



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

JAÍNE NUNES SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PERCURSOS
E REFLEXÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
JACOBINA-BA**

**JACOBINA - BA
2025**

JAÍNE NUNES SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PERCURSOS
E REFLEXÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
JACOBINA-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia no Curso de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, sob orientação do Prof. Me. Carlos Lima Ferreira.

**JACOBINA - BA
2025**

JAÍNE NUNES SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PERCURSOS
E REFLEXÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
JACOBINA-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia no Curso de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV.

Aprovado em 15 de dezembro de 2025.

Prof. Me. Carlos Lima Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
(Orientador)

Profa. Ma. Gislene Maria Mota dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
(Membro da banca avaliadora)

Profa. Dra. Ivaneide Silva dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
(Membro da banca avaliadora)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Percursos e reflexões de professores da educação básica em Jacobina-BA

Jaíne Nunes Silva¹
Carlos Lima Ferreira²

RESUMO

O presente estudo aborda a inclusão de alunos com deficiência no ensino de Geografia no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Ensino Fundamental - anos finais, em escolas públicas do município de Jacobina - BA. Partindo da questão problema: como os professores de Geografia percebem e vivenciam os desafios e as possibilidades do ensino para alunos com deficiência assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado AEE? Buscamos compreender como os docentes percebem e enfrentam os desafios relacionados ao ensino para estudantes com deficiência, bem como identificar as estratégias pedagógicas utilizadas e a influência da formação docente sobre as práticas inclusivas. A metodologia adotada resume-se a abordagem qualitativa, pesquisa exploratória, pois foram investigadas as percepções e práticas docentes dos participantes. Dessa maneira, foi efetuada a aplicação de questionário online, elaborado na Plataforma Google Formulários e enviado individualmente para os seis docentes participantes que lecionam na rede municipal de ensino de Jacobina, Bahia. Os resultados evidenciam que os docentes reconhecem a importância da formação inicial e continuada e fazem uso de recursos didáticos adaptados com o intuito de promover a participação de todos os alunos nas atividades educativas. Contudo, ressaltam que as instituições de ensino ainda carecem de materiais e infraestrutura adequados. Diante disso, concluímos que a efetivação da inclusão no ensino de Geografia requer não apenas o compromisso dos professores, mas também o fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação docente e à oferta de recursos pedagógicos adequados, de modo a consolidar práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas para todos os estudantes.

Palavras-chave: ensino inclusivo; aprendizagem geográfica; prática e recursos pedagógicos; formação de professores.

ABSTRACT

This study addresses the inclusion of students with disabilities in Geography education within the context of Specialized Educational Services (SES) in the final years of elementary school in public schools in the municipality of Jacobina, Bahia, Brazil. Starting from the following research question: how do Geography teachers perceive and experience the challenges and possibilities of teaching students with disabilities served by Specialized Educational Services (SES)? The study sought to understand how teachers perceive and deal with the challenges related to teaching students with disabilities, as well as to identify the pedagogical strategies used and

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia - UNEB/DCH-IV.

² Professor assistente do Colegiado de Geografia - UNEB/DCH-IV.

the influence of teacher training on inclusive practices. The methodology adopted was exploratory qualitative research, which investigated the perceptions and pedagogical practices of the participants. An online questionnaire, created on the Google Forms platform, was sent individually to six participating teachers working in the municipal education network of Jacobina, Bahia. The results show that the teachers recognize the importance of initial and continuing training and use adapted teaching resources to promote the participation of all students in educational activities. However, they emphasize that educational institutions still lack adequate materials and infrastructure. Therefore, we conclude that the effective implementation of inclusion in Geography education requires not only the commitment of teachers, but also the strengthening of public policies aimed at teacher training and the provision of adequate pedagogical resources, in order to consolidate more inclusive and meaningful pedagogical practices for all students.

Keywords: inclusive education; geographical learning; teaching practices and resources; teacher training.

RESUMEN

Este estudio aborda la inclusión de estudiantes con discapacidad en la enseñanza de la geografía en el contexto de los Servicios Educativos Especializados (SEE) en los últimos años de la educación primaria en escuelas públicas del municipio de Jacobina, Bahía, Brasil. Partiendo de la pregunta de investigación: ¿cómo perciben y experimentan los profesores de geografía los desafíos y las posibilidades de enseñar a estudiantes con discapacidad asistidos por los SEE? Buscamos comprender cómo los profesores perciben y abordan los desafíos relacionados con la enseñanza de estudiantes con discapacidad, así como identificar las estrategias pedagógicas utilizadas y la influencia de la formación docente en las prácticas inclusivas. La metodología adoptada es una investigación cualitativa y exploratoria, ya que investigó las percepciones y las prácticas docentes de los participantes. Se envió individualmente un cuestionario en línea, creado en la plataforma Google Forms, a los seis profesores participantes que enseñan en el sistema escolar municipal de Jacobina, Bahía. Los resultados muestran que los profesores reconocen la importancia de la formación inicial y continua y utilizan recursos didácticos adaptados para promover la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas. Sin embargo, enfatizan que las instituciones educativas aún carecen de materiales e infraestructura adecuados. Por tanto, concluimos que la implementación efectiva de la inclusión en la enseñanza de la Geografía requiere no sólo del compromiso de los docentes, sino también del fortalecimiento de políticas públicas orientadas a la formación docente y a la dotación de recursos pedagógicos adecuados, a fin de consolidar prácticas pedagógicas más inclusivas y significativas para todo el estudiantado.

Palabras clave: educación inclusiva; aprendizaje geográfico; práctica docente y recursos; formación docente.

INTRODUÇÃO

Ao analisar o contexto atual da educação inclusiva, é observável que os estudantes com deficiência ainda enfrentam diversos obstáculos que comprometem

sua plena inclusão no ambiente escolar, sendo a acessibilidade um dos principais desafios. Entre os problemas mais recorrentes, destaca-se a dificuldade de acesso a materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados às suas necessidades específicas, o que limita significativamente seu processo de aprendizagem. Além disso, a escassez ou ineficácia na disponibilização de tecnologias assistivas nas instituições de ensino compromete o desenvolvimento da autonomia e da participação desses alunos nas atividades escolares. Soma-se a isso a carência de formação adequada por parte dos professores, que muitas vezes não estão preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas. Nessa perspectiva, esse estudo promove a seguinte reflexão: como os professores de Geografia percebem e vivenciam os desafios e as possibilidades do ensino para alunos com deficiência assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado AEE? Como ocorre essa integração? O tema abordado neste trabalho apresenta expressiva relevância social, uma vez que buscou compreender o contexto de atuação de professores da educação básica, tendo como objeto de análise, a realidade de escolas municipais em Jacobina³, na Bahia.

Os critérios adotados para escolha dos locais das pesquisas consideraram, prioritariamente, escolas que disponibilizassem a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que possuem em seu corpo docente, profissionais que atuam ou já atuaram no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Quanto à seleção dos participantes, optou-se por docentes licenciados em geografia, com exceção da professora responsável pelo AEE, cuja formação é em pedagogia e matemática. Adicionalmente, consideramos o tempo mínimo de experiência docente, bem como a vivência profissional com alunos com deficiência, com o propósito de assegurar a contribuição significativa desses profissionais para a análise proposta na pesquisa. A pesquisa foi realizada no período compreendido entre os meses de junho a agosto de 2025, em três unidades escolares localizadas no município de Jacobina-BA. No Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda (COMUJA), localizado na sede do município, participaram três professoras que lecionam a disciplina Geografia, além de uma professora que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No Colégio Municipal Dr. Marcos

³ Município localizado no centro-norte da Bahia, integrante do território de identidade Piemonte da Diamantina. Apresenta população estimada em 82.590 habitantes (IBGE, 2022).

Jacobina, situado no distrito municipal de Caatinga do Moura, a pesquisa contou com a colaboração de uma professora de Geografia. Já no Colégio Municipal José Prado Alves, no distrito municipal de Lages do Batata, participou uma professora que também leciona Geografia.

As instituições escolares participantes desta pesquisa apresentam estruturas físicas e equipes pedagógicas diversificadas, conforme previsto em seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). O Colégio Municipal José Prado Alves situado no distrito de Lages do Batata, inaugurado em 1982, funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), possui 18 salas de aula, biblioteca, auditório, sala de informática, sala de AEE, quadra esportiva e atende 1.185 alunos com o apoio de 56 funcionários (dados do ano letivo/2025). O Colégio Municipal Dr. Marcos Jacobina, localizado no distrito de Caatinga do Moura, fundado em 1971, funciona nos turnos matutino e vespertino, conta com 15 salas de aula, auditório para 200 pessoas, quadra poliesportiva, sala de AEE, biblioteca e refeitório, atendendo 358 alunos com uma equipe composta por 17 professores, coordenadora pedagógica, gestores e agentes de apoio (dados do ano letivo/2025). O Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda, estabelecido na sede do município, criado em 1976, funciona também nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e destaca-se pelo atendimento a cerca de 1.600 alunos, sendo 60% da zona rural, dispondo de 38 salas de aula, sala de AEE, sala de Libras, auditório para 400 pessoas, duas quadras poliesportivas e uma equipe composta por 85 professores, intérprete de Libras e gestores (dados do ano letivo/2025).

Com essa finalidade, estabeleceram-se os seguintes objetivos: descrever os principais conceitos sobre a educação inclusiva; mapear as estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelos professores para atender às necessidades desses alunos; identificar os desafios percebidos pelos professores no ensino de Geografia para alunos com deficiência na educação básica; analisar a relação entre a formação continuada dos professores e suas práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia.

A fim de consolidar esta pesquisa, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de fundamentar o trabalho, para isso utilizamos os seguintes autores: Romeu Kazumi Sassaki, Luis Martins Júnior, Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Julice Dias, Rosalba Maria Garcia, Baltazar Siqueira

Macedo, Dayanny Kellym Vasconcelos Oliveira Moreira e Sonia Maria Vanzella Castellar. Para a pesquisa prática optamos pela abordagem qualitativa, que se mostrou apropriada para entender o fenômeno em questão. Associada a essa abordagem, foi adotada a pesquisa exploratória, objetivando o conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas nos locais investigados. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário online, composto por questões subjetivas, pois permite aos participantes expressar suas percepções, experiências de forma mais livre e detalhada. Essa escolha do instrumento metodológico se justifica pela flexibilidade do instrumento e pela praticidade no processo de aplicação. O questionário contou com a participação de seis professores das três instituições em destaque, que compõem a rede de ensino público jacobinense. As narrativas dos professores foram utilizadas para elucidar as questões relacionadas ao ensino de Geografia desenvolvido na sala de aula regular, já a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado, ficou responsável pelo esclarecimento acerca das atividades adaptadas desenvolvidas no respectivo espaço. Os dados foram analisados entre os meses de setembro a outubro de 2025.

Para tanto, o trabalho está estruturado em quatro seções: Na primeira será detalhada a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. No segundo momento são discutidas questões relacionadas à aprendizagem geográfica na educação inclusiva. Na terceira parte é analisada a formação de professores para a efetiva implantação e desenvolvimento da educação inclusiva. A quarta aborda as práticas inclusivas no ensino de Geografia e por fim as considerações finais. Ao longo dessas seções, serão inseridas as respostas dos questionários aplicados, articulando-as com a reflexão teórica fundamentada nos autores discutidos.

Percurso metodológico

Para o desenvolvimento deste trabalho, sobretudo, com o intuito de embasar teoricamente as discussões propostas, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica, que constitui uma revisão de obras já publicadas, objetivando fundamentar o trabalho. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais previamente elaborados, especialmente livros e artigos científicos, que fornecem o embasamento teórico necessário ao estudo. Dessa forma, o trabalho se apoia em produções acadêmicas já consolidadas, permitindo ao pesquisador interpretar, comparar e aprofundar conhecimentos existentes sobre o tema investigado. Essa

abordagem também favorece uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, ao reunir diferentes perspectivas e contribuições presentes na literatura especializada.

A presente pesquisa foi executada por meio de uma abordagem qualitativa, por se tratar de um estudo voltado à compreensão das percepções e práticas docentes no contexto do ensino de Geografia para os alunos com deficiência. De acordo com Minayo (2001, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Paralelamente, a investigação também assumiu um caráter exploratório, uma vez que possui a finalidade de proporcionar uma maior aproximação com objeto de estudo, tornando-o mais explícito e contribuindo para a formulação de reflexões iniciais. Nesse sentido, Gil (2007 apud Gerhardt, et al. 2009, p. 35),

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão

Para alcançar esse objetivo, foram analisadas experiências dos professores participantes, por meio da aplicação de dois formulários online com questões subjetivas⁴. Essa ferramenta permitiu a coleta de dados subjetivos, possibilitando que os participantes expressassem suas vivências e estratégias de trabalho no campo educativo.

Em relação à aplicação dos questionários, inicialmente foi realizada uma aproximação formal junto aos participantes, com o intuito de verificar sua disponibilidade de consentimento para integrar a pesquisa. Após a manifestação de concordância, foi encaminhado individualmente um Termo de Autorização, no qual cada participante autorizou sua participação no estudo. O

⁴ Modelos disponíveis através dos links: Professores de Geografia - https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbz7sHMQojb_JSICizrBKHbfMh9UWdaY1Gdi_DmU_VXi prUw/viewform?usp=header; professora da sala de AEE - https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeqiCqYu5Wkds7Vigodbs4DBUsIEn_ERR64unmoHdO5ll YJpA/viewform?usp=header.

questionário, elaborado por meio da plataforma Google Formulários, foi disponibilizado de forma online e enviado diretamente aos contatos pessoais dos integrantes, no período compreendido entre os meses de junho a agosto de 2025, sendo respondido por todos os participantes.

A escolha desse instrumento metodológico se justifica pela sua flexibilidade e eficiência, especialmente em estudos que envolvem sujeitos distribuídos em diferentes localidades. Segundo Andres et al. (2020), um dos benefícios do questionário online está na economia de materiais e na redução do uso de impressões, o que corrobora também às questões socioambientais. Além disso, a plataforma do Google permite o armazenamento gratuito dos dados coletados em ambientes online, facilitando o acesso e a organização das informações. O referido questionário facilita o acesso a um número maior de participantes, possibilita a coleta de dados em tempo reduzido e assegura maior comodidade aos respondentes, que podem participar no momento e local de sua preferência. Convém destacar que, esse recurso permite a sistematização e organização das respostas de forma prática, contribuindo significativamente para a análise e interpretação dos dados obtidos. Atendendo à solicitação feita pelos participantes, visando, sobretudo, a preservação das suas identidades, as respostas dos formulários serão identificadas por meio de letras, sendo elas: A, B, C, D, E e F, como evidenciaremos ao longo das seções subseqüentes.

Educação Inclusiva: conceitos e princípios

Para compreender o contexto da educação inclusiva, é necessário, inicialmente, discutir as condições físicas das instituições, as suas práticas pedagógicas e a formação dos professores, pois essas são questões base para a implementação e desenvolvimento do ensino inclusivo. Segundo Sasaki (1997, p. 146), “a educação inclusiva é um processo no qual se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência na educação”. Diante desse cenário, observamos uma série de desafios que dificultam a efetiva prática de uma educação inclusiva, entre os principais obstáculos, destacam-se questões relacionadas à formação e a atuação, uma vez que muitos professores ainda enfrentam condições inadequadas de trabalho, além dos demais profissionais da escola, como coordenadores pedagógicos, auxiliares e funcionários de apoio escolar, que muitas vezes não recebem orientações específicas sobre como lidar com as necessidades dos

estudantes – público-alvo da educação especial. Ademais, há limitações estruturais, como a falta de recursos pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas e adaptações arquitetônicas, que comprometem o pleno desenvolvimento de técnicas inclusivas.

É preciso enxergar o aluno além da deficiência, compreender suas potencialidades, para adequar o ensino às suas necessidades, incluí-lo no processo, para que se torne parte ativa no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve possuir um apropriado projeto pedagógico, que oriente de forma coerente e integrada às práticas educativas da instituição, refletindo sua identidade, seus valores e objetivos. O referido projeto deve estar fundamentado em princípios democráticos, promover a formação integral do estudante e considerar as especificidades do contexto escolar e da comunidade. Nesse sentido é essencial que ele seja construído de forma coletiva, envolvendo a participação de gestores, professores, coordenadores, funcionários, alunos e famílias, favorecendo práticas inclusivas, metodologias significativas, bem como uma avaliação formativa que valorize o processo de ensino e aprendizagem.

Desde a promulgação da Constituição Federal (1988), o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, é garantido em seu Artigo 208, inciso III, esse é o início das políticas voltadas às pessoas com deficiência. Posteriormente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em seus artigos 58 e 60, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172, estabelece metas para a ampliação da matrícula de alunos com deficiência, além de propor a formação de professores para atuar na educação inclusiva.

Além disso, a Declaração de Salamanca⁵ (1994, p. 18), afirma que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a

⁵ A Declaração de Salamanca foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, realizada em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, sob a coordenação da UNESCO. O referido documento estabelece a educação inclusiva como princípio fundamental para efetivação do direito à aprendizagem, com ênfase na garantia de acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, promovendo, assim, a equidade, a justiça social e a valorização da diversidade humana.

garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Dessa maneira, a instituição de ensino deve se adequar às necessidades de seus estudantes, promovendo um ambiente receptivo, tanto em questões de arquitetura, como também em metodologias adaptadas e profissionais com formação adequada.

Atualmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída pela Lei nº 13.146/2015, institui o principal marco legal que orienta e assegura os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, incluindo o acesso à educação inclusiva. Essa legislação estabelece que é dever do estado, da família, da sociedade e das instituições de ensino garantir a matrícula e a permanência de estudantes com deficiência em instituições de ensino regular, em igualdade de condições com os demais alunos. A LBI reforça o princípio da não discriminação e promove a acessibilidade, a adaptação curricular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de profissionais da educação para lidar com a diversidade presentes nas salas de aula. Dessa forma, a lei representa um avanço considerável na consolidação de uma educação pautada na equidade, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana. Para Glat et al. (2006 apud Moreira, 2022, p. 12),

O professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão, faz-se necessária uma série de ações imediatas às políticas inclusivas para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ocorra no sistema regular de ensino e sob condições adequadas.

Sob esse aspecto, a real inclusão de alunos com deficiência não depende apenas da atuação individual do professor, nem unicamente da existência de políticas públicas. Trata-se de um processo coletivo, que exige o alinhamento entre diretrizes institucionais, práticas pedagógicas colaborativas, formação continuada dos profissionais da educação, infraestrutura adequada, recursos materiais e o comprometimento de toda a comunidade escolar. De forma complementar, Sasaki (2003, p.15), afirma que,

A educação inclusiva é um conjunto de princípios e práticas implementados pelos sistemas de ensino para adaptar a realidade das escolas à realidade dos alunos, que, devem representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno pode ser rejeitado pelas escolas. Diz-se que as escolas são inclusivas quando aprendem com os alunos o que remover, modificar,

substituir ou adicionar nas seis áreas de acessibilidade para que cada aluno possa aprender com seu próprio estilo de aprendizagem e usar todas as suas inteligências múltiplas.

Nesse contexto, a inclusão configura-se como um processo contínuo e transformador, que abrange múltiplas dimensões da sociedade. Envolve desde adaptações nos espaços físicos, como calçadas acessíveis, rampas e o uso de recursos didáticos adaptados, até mudanças subjetivas, relacionadas a atitudes, valores e práticas que promovam o respeito às diferenças e a equidade no convívio social e educacional.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Doutor Marcos Jacobina não aborda a LBI, porém está pautado sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e a Deliberação 014/99, do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia. A LDB estabelece a educação especial como uma modalidade transversal e assegura o atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em escolas regulares.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Gilberto Dias de Miranda apresenta, de forma cronológica, um conjunto de legislações voltadas à educação inclusiva, evidenciando o compromisso institucional com a promoção de uma educação democrática e acessível. Entre os principais marcos legais contemplados estão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece os fundamentos da educação brasileira; o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2/2001); o Decreto nº 6.571/2008, que define as diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no sistema regular de ensino, tanto público quanto privado; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15), que consolida os direitos e garante a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Dessa forma, constatamos que o PPP demonstra uma preocupação consistente em integrar e efetivar os princípios da educação inclusiva no ambiente escolar, orientando práticas pedagógicas e estruturais que favoreçam a igualdade. Como parte desse compromisso, o colégio supracitado também disponibiliza intérprete de Libras, garantindo o acesso linguístico e a inclusão dos estudantes surdos nas atividades escolares.

O projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal José Prado Alves aborda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Nº 8.069/90) e as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém não aborda nenhuma lei direcionada diretamente às pessoas com deficiência, apenas traz um capítulo discutindo acerca da temática.

Diante do contexto apresentado, percebemos que a consolidação da educação inclusiva nas escolas exige mais do que o cumprimento das leis, requer o compromisso efetivo de toda a comunidade escolar em promover práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade. Apesar dos avanços legais e institucionais, ainda persistem desafios relacionados à formação de professores, às limitações estruturais e à falta de recursos adequados. Portanto, é fundamental que as instituições educativas repensem continuamente seus projetos pedagógicos, procurando integrar a inclusão como princípio orientador de suas ações, de modo a garantir a todos os alunos oportunidades reais de aprendizagem, participação e protagonismo.

Nas seções seguintes, será abordado o ensino de Geografia no contexto da educação inclusiva, contemplando também os relatos dos professores da educação básica que colaboraram para a realização da pesquisa. Em seguida, serão expostas propostas e recursos didáticos voltados à educação geográfica, os quais poderão ser utilizados tanto pelos docentes participantes quanto por outros profissionais da área que tenham acesso a este trabalho, contribuindo assim para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação acessível.

O ensino de Geografia no contexto da Educação Inclusiva

O ensino de Geografia não se resume à transmissão de conteúdos teóricos, pois está intrinsecamente relacionado à realidade social e ao cotidiano dos alunos. Por meio desse componente curricular, é possível compreender o espaço vivido, suas dinâmicas e transformações. Dessa maneira, é fundamental que sua abordagem seja crítica, contextualizada e pautada em princípios inclusivos, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e atuantes em seu meio.

Nesse contexto, Castellar (2005, p. 223), aborda,

O ensino de Geografia como um conjunto de saberes que não só ocupam os conceitos próprios, mas os contextos sociais nos quais se apoiam. Ensinar na perspectiva da construção dos saberes não é apenas dominar

conteúdos, mas ter, ao mesmo tempo, um discurso conceitual organizado com uma proposta adequada de atividades, buscando superar os obstáculos da aprendizagem.

Conforme apontado pela autora, para alcançar êxito no processo de ensino e desenvolver as três dimensões da aprendizagem (conceitual, procedimental e atitudinal), é fundamental que o professor da sala regular atue em parceria com os especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento, geralmente, é realizado em uma sala de recursos multifuncionais, que dispõe de materiais pedagógicos adaptados às necessidades específicas dos alunos, visando promover a sua autonomia e independência, tanto dentro do espaço escolar, quanto na sociedade lá fora. Entre as ferramentas disponíveis, destacam-se suportes táteis, como mapas para alunos com deficiência visual, além de dispositivos audiovisuais e tecnologias assistivas, que correspondem a um conjunto de estratégias, equipamentos e serviços, que visam promover a autonomia da pessoa com deficiência, por exemplo: rampas, softwares de voz para computador, aplicativo de tradução para Libras e também pictogramas.

De acordo com Garcia (2008, p. 18),

O atendimento educacional especializado (AEE), de acordo com o Artigo 1º da Resolução nº 4/2009, é aquele “ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” e tem como função complementar ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, segundo Macedo (2024, p. 25), a Geografia desempenha um papel fundamental no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de diversas formas, por exemplo: A Geografia possibilita a compreensão do mundo ao seu redor em termos espaciais. Isso pode incluir compreender sua própria localização, a Geografia física e humana de sua comunidade e do mundo mais amplo. Além disso, a Geografia ajuda os alunos a concernir às interações entre o ambiente natural e as atividades humanas, colaborando para uma consciência ambiental, em relação aos eventos contemporâneos, como mudanças climáticas, uso de recursos naturais e conservação.

No âmbito da pesquisa, ao ser questionada no formulário se realiza adaptações de materiais didáticos de Geografia e, em caso afirmativo, que apresentasse exemplos, a participante que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), respondeu: “Na sala de recursos, sim. Desenhos,

pinturas imagética” (participante A, Colégio Gilberto Dias de Miranda, 2025). Já em relação à questão sobre os maiores desafios enfrentados para garantir um atendimento inclusivo e eficaz aos alunos nas aulas de Geografia, a mesma participante destacou: “falta de material didático na instituição”.

Diante disso, constatamos que os professores empenham-se em desenvolver práticas inclusivas de acordo com suas condições de trabalho. Contudo, a ausência de materiais pedagógicos adequados na instituição configura-se como um obstáculo relevante, limitando as possibilidades de adaptação e comprometendo a efetividade das ações voltadas à inclusão escolar.

Do mesmo modo, ao estudar as características físicas e culturais de distintas localidades, a Geografia contribui para compreensão e a valorização da diversidade, favorecendo a aceitação das diferenças no ambiente educacional, estimulando também o desenvolvimento de importantes habilidades cognitivas como o pensamento espacial, a leitura e interpretação de mapas, o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas.

Nesse sentido, a Geografia apresenta uma diversidade de abordagens para a análise de questões globais e locais, entre as quais se destacam as dimensões espaciais, territoriais, econômicas, culturais e políticas. Essa amplitude torna-se especialmente relevante no contexto da educação inclusiva, pois possibilita aos alunos com deficiência a compreensão de múltiplas realidades.

No que se refere ao formulário aplicado aos professores de Geografia, foram obtidos relatos expressivos que evidenciam os desafios e práticas voltadas à inclusão escolar. Perguntamos aos entrevistados: “Quais os principais desafios enfrentados ao ensinar Geografia para alunos/as com deficiência? Essa pergunta buscou compreender as dificuldades que os docentes encontram no processo de ensino inclusivo, especialmente na adaptação de metodologias. Em resposta, uma participante destacou como principal obstáculo a “adaptação de atividades” (Participante B, Colégio Municipal Doutor Marcos Jacobina, 2025), apontando a necessidade de reelaborar materiais e estratégias pedagógicas para atender às especificidades dos/as estudantes. Conforme fundamenta Castellar (2005), para promover um ensino geográfico significativo, é necessário que o professor adequue as suas práticas de ensino à diversidade dos sujeitos presentes em sala de aula, considerando suas formas de aprender, seus ritmos e suas experiências

socioculturais.

A segunda questão, “Quais as estratégias didáticas e recursos pedagógicos são utilizados ao longo dos seus trabalhos para atender às necessidades dos/as alunos/as com deficiência no ensino de Geografia?”, teve como finalidade conhecer as práticas pedagógicas empregadas pelos professores para promoção de uma educação geográfica inclusiva. Como resposta, duas participantes relataram: “Mapas, atividades adaptadas, quebra cabeça” (Participante B, Colégio Municipal Dr. Marcos Jacobina, 2025); “Adaptações dos conteúdos à realidade dos alunos, trazendo mapas e desenhos para que eles associem ao lugar onde vivem e, ao mesmo tempo mostrando o macro” (Participante C, Colégio Municipal José Prado Alves, 2025). Evidenciando-se que, mesmo diante das dificuldades relacionadas à adaptação de materiais didáticos, as docentes procuram alternativas para assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino geográfico.

A terceira questão, “De que forma o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para a aprendizagem dos conhecimentos geográficos desses/as alunos/as?”, teve como objetivo identificar a percepção dos professores acerca da efetividade do AEE no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, uma participante afirmou que o AEE “facilita no desenvolvimento de coordenação motora dos alunos para desenvolver as atividades e no desenvolvimento da fala, não necessariamente para a Geografia, mas no contexto geral, e dessa forma o aluno consegue avançar no aprendizado da Geografia” (Participante C, Colégio Municipal José Prado Alves, 2025). Outro professor complementou, ao afirmar que o AEE “ajudou bastante no processo de adaptação de atividades” (Participante D, Colégio Gilberto Dias de Miranda, 2025). Tais respostas evidenciam que o AEE, ainda que não atue diretamente sobre o conteúdo específico da disciplina, contribui de forma significativa para o desenvolvimento global dos/as estudantes, refletindo também na aprendizagem geográfica. Como evidenciado por Macedo (2024), a Geografia pode ser desenvolvida de diversas formas no AEE, cabe ao professor mediar a produção do conhecimento, diversificando estratégias e formas de ensino.

A quarta questão levantada foi: “A rede de ensino fornece apoio pedagógico e estrutural para a inclusão de alunos/as com deficiência?” Essa questão visava verificar em que medida as escolas contam com recursos materiais e apoio

institucional para favorecer práticas inclusivas. As respostas obtidas revelaram realidades contrastantes. Uma participante destacou que “em relação a material como massinha de modelar, papel ofício, lápis de cor, entre outros, a escola oferece sim. Para além disso, a sala de AEE” (Participante C, Colégio Municipal José Prado Alves, 2025). Por outro lado, uma docente de outro colégio afirmou: “Não atende a demanda. É insuficiente” (Participante E, Colégio Gilberto Dias de Miranda, 2025). Observamos, portanto, uma diferença marcante entre escolas da rede urbana e rural, enquanto uma unidade dispõe de alguns recursos, a outra aponta que, mesmo havendo materiais, não suprem de forma adequada às demandas da inclusão.

Dessa forma, cada questão do formulário possibilitou compreender aspectos centrais da inclusão no ensino de Geografia, desde os desafios enfrentados pelos professores até o papel do AEE, bem como a disponibilidade de recursos pedagógicos e estruturais, e, por fim, a importância da formação continuada para o aprimoramento da prática docente. Foi possível compreender a dinâmica estabelecida entre os professores/as da sala de aula regular e os professores/as da sala de recursos multifuncionais, observamos como ambos desenvolvem um trabalho colaborativo, pautado na cooperação e no compromisso para a oferta de um ensino de qualidade, capaz de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

A formação de professores e a efetivação da Educação Inclusiva

Em relação à formação dos professores, observamos que os currículos dos cursos de licenciatura contêm poucos componentes ligados à educação inclusiva. Nesse caso, é necessário que os professores continuem buscando conhecimentos na área em discussão, seja por meio de cursos de qualificação/formação continuada.

No que diz respeito ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, cabe mencionar a oferta de dois componentes curriculares ligados à inclusão escolar, são eles: Libras (Código: EDU0079/ Carga horária: 60 horas) e Educação Inclusiva (Código: GEO466/ Carga horária: 60 horas). Ainda nessa perspectiva, são ofertados aos estudantes do curso em destaque, projetos de extensão, desenvolvidos por docentes lotadas no Colegiado de Geografia – DCH-IV, voltados à educação inclusiva, a exemplo dos projetos: *“Cartografia tátil e inclusão escolar: práticas*

educativas para o ensino de Geografia na educação Básica” e *“Educação cartográfica inclusiva: Formação de professores e produção de materiais lúdicos para salas de recursos multifuncional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Geografia”*. Além disso, o curso também possui o Laboratório Saberes Geográficos e Alteridade - SABGEO, onde são organizados materiais didáticos produzidos pelos estudantes, em diferentes componentes curriculares. Esse laboratório conta com uma monitora de extensão, advinda do projeto de extensão *“Produção de materiais didáticos para o ensino de Geografia na educação básica”*. Contudo, apesar da presença de dois componentes curriculares e da existência de projetos de extensão voltados à educação inclusiva, observa-se que o curso ainda apresenta limitações no que se refere à consolidação dessa temática em sua matriz curricular. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de ampliação da grade curricular, por meio da criação de novos componentes que aprofundem e diversifiquem as discussões e práticas relacionadas à educação inclusiva, contribuindo de forma mais consistente para a formação docente em Geografia.

De acordo com Júnior et al (2018), é necessário que se tenha como referência o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015a), para se obter uma formação docente que alcance as diretrizes propostas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Procurando alcançar práticas inclusivas e acolhedoras, que enxerguem as especificidades e potencialidades de cada estudante.

Cordeiro e Antunes (2010, apud Júnior et al. 2018, p. 157) compreendem que formação docente passa por contínuas reformulações e ressignificações, entendendo o conhecimento como algo dinâmico e construído cotidianamente no ambiente escolar. Ou seja, a docência está a todo momento sendo construída, a cada aula, a cada produção do conhecimento junto aos alunos, contribuindo para o aprimoramento do profissional da educação. Ao questionarmos aos participantes: “A rede de ensino promove programas/atividades para a Formação Continuada a fim de qualificar os/as professores/as do ensino inclusivo? Caso ocorra, de que forma essa formação é desenvolvida?” Buscamos identificar as oportunidades de capacitações oferecidas aos docentes e a participação destes nas formações. Uma das respostas obtidas foi: “Já houve algumas poucas oficinas de Libras, mas não participei porque não conciliou o horário. Os cursos que fiz nessa área foram online

por algumas Universidades como UFU, UFRJ, UFSC, etc.” (Participante F, Colégio Gilberto Dias de Miranda, 2025). Esse relato evidencia que a carga horária integral de trabalho docente constitui um entrave para a adesão às formações ofertadas pela rede de ensino, levando esses profissionais a recorrer a alternativas externas, como cursos online promovidos por instituições de ensino superior, fora do estado da Bahia.

Diante dos desafios impostos pela diversidade nas salas de aula, dentre eles, estão a insuficiência de recursos didáticos adaptados, estrutura física inadequada e a carência de formação específica por parte do corpo docente. Além desses fatores, observamos também a dificuldade na elaboração de práticas pedagógicas que contemplem diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, bem como a ausência de materiais acessíveis que favoreçam a participação efetiva de todos os estudantes. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades no acesso às tecnologias assistivas e em investimentos voltados à inclusão, o que compromete a implementação de estratégias diferenciadas. Somam-se a isso a sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de apoio especializado contínuo, elementos que dificultam o planejamento de aulas inclusivas. No ensino de Geografia, esses desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o trabalho com mapas, conceitos abstratos e fenômenos espaciais exigem metodologias diversificadas e recursos táteis que nem sempre estão disponíveis no contexto escolar.

Logo se torna essencial repensar a formação docente sob o enfoque da inclusão. A escassez de componentes curriculares voltados a essa temática nos cursos de licenciatura em Geografia evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada, que capacite os profissionais para atender as demandas características dos educandos.

No formulário aplicado aos professores, uma das questões apresentada foi: “Que tipo de Formação Continuada seria mais útil para melhorar o ensino inclusivo na Geografia?” Uma participante destacou: “Formação voltada à prática de ensino, com atividades, sugestões, matérias que englobam a maioria das deficiências, inclusive trazendo tecnologias assistivas que facilitem a prática pedagógica do professor de Geografia” (Participante C, Colégio Municipal José Prado Alves, 2025). Essa fala evidencia a demanda por formações continuadas que privilegiem aspectos práticos e voltados à realidade da sala de aula, especialmente no que se refere à

criação e adaptação de materiais pedagógicos acessíveis e ao uso de tecnologias assistivas. Nessa perspectiva, segundo Galvão Filho et al. (2009, p. 26), o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2007), em dezembro de 2007, na realização de sua VII Reunião, formulou o seguinte conceito,

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de características interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Tais formações são fundamentais para ampliar o repertório didático dos docentes, promover estratégias eficazes e garantir uma participação mais equitativa dos estudantes protagonistas da educação inclusiva, contribuindo assim para a construção de um ambiente escolar mais acessível, significativo e democrático.

A construção de práticas inclusivas no ensino de Geografia: realidades, desafios e estratégias pedagógicas

A construção de uma prática pedagógica inclusiva no ensino de Geografia exige sensibilidade, criatividade e um compromisso efetivo com a diversidade presente nas salas de aula. De acordo com os relatos das professoras coordenadoras das Salas de Recursos Multifuncionais das unidades investigadas, foi possível identificar o número de estudantes assistidos e os tipos de deficiências e transtornos apresentados, conforme os relatórios médicos disponibilizados pelas famílias.

No Colégio Municipal José Prado Alves, atualmente são assistidos 50 estudantes pelo AEE, dentre os 1.185 alunos atendidos pela instituição. Entretanto, nem todos os estudantes possuem documentação médica que comprove oficialmente a deficiência ou transtorno. Entre aqueles que apresentaram relatórios, observam-se as seguintes especificidades: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

No Colégio Doutor Marcos Jacobina são assistidos 21 estudantes pelo AEE, entre os 358 estudantes matriculados na unidade escolar. Todos devidamente acompanhados por relatórios médicos que confirmam suas condições. Nesse grupo

foram identificados casos de TEA, TDI e Trissomia 21 (Síndrome de Down).

Por sua vez, o Colégio Gilberto Dias de Miranda oferece assistência no AEE à 25 estudantes, dentre os 1600 estudantes atendidos pela instituição. Todos também com relatórios médicos apresentados. As especificidades identificadas incluem TDI, TEA e Trissomia 21.

A partir desses dados, observamos que as três unidades escolares possuem, em comum, a presença de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e Transtorno do Espectro Autista, configurando um cenário que exige práticas pedagógicas inclusivas, planejadas e articuladas entre professores regentes e profissionais do AEE.

Com base no questionário aplicado aos professores, observamos que, embora alguns docentes consigam desenvolver estratégias inclusivas no ensino de Geografia, como exemplificado pelas participantes B e C, que relatam utilizar mapas, desenhos e atividades com quebra-cabeças, ainda prevalecem desafios relevantes no processo de adaptação das atividades pedagógicas para alunos com deficiência. Identificamos que a principal dificuldade está relacionada à falta de formação específica na área de educação inclusiva, o que limita a elaboração de práticas adequadas às necessidades desses estudantes.

Diante desse cenário, este capítulo tem como propósito discutir duas das deficiências identificadas nas escolas investigadas, analisar de que modo elas impactam a aprendizagem dos estudantes e, por fim, apresentar propostas de recursos didáticos que favoreçam a ampliação da produção do conhecimento de ensino de Geografia.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma alteração no desenvolvimento neurológico caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e/ou no comportamento e atividades restritas e repetitivas. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2025),

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é uma condição do desenvolvimento do cérebro que afeta a comunicação, a interação social e os comportamentos. O termo “espectro” indica que o autismo se manifesta de formas diferentes em cada pessoa, desde quadros leves até casos que exigem maior apoio no dia a dia.

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, é caracterizado por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que inclui habilidades sociais, conceituais e práticas necessárias para a vida cotidiana. Segundo Martins (2025, local 1),

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), também conhecido como deficiência intelectual, refere-se a uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas de uma pessoa. Este transtorno afeta aspectos fundamentais da vida cotidiana, incluindo a comunicação, o cuidado pessoal, a capacidade de socialização, e outras atividades essenciais para a independência e bem-estar no ambiente social.

No ambiente escolar, tanto o TEA quanto o TDI impactam significativamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estudantes com TEA podem apresentar dificuldades para compreender regras sociais, interagir com os colegas, manter a atenção ou lidar com mudanças na rotina, exigindo estratégias pedagógicas estruturadas, uso de apoios visuais, comunicação alternativa e adaptações no ritmo e na forma de apresentação dos conteúdos; enquanto alunos com TDI geralmente necessitam de suporte adicional para desenvolver habilidades conceituais e práticas, demandando atividades adaptadas, instruções claras e objetivas e acompanhamento contínuo, considerando que dificuldades relacionadas à memória, resolução de problemas, organização e autonomia pode interferir diretamente em seu desempenho escolar.

Diante dessas informações, o professor de Geografia da educação básica precisa refletir sobre o papel do seu componente curricular no reconhecimento das diferenças e na formação cidadã. Segundo Callai (2005, p. 231),

Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo.

De acordo com Andrade (2016), a escola precisa assumir um papel transformador, reconhecendo que as diferenças entre os alunos não são obstáculos, mas oportunidades para o crescimento coletivo. Quando o ambiente escolar valoriza as diversas habilidades e formas de aprender, cria-se um espaço de convivência mais significativo. Trabalhar as potencialidades individuais significa compreender

que a aprendizagem é um processo plural e dinâmico, que se fortalece justamente pela troca entre as diferenças. Dessa forma, a educação cumpre sua função social, promovendo o desenvolvimento integral e a formação de cidadãos mais colaborativos e conscientes da importância da diversidade.

Nessa perspectiva, Júnior e Spinelli (2016), abordam a questão da criação de materiais lúdicos para o ensino de Geografia no contexto da inclusão. Entre os materiais criados por eles em conjunto com os alunos em uma experiência vivida na Escola Estadual Básica Nereu Ramos (município de Itapoá - Santa Catarina), estão:

- Tetris: Desenvolvido com materiais simples, como isopor, papel dupla face e fita adesiva, visa estimular habilidades de percepção espacial, formas e tamanhos. Sua aplicação em sala de aula contribui para a compreensão dos conceitos geográficos de território e espaço.
- Jogo de dama: Elaborado com isopor e E.V.A. nas cores azul e preta para compor o tabuleiro e as peças, circulares e quadradas. O recurso tem como objetivo desenvolver noções de localização espacial, como direita e esquerda, frente e atrás, além de favorecer a compreensão da totalidade e da espacialidade.

A utilização desses recursos lúdicos, como o tetris e o jogo de damas adaptados para o ensino de Geografia, revela-se de grande importância no processo educativo inclusivo. Eles possibilitam que os alunos aprendam de forma mais concreta, participativa e significativa, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e espaciais por meio da interação e do jogo. Além disso, esses materiais favorecem a inclusão ao proporcionar diferentes formas de acesso ao conhecimento, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada estudante. Dessa maneira, contribuem não apenas para a compreensão dos conceitos geográficos, mas também para a construção de uma prática pedagógica mais democrática, criativa e acessível a todos.

Considerações finais

A presente pesquisa permitiu compreender, de forma aprofundada, como se configuram as práticas inclusivas desenvolvidas por professores de Geografia no Ensino Fundamental (anos finais) em algumas unidades escolares que integram a

rede de ensino, no município de Jacobina-BA, especialmente no que tange ao acolhimento a estudantes com deficiência acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao analisar os dados obtidos por meio dos questionários e dos relatos das professoras das salas de recursos multifuncionais, ficou evidente que, embora haja esforços para promover a inclusão, persistem desafios estruturais e formativos que impactam diretamente na aprendizagem desses estudantes.

Observamos que a falta de formação específica na área da educação inclusiva e a dificuldade em adaptar atividades e materiais didáticos constituem barreiras recorrentes. Muitos professores demonstram boa vontade e criatividade ao utilizar recursos como mapas, jogos, desenhos e atividades manipulativas, contudo, tais iniciativas nem sempre são suficientes diante das demandas mais complexas apresentadas por estudantes com TEA, TDI e outras necessidades educacionais.

Em contrapartida, a pesquisa evidenciou avanços importantes, como a disposição dos professores em aprimorar suas práticas pedagógicas, o reconhecimento da diversidade existente nas salas de aula e a compreensão de que a inclusão exige planejamento pedagógico intencional. O uso de recursos visuais, metodologias ativas e atividades práticas demonstraram um potencial para favorecer o aprendizado e estimular o envolvimento dos estudantes nas aulas de Geografia.

Ao investigar essas realidades, a pesquisa pode contribuir para a construção de uma nova concepção de ensino democrático e inclusivo, subsidiando a formulação de políticas públicas voltadas à consolidação de ações afirmativas, como palestras, colóquios, rodas de conversa, minicursos, oficinas pedagógicas, dentre outras, fundamentais para a construção de abordagens didáticas que atendam a diversidade dos educandos.

Dessa forma, concluímos que a construção de uma educação inclusiva efetiva demanda investimento contínuo na formação docente, ampliação de recursos didáticos acessíveis, fortalecimento do AEE e políticas públicas e educacionais que assegurem condições de trabalho adequadas. Uma prática inclusiva eficaz requer sensibilidade, planejamento e compromisso coletivo, reafirmando que a inclusão não é um ato isolado, mas um processo permanente de transformação da escola para garantir o direito de todos à aprendizagem.

Referências

ANDRADE, S. Práticas pedagógicas para incluir alunos com deficiência nas aulas de Geografia. In: Ruth Emília Nogueira. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas**. 1 ed. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016, v. 1, p. 128-154.

ANDRES, Fabiane da Costa et al. **A utilização da plataforma Google Forms em pesquisa acadêmica**: relato de experiência. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, e284997174, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7174>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 de jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 248, p. 27833–27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Autismo**. GOV.BR – Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/autismo>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação; n. 193). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/1ea19605-ddec-4930-a61d-baa1399ddef2/full>. Acesso em: 7 jun. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

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

Colégio Municipal Dr. Marcos Jacobina, Jacobina, 2022. **Projeto Político pedagógico**. Jacobina, 2022. Acesso em: 23 de julho de 2025.

Colégio Municipal José Prado Alves, Jacobina, 2022. **Projeto Político Pedagógico**. Jacobina, 2022. Acesso em: 23 de julho de 2025.

Colégio Gilberto Dias de Miranda, Jacobina, 2022. **Projeto Político Pedagógico**. Jacobina, 2022. Acesso em: 23 de julho de 2025.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. **Conceituação e estudo de normas**. In: BRASIL,

Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 26.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local.** In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

JUNIOR, Luiz Martins; SPINELLI, Kátia. O lúdico na inclusão escolar: proposta metodológica no ensino de Geografia. In: Ruth Emília Nogueira.(Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas.** 1 ed. Florianópolis: Edições do Bosque, 2016, v. 1, p. 258-278.

JUNIOR, Luiz Martins; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; DIAS, Julice. **Travessias e desafios da formação docente de Geografia: educação especial na perspectiva.** Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XX, n. 40, p. 141-163, jan./jun. 2018.

MACEDO, Baltazar Siqueira. **Sala de Recursos Multifuncionais: contribuições no ensino de Geografia.** 2024. Monografia (Graduação em Geografia – Licenciatura e Bacharelado) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2024.

MARTINS, Nayara Silva de alcantara. **Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.** *Anais do XIII Simpósio de Pesquisa e de Práticas Pedagógicas do UGB*, 28–31 jan. 2025. ISSN 2317-5974.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Dayanny Kellym Vasconcelos Oliveira. **Educação inclusiva no ensino da geografia e na prática escolar.** Minas Gerais, 2022. UFOB, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais:** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Lisboa: Plano Nacional de Leitura 2027, [2025]. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraca_o_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraca_o_Salamanca.pdf). Acesso em: 7 jun. 2025.