores momentos e direcionamentos, deixando de ser apenas um instrutor, mas peça chave para a aprendizagem.

O diálogo é então necessário para que o professor conheça seu alunado, e assim possibilite um local seguro para as práticas educacionais. Vale lembrar que nenhuma metodologia sozinha pode atingir a diversidade de uma turma, ainda que ela não tenha alunos da educação especial, quem dirá com esses alunos que tem particularidades ainda mais únicas, portanto, o professor precisa estar aberto a novas práticas de ensino, e a aprender sempre, visando sempre a motivação e o interesse dos alunos.

Portanto, a avaliação formativa, se integrada ao ensino da Geografia, torna-se um instrumento essencial para promover a educação, em especial a educação inclusiva, reconhecendo as singularidades destes alunos. Ao acompanhar continuamente as aprendizagens, os membros da comunidade escolar conseguem identificar necessidades específicas, ajustar estratégias didáticas e oferecer intervenções oportunas que sejam um facilitador para a participação ativa de todos. Assim, professores, estagiários e auxiliares de sala assumem a função de mediadores que escutam, observam e constroem caminhos para a aprendizagem, caminhos esses colaborativos, garantindo que os conteúdos específicos da Geografia sejam compreendidos não apenas como informação, mas como ferramentas na transformação do mundo.

Dessa forma, a prática avaliativa deixa de ser um mero instrumento classificatório excluente e se torna uma ação pedagógica ética, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento pleno e equitativo dos estudantes, que participam da sociedade de forma crítica e ativa.

Considerações Finais

A partir das observações e das entrevistas realizadas na escola-campo durante a pesquisa, se torna de possível compreensão como se configura, no cotidiano escolar, o processo de inclusão de alunos com deficiências, sobretudo nas aulas de Geografia do anos finais, com foco no 7º e 8º ano. Influenciado pela Constituição Federal de 1988, pela Declaração de Salamanca de 1994, e as normativas mais recentes, como Programa Educação

Inclusiva (2003), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, são exemplos de como a institucionalização e a normatização influenciam mudanças práticas no cotidiano escolar. Contudo, embora a escola reconheça formalmente a importância da inclusão, persistem desafios significativos que atravessam a prática docente, revelando uma distância entre o que está previsto nas legislações e o que se concretiza na sala de aula.

As dificuldades observadas concentram-se principalmente na adaptação de conteúdos, na elaboração de materiais acessíveis, na flexibilização das estratégias avaliativas e na falta de repertório didático para atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial. As entrevistas reforçaram esse cenário ao mostrar que muitos docentes ainda se sentem inseguros para trabalhar com alunos com deficiência, seja pela ausência de formação teórica consistente, seja pelas lacunas práticas relacionadas à construção de estratégias pedagógicas inclusivas. Em vários relatos, ficou evidente a tendência de delegar a responsabilidade pela inclusão à Sala de Recursos Multifuncionais e aos estagiários, que acabam assumindo a mediação com os estudantes, tanto no acompanhamento das atividades quanto na realização das tarefas escritas. Esse movimento demonstra que a inclusão ainda não está plenamente enraizada como responsabilidade coletiva da escola, tampouco como parte constitutiva do trabalho docente.

Ao que tange o diálogo com os autores estudados ao longo da pesquisa, a importância da distinção entre os conceitos de integração e inclusão, trazidos por Mantoan, exemplifica com rigor o que ocorre hoje no cotidiano escolar, como foi observado pela escola-campo. Uma vez que muitas práticas observadas ainda se aproximam de um modelo integrador, no qual o aluno está presente em sala de aula, mas não necessariamente participa de forma efetiva do processo de aprendizagem. Contudo, tem-se na bibliografia, importantes contribuições para uma Geografia Inclusiva, a exemplo da Cartografia Tátil, que por meio do ensino multissensorial.

Com base nessas reflexões, é possível retomar a pergunta que orientou este estudo: Quais são os desafios docentes, o papel do apoio pedagógico e as práticas possíveis para promover a inclusão de alunos com deficiência no ensino de Geografia? De maneira sintética, os principais desafios se concentram na formação docente que ainda não contempla de maneira efetiva a educação inclusiva, na dificuldades de adaptar conteúdos e materiais às necessidades dos estudantes com deficiência, e na ausência de trabalho colaborativo contínuo entre professores regentes, estagiários e profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais. Apesar disso, também emergiram práticas potentes, especialmente quando os professores

(anos finais e estagiários) demonstram disponibilidade para dialogar, observar seus alunos, adaptar atividades e construir vínculos pedagógicos que reconheçam as singularidades de cada sujeito.

É importante destacar que o olhar para esses estudantes como sujeitos completos, e não apenas como um diagnóstico, é essencial para que as práticas inclusivas ganhem sentido, entendendo que é a instituição, a unidade escolar que deve se organizar para garantir condições de aprendizagem equitativas, logo inclusivas.

Dessa maneira, esta pesquisa reafirma que a inclusão de alunos com deficiência no ensino de Geografia exige transformações profundas nas concepções pedagógicas, nas práticas de ensino e na própria organização da escola. Exige também investimento contínuo na formação dos professores, fortalecimento da colaboração entre os profissionais e criação de espaços de planejamento que permitam discutir estratégias inclusivas de forma coletiva. A inclusão não se configura como um acréscimo ao trabalho docente, mas como princípio ético, legal e pedagógico que sustenta a escola pública contemporânea. Reconhecer os estudantes com deficiência como sujeitos do processo educativo é condição indispensável para que a escola avance no compromisso com uma educação mais justa, democrática e verdadeiramente inclusiva.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia escolar: práticas e reflexões. São Paulo: Contexto, 2007.
- ALMEIDA, R. A. de, Sena, C. C. R. G. de, & Carmo, W. R. do. (2018). Cartografia inclusiva: reflexões e propostas. *Boletim Paulista De Geografia*, (100), 224–246. Recuperado de <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1507>.
- BRASIL. (1988). Ministério da Justiça. Constituição da República Federativa do Brasil (Vol. 5). Brasília: Diário Oficial da União.
- BRASIL, M. da E. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília - Rio de Janeiro: Secretaria de Educação Especial/MEC.
- BRASIL. Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União.
- BRASIL, L. (2015). 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). Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 7/7/2015.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. London: King's College, 1998.
- CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. AVALIAÇÃO FORMATIVA: Concepção, práticas e dificuldades. Nuances: estudos sobre Educação. São Paulo, 2008.
- UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 27 jan. 2026.
- COLOGNESE, Silvio Antônio; MELO, José Luiz Bica. A técnica de entrevista na pesquisa social. *Cadernos de Sociologia*, v. 9, n. 4, p. 143-160, 1998.
- DA SILVA, Sizenana Maria, & Albuquerque Lima, Sônia Filiú. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL. *Anthesis*, ed. 4, n.7, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/237>. Acesso em: 01 de maio de 2025.

ESTEVES, Rui Pedro Barros. Transformar a sala de aula: Avaliação formativa como ferramenta de melhoria contínua em Geografia. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2025.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. (1994). Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade - Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

SECUNDINO, F. K. M., & Santos, J. O. L. dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5582>. Acesso em 28 abr. 2025.

FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004

PEREIRA, Márcio. A História da Pessoa com Deficiência. Ciências Gerenciais em Foco, [S. l.], v. 8, n. 5, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/cgf/article/view/3149> . Acesso em: 27 nov. 2025.

ANEXO

ENTREVISTA

1. Como você comprehende o conceito de educação inclusiva no contexto do ensino de Geografia?
2. Quais estratégias pedagógicas você utiliza ou já utilizou com alunos com deficiência em suas aulas?
3. Você realiza algum tipo de adaptação de conteúdo, linguagem ou material para atender alunos com deficiência? Se sim, quais temas precisam de adaptação?
4. Quais dificuldades ou barreiras você encontra ao ensinar Geografia para alunos com deficiência?
5. Há algum tipo de apoio institucional (estagiários, auxiliares, Sala de Recursos Multifuncionais, equipe pedagógica) que contribui com o seu trabalho? De que forma?
6. Você sente-se preparado(a) para trabalhar com turmas que incluam alunos com deficiência? A formação inicial e continuada oferece suporte suficiente?
7. Como você avalia a participação dos alunos com deficiência nas atividades de Geografia? Eles conseguem acompanhar e se envolver?
8. Há algum momento ou experiência marcante que gostaria de compartilhar sobre o ensino de Geografia com alunos com deficiência?
9. De que forma você avalia esses estudantes? Há adaptações nos instrumentos ou nos critérios de avaliação?
10. Em sua opinião, o que poderia ser feito pela escola ou pela rede para melhorar o ensino de Geografia para esse público?