

Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

Geografia, Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios da formação inicial de professores.

Luccas de Oliveira

Prof(a).Dr(a). Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Rio Claro (SP)

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

Luccas de Oliveira

Geografia, Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro
Autista (TEA): desafios da formação inicial de professores

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas - Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Licenciatura em Geografia.

Rio Claro - SP

2025

O48g

Oliveira, Luccas de

Geografia, Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): : desafios da formação inicial de professores. / Luccas de Oliveira. -- Rio Claro, 2025

40 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientadora: Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Formação de Professores. 4. Geografia Escolar. I. Título.

Luccas de Oliveira

Geografia, Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios da formação inicial de professores

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Licenciatura em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr(a). Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho (orientador)

Prof. Dr. Rinaldo Correr

Dr(a). Jaqueline Denubila Costa Caetano

Rio Claro, 12 de janeiro de 2026.

Assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, minha mãe, Patrícia Cristina Viscainho, ao meu pai, Wilson Roberto de Oliveira e ao meu irmão Fellipe de Oliveira que foram a base de tudo, pelo apoio incondicional em cada etapa desta jornada. Cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e cada demonstração de confiança foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Sem vocês, este trabalho simplesmente não existiria.

Aos colegas que caminharam comigo ao longo do curso, deixo minha profunda gratidão. Cada trabalho de campo, rodas de conversa, vivências construídas juntos pelo campus. Cada amizade construída nessa trajetória tornou o caminho mais leve e significativo, seria injusto da minha parte citar alguns colegas, todos foram essenciais nessa jornada.

Agradeço também aos servidores e funcionários da UNESP, cuja dedicação diária faz a universidade acontecer. Em uma das minhas experiências atuando como bolsista pela Seção Técnica de Apoio a Pesquisa e Extensão, pude conhecer pessoas incríveis que me expandiram os horizontes para um outro olhar sobre a universidade e também sobre a vida.

À minha orientadora, Prof^a. Dr.^a Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, agradeço pela dedicação, paciência e pelas orientações que nortearam a construção deste trabalho. Suas contribuições foram para além de um desenvolvimento desta pesquisa, mas também para minha formação enquanto pessoa e futuro docente.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso analisa a formação inicial de professores de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva, com especial atenção às demandas contemporâneas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, desenvolveu-se uma revisão bibliográfica que abrange autores clássicos e contemporâneos da educação e da geografia, permitindo compreender tanto os fundamentos históricos e políticos da inclusão escolar quanto aos desafios impostos pela crescente presença de estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula da educação básica. A partir desse referencial, realizou-se uma análise crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Geografia da UNESP – campus de Rio Claro, com o objetivo de identificar como a instituição tem integrado – ou deixado de integrar – conteúdos e práticas relacionadas à educação inclusiva em sua matriz curricular. Os resultados demonstram que o PPP reconhece a importância da formação docente crítica, porém as disciplinas dedicadas à inclusão ainda são insuficientes para preparar o licenciando para os desafios atuais da educação básica. Assim, conclui-se que há espaço para aprimoramentos que tornem a formação mais alinhada às exigências de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Geografia; Transtorno do Espectro Autista; Formação Docente; Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This undergraduate thesis examines the initial training of Geography teachers from the perspective of Inclusive Education, with particular emphasis on the contemporary challenges associated with Autism Spectrum Disorder (ASD). To support this investigation, a comprehensive literature review was conducted, drawing on both classical and contemporary authors in the fields of education and geography. This allowed for an understanding of the historical and political foundations of school inclusion, as well as the challenges arising from the growing presence of students served by Special Education in regular classrooms. Based on this theoretical foundation, a critical analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Geography teaching degree at UNESP – Rio Claro campus was carried out, with aim of identifying how the institution has incorporated – or failed to incorporate – content and practices related to inclusive education into its curriculum. The findings indicate that, although the PPP acknowledges the importance of critical teacher education, the curricular components dedicated to inclusion remain insufficient to adequately prepare future Geography teachers for the realities of contemporary basic education. Therefore, the study concludes that the program still presents significant opportunities for improvement in aligning teacher education with the demands of an inclusive school system.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Teacher Training; Geography; Political-Pedagogical Project.

Title: Geography, Inclusive Education, and Autism Spectrum Disorder: challenges in the initial preparation of teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	CAPÍTULO I: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INCLUSÃO NO	
BRASIL	8	
2.1	Histórico da Educação Inclusiva no Brasil	8
2.2	Princípios e diretrizes da educação inclusiva.....	10
2.2.1	<i>Constituição Federal de 1988.....</i>	<i>10</i>
2.2.2	<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº</i>	
9.394/1996)	<i>10</i>	
2.2.3	<i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação</i>	
<i>Inclusiva (2008).....</i>	<i>10</i>	
2.2.4	<i>Decreto nº 7.611/2011</i>	<i>11</i>
2.2.5	<i>Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº</i>	
13.146/2015)	<i>11</i>	
2.2.6	<i>Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).....</i>	<i>11</i>
2.3	A inclusão e diversidade: repensando o papel da escola.....	12
2.4	O Transtorno do Espectro Autista (TEA): Características,	
diagnóstico e necessidades educacionais	14	
2.4.1	<i>Conceito e principais características do TEA:</i>	<i>14</i>
2.4.2	<i>Diagnóstico e identificação precoce do TEA</i>	<i>16</i>
3	CAPÍTULO II: GEOGRAFIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:	
POSSIBILIDADES E DESAFIOS	18	
3.1	A Geografia Escolar.....	18
3.2	A Geografia Escolar repensada para o Transtorno do Espectro	
Autista	19	
4	CAPÍTULO III: FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA SOB A	
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	22	
4.1	História do Pensamento Geográfico e a construção do olhar crítico	
na formação do professor	22	
4.2	Análise do Projeto Político-Pedagógico:.....	23
4.2.1	<i>Didática.....</i>	<i>25</i>
4.2.2	<i>Introdução aos Estudos em Educação</i>	<i>27</i>
4.2.3	<i>Teorias e Atividades no Ensino de Geografia</i>	<i>29</i>
4.2.4	<i>Fundamentos de Prática de Ensino.....</i>	<i>31</i>
4.2.5	<i>Política Educacional Brasileira.....</i>	<i>33</i>
4.2.6	<i>Libras, Educação Especial e Inclusiva.....</i>	<i>35</i>
4.2.7	<i>Cartografia Escolar e Inclusiva</i>	<i>36</i>
4.2.8	<i>Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem.....</i>	<i>38</i>
4.2.9	<i>Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado I, II e III</i>	<i>40</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS:	43

REFERÊNCIAS.....46

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos pilares centrais das discussões de políticas educacionais brasileiras, orientando a garantia do acesso, permanência e participação de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da educação básica. Entre esses estudantes, destaca-se o crescente número de crianças e adolescentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição caracterizada por particularidades na comunicação social, nos padrões de comportamento e nas formas de interação com o ambiente. De acordo com dados do Censo Escolar de 2022-2023, o número de matrículas de estudantes com TEA em escolas regulares aumentou significativamente no país, refletindo não apenas um avanço na identificação diagnóstica, mas também os desafios que recaem sobre as instituições de ensino, famílias e profissionais da educação. Este cenário revela a urgência de repensar práticas pedagógicas, políticas institucionais e, sobretudo, a formação docente, uma vez que a presença de alunos com TEA na sala de aula exige abordagens pedagógicas fundamentadas, sensíveis e alinhadas à complexidade das demandas contemporâneas da educação inclusiva.

Nesse contexto, a formação inicial de professores torna-se um elemento central para compreender como futuros docentes são preparados para atuar em uma escola marcada pela diversidade e pela presença crescente de estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora a legislação brasileira proponha uma perspectiva inclusiva alinhada à igualdade de oportunidades e ao direito à aprendizagem, ainda é possível identificar desafios relevantes na concretização desse princípio no interior dos cursos de licenciatura. Em muitos casos, o contato do estudante com discussões sobre inclusão ocorre de maneira restrita ou concentrada em poucas disciplinas, o que limita a consolidação de saberes pedagógicos e práticos voltados ao atendimento às necessidades específicas dos alunos com TEA. Tal cenário evidencia a importância de analisar, de forma situada e documentalmente fundamentada, como cada curso organiza sua matriz curricular e de que modo incorpora – ou não – conteúdos relacionados à Educação Inclusiva em sua proposta formativa.

No campo da Geografia, essa discussão torna-se ainda mais relevante visto que, historicamente, é uma área do conhecimento que se dedica a compreender como as relações sociais se materializam no espaço e produzem diferentes formas de

organização territorial. Na escola, essa disciplina permite que os alunos desenvolvam leituras mais amplas sobre o mundo, reconheçam desigualdades e identifiquem múltiplas formas de viver, ocupar e significar os espaços. Pela natureza do seu objeto de estudo e do pensamento crítico que a organiza atualmente, pensar na formação do professor de Geografia envolve questionamentos sobre se os cursos de licenciatura têm oferecido condições reais para que futuros docentes compreendam e trabalhem com a diversidade presente nas salas de aula, incluindo estudantes com TEA. Essa questão se torna ainda mais importante quando se observa a crescente demanda por práticas inclusivas e o aumento expressivo de matrículas de alunos com a necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante desse cenário, se faz necessária a compreensão do problema por meio da proposição de pesquisas sobre como a formação inicial. Assim, este trabalho volta-se à análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da organização curricular do curso de Geografia da UNESP – campus de Rio Claro, buscando identificar como a instituição estrutura sua proposta formativa e em que medida ela dialoga com os desafios colocados pela presença crescente de estudantes com TEA na educação básica. Ao concentrar o olhar nesse curso específico, pretende-se evidenciar tensões, avanços e lacunas que podem contribuir para o debate mais amplo sobre a formação de professores e sobre o papel da Geografia na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, o objetivo central deste trabalho é analisar de que maneira a formação inicial oferecida pelo curso de Geografia da UNESP – campus de Rio Claro contempla a Educação Inclusiva, com especial atenção às demandas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista. Para alcançar esse propósito, estabeleceram-se três objetivos específicos: a) discutir os fundamentos teóricos e históricos da Educação Inclusiva no Brasil, com ênfase no TEA; b) examinar o papel da Geografia enquanto disciplina escolar e enquanto campo de formação docente diante dos desafios da inclusão; e c) analisar o Projeto Político-Pedagógico e a matriz curricular do curso, identificando a presença – ou ausência – de conteúdos voltados ao tema. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, que busca compreender como os elementos formais da estrutura curricular se articulam (ou não) às necessidades contemporâneas da escola inclusiva. Assim, espera-se que este estudo contribua para a reflexão sobre a formação inicial de professores de Geografia e para a discussão

acerca das condições necessárias para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto da educação básica.

2 CAPÍTULO I: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INCLUSÃO NO BRASIL

2.1 Histórico da Educação Inclusiva no Brasil

A trajetória da educação inclusiva no Brasil reflete um percurso histórico marcado por transformações sociais, legais e pedagógicas, voltadas para a garantia do direito universal à educação. Até meados do século XX, o atendimento educacional a pessoas com deficiência era realizado, em grande parte, em instituições segregadas, frequentemente mantidas por entidades filantrópicas. Nesses espaços, a escolarização era limitada e especializada, restringindo a interação com outros estudantes e consolidando uma visão de exclusão social. Esse modelo evidenciava a percepção predominante de que a deficiência era um impedimento para a participação plena na sociedade, o que influenciava negativamente a organização das escolas regulares.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo para a inclusão educacional no país. Ao estabelecer a educação como um direito fundamental e inalienável, a Constituição determinou que o Estado deveria assegurar atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Essa mudança legal criou bases sólidas para a implementação de política públicas inclusivas e fomentou debates sobre a democratização da escola, reconhecendo a diversidade como valor pedagógico e social.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, consolidou princípios da educação inclusiva ao prever a oferta de recursos pedagógicos, atendimento especializado e adequações curriculares no sistema regular de ensino. A LDB destaca que todos os estudantes têm direito à igualdade de oportunidades, exigindo que escolas e professores se adaptem às diferentes necessidades educacionais, garantindo a participação ativa de todos. Estudos indicam que a implementação dessas diretrizes, embora significativa, ainda apresenta desafios relacionados à formação docente e à infraestrutura escolar (BRASIL, 1996)

A Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 pela UNESCO, exerceu forte influência sobre a política educacional brasileira. O documento recomenda que crianças com necessidades especiais sejam educadas em escolas regulares sempre que possível, com apoio pedagógico adequado. A Declaração reforça a ideia que a inclusão é um direito humano e que a diversidade deve ser considerada um recurso

enriquecedor no processo de aprendizagem. Essa perspectiva internacional orientou a elaboração de políticas nacionais subsequentes, consolidando um marco teórico e ético para a educação inclusiva no Brasil.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) buscou sistematizar essas diretrizes, promovendo a articulação de ações de acessibilidade, adaptação escolar e formação de professores para atender às necessidades educacionais especiais. Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representou um avanço legal ainda mais abrangente, ao estabelecer garantias de acessibilidade física, pedagógica e tecnológica nas instituições educacionais, reforçando a obrigação do Estado e das escolas de eliminar barreiras que comprometam a participação plena dos estudantes (BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços legais, dados do Censo Escolar do INEP (2022) indicam que cerca de 47% dos alunos com deficiência matriculados na rede básica de ensino ainda enfrentam barreiras estruturais, pedagógicas ou atitudinais. Esse cenário evidencia a necessidade de formação docente específica e contínua, voltada para práticas inclusivas, capazes de superar obstáculos e garantir o direito à aprendizagem. Nesse contexto, compreender o histórico da educação inclusiva é essencial para analisar criticamente a preparação dos professores e identificar lacunas nas políticas públicas e nos currículos universitários.

Portanto, a evolução da educação inclusiva no Brasil demonstra que o direito à educação é resultado de lutas sociais, avanços legislativos e mudanças de concepção sobre deficiência e diversidade. Ao mesmo tempo, evidencia que o processo de inclusão ainda exige esforços contínuos, principalmente na formação de professores, como os do curso de Geografia, que precisam estar aptos a desenvolver práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, pois, a Geografia é uma das disciplinas do currículo escolar que permite uma reflexão profunda do papel do aluno de compreender o meio em que vive e como suas ações impactam na sociedade.

Diante dessa trajetória histórica, nota-se que a educação brasileira percorreu um caminho de significativas transformações, saindo de um modelo excludente para a busca, ainda em construção, de práticas mais inclusivas e equitativas. Esse movimento, além de refletir mudanças sociais e culturais, foi fortemente impulsionado por avanços no campo legislativo, que consolidaram diretrizes para assegurar o direito de todos à educação.

2.2 Princípios e diretrizes da educação inclusiva

Nesse contexto, compreender os marcos legais da Educação Inclusiva torna-se essencial para analisar as bases que sustentam as políticas educacionais no país. Desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão (2015), diversos dispositivos normativos foram criados com o objetivo de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial, reforçando a centralidade do princípio da equidade no processo educativo. (MANTOAN, 2015).

2.2.1 *Constituição Federal de 1988*

A Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, representou um divisor de águas para os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. No artigo 205, a educação é estabelecida como direito de todos e dever do Estado e da família, com garantia de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. O artigo 208, inciso III, determina que o atendimento educacional especializado seja oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino, reforçando a necessidade de inclusão desses estudantes no ambiente escolar comum (BRASIL, 1988).

2.2.2 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)*

A LDB consolidou princípios da educação inclusiva, determinando que escolas devem se organizar para atender a todos os estudantes, promovendo currículos, métodos e recursos adaptados às necessidades específicas. Em seu artigo 59, a LDB destaca a importância do Atendimento Educação Especializado (AEE) como estratégia complementar ao ensino regular (BRASIL, 1996)

Essa legislação representou um avanço ao formalizar a obrigação das instituições educacionais de promover a inclusão, indo além da simples matrícula de estudantes com deficiência.

2.2.3 *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008 pelo Ministério da Educação, reforçou a obrigatoriedade da matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares, promovendo atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar e

suplementar. Seu principal objetivo é garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando as diferenças individuais (BRASIL, 2008).

Além de consolidar diretrizes legais já existentes, a política busca orientar a formação docente, a adequação curricular e a utilização de recursos pedagógicos acessíveis.

2.2.4 Decreto nº 7.611/2011

O Decreto nº 7.611, de 2011, regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) previsto na LDB e na Política Nacional de Educação Especial. Ele estabelece critérios para a organização de salas de recursos multifuncionais, programas de acessibilidade e estratégias pedagógicas diferenciadas, com ênfase na permanência e no aprendizado dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

A regulamentação trouxe mais clareza sobre a função do AEE como suporte complementar ao ensino regular, destacando a necessidade de planejamento conjunto entre professores de sala comum e especialistas.

2.2.5 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)

A Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representou um avanço legal de grande amplitude. Ela estabeleceu medidas concretas para garantir acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional em toda as etapas e modalidades da educação. Além disso, reforça o direito à educação inclusiva como obrigação do Estado e das instituições de ensino (BRASIL, 2015).

A LBI também prevê a formação continuada de professores e a utilização de tecnologias assistivas, fortalecendo o suporte pedagógico para estudantes com deficiência.

2.2.6 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas específicas voltadas à inclusão educacional. Entre elas estão a universalização do acesso de crianças com deficiência à educação infantil e básica, a expansão do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de professores para atuação inclusiva (BRASIL, 2014).

O PNE funciona como um instrumento estratégico de planejamento, que alinha políticas, metas e ações para garantir o direito à educação inclusiva em todo o país. No entanto, a falta de acompanhamento rigoroso e de financiamento suficiente ainda limita o alcance de suas metas, evidenciando a necessidade de integração entre planejamento, implementação e avaliação contínua das políticas públicas.

A análise dos marcos legais e políticas públicas evidencia que o Brasil construiu uma base normativa sólida para a educação inclusiva, assegurando direitos de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre como a escola e o professor podem operacionalizar essas diretrizes, promovendo práticas pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes e garantam a efetividade das políticas públicas. A continuidade desta análise buscará aprofundar a compreensão sobre os desafios e possibilidades de atuação pedagógica em contextos inclusivos, bem como os recursos e estratégias que podem favorecer a aprendizagem de todos.

2.3 A inclusão e diversidade: repensando o papel da escola

A consolidação de políticas públicas e marcos legais voltados à Educação Inclusiva evidencia que a inclusão escolar ultrapassa a garantia formal da matrícula e exige a transformação das práticas pedagógicas, das relações sociais e da organização interna da escola. Nesse processo, a diversidade deixa de ser percebida como um desafio isolado e passa a constituir um elemento estruturante do trabalho docente, demandando adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas capazes de responder às necessidades individuais e coletivas dos estudantes. Assim, o esforço de inclusão implica articular direitos já assegurados pela legislação com ações pedagógicas efetivas, que reconheçam a heterogeneidade da sala de aula como fonte de aprendizagem e como parte constitutiva do processo educativo.

Entendida como instituição social e formadora, a escola ocupa um papel central na construção de uma sociedade mais democrática e equitativa. Ao lidar diretamente com as diferenças, ela não apenas reproduz desigualdades estruturais, mas também possui o potencial de questioná-las e transformá-las. Nesse sentido, a inclusão assume uma dimensão ética e política que atravessa toda a prática escolar,

convocando professores, gestores e demais sujeitos do processo educativo a repensarem suas concepções e ações. A formação docente, portanto, torna-se decisiva para que a escola cumpra esse papel, desenvolvendo profissionais capazes de compreender a diversidade em sua complexidade e de construir práticas que garantam o direito à aprendizagem de todos.

A centralidade da formação inicial torna-se ainda mais evidente quando se considera que é nesse percurso que futuros professores constroem as bases de sua identidade profissional, bem como as primeiras referências sobre o ensinar, o aprender e o papel social da escola. Tardif (2014) destaca que a docência é composta por um conjunto heterogêneo de saberes – científicos, pedagógicos, curriculares e experiencialmente construídos – que se articulam no cotidiano escolar e definem a qualidade do trabalho docente. Como o próprio autor afirma:

Os saberes dos professores são, antes de tudo, saberes plurais, heterogêneos e socialmente produzidos, que se estruturam ao longo da história de vida, da formação e da prática. Eles são construídos no entrecruzamento entre a experiência pessoal, a formação universitária, os conhecimentos profissionais e o cotidiano escolar, sendo continuamente reelaborados conforme as exigências da profissão e as demandas concretas do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 36)

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado constitui um momento decisivo na formação, pois marca o primeiro contato sistematizado do licenciado com a realidade escolar, permitindo observar como esses saberes se manifestam e se confrontam com situações concretas, incluindo aquelas relacionadas à diversidade e às necessidades educacionais específicas. Como observam Garrido e Socorro (2005), esse momento formativo é decisivo para a constituição da identidade profissional, sendo profundamente condicionado pela qualidade do acompanhamento oferecido, pelas características das escolas em que ocorre e pelo grau de reflexão crítica que é promovido – ou, em alguns casos, negligenciado – ao longo do percurso. Quando essas dimensões não são articuladas, o licenciando tende a vivenciar a prática de forma fragmentada, dificultando a elaboração de análises fundamentadas sobre a diversidade e sobre as demandas da inclusão.

Como ressalta Paulo Freire (1996), a educação deve ser um espaço de diálogo e construção coletiva, em que todos os sujeitos participam da transformação da realidade escolar. Embora a LBI represente um avanço inquestionável na proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, a simples existência não garante

a sua aplicabilidade na complexidade do ambiente escolar. Como destaca Mantoan (2006), a inclusão exige mais do que um discurso legal: requer um reposicionamento pedagógico capaz de transformar a escola em um espaço realmente democrático e acessível a todos. Nesse mesmo sentido, Saviani (2008) argumenta que a formação docente precisa estar vinculada a uma prática social transformadora.

Dada a relevância que o presente estudo tem na inclusão de alunos com TEA nas escolas brasileiras e na formação docente, é que no próximo capítulo será discorrido sobre o Transtorno do Espectro Autista, suas especificidades e diagnóstico.

2.4 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): Características, diagnóstico e necessidades educacionais

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado no CID-11 (Classificação Internacional de Doenças, OMS, 2022) como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O DSM-5 (APA, 2013) reforça essa definição e amplia a compreensão do espectro, reconhecendo a diversidade de manifestações e a necessidade de abordagens individualizadas.

Além dessas características centrais, o TEA pode se manifestar com níveis variados de suporte necessário, que vão desde indivíduos com grande autonomia até aqueles que demandam apoio significativo para atividades cotidianas. Aspectos como sensibilidade sensorial, dificuldades no processamento de linguagem ou alterações motoras também são recorrentes, e, muitas vezes, coexistem com outras condições, como TDAH ou transtornos de aprendizagem, ampliando a complexidade dos atendimentos.

Compreender a complexidade do TEA e seus desdobramentos no processo educacional é, portanto, essencial. Mais do que um diagnóstico, trata-se de uma condição que exige um olhar multidimensional, capaz de integrar saberes clínicos, pedagógicos e sociais para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e capaz de atender às necessidades específicas desses estudantes. Essa pesquisa detalhará as principais características do TEA, visando oferecer subsídios para a atuação docente e para o planejamento de práticas pedagógicas.

2.4.1 Conceito e principais características do TEA:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início do desenvolvimento e causam prejuízos significativos em áreas importantes do funcionamento individual, como a escola, o trabalho e outras atividades sociais. A definição do TEA no CID-11 (OMS, 2022) unifica anteriormente distintas condições, como o autismo infantil precoce, a síndrome de Asperger e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, sob o código 6A02. As subdivisões dessa classificação consideram a presença ou ausência de deficiência intelectual e o nível de comprometimento da linguagem funcional, permitindo uma compreensão mais precisa das necessidades de cada indivíduo (BRASIL, 2022).

O DSM-5 (APA, 2013) também adota uma abordagem unificada, descrevendo o TEA como um espectro que varia em gravidade e manifestação. Segundo esse manual, os sintomas podem não se manifestar plenamente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas do indivíduo, ou ainda, podem ser mascarados por estratégias de enfrentamento aprendidas ao longo do tempo.

As principais características do TEA incluem:

- Déficits na comunicação social e interação social: dificuldades em iniciar e manter interações, interpretar expressões faciais, gestos e entonações, além de limitações no desenvolvimento da linguagem funcional (APA, 2013).
- Comportamentos restritos e repetitivos: interesses fixos ou intensos, adesão rígida a rotinas, movimentos motores repetitivos ou padrões sensoriais atípicos (APA, 2013).
- Heterogeneidade clínica: os indivíduos podem apresentar diferentes combinações e graus de intensidade dessas manifestações, demandando adaptações específicas em contextos educacionais e sociais (BRASIL, 2022).

Além disso, é comum a presença de condições associadas, como TDAH, transtornos de aprendizagem, transtornos de linguagem ou alterações motoras, o que amplia a complexidade do atendimento pedagógico (BRASIL, 2022).

O diagnóstico do TEA é clínico e baseia-se nos critérios estabelecidos pelo DSM-5 e CID-11. Além dos critérios comportamentais, é fundamental considerar a

história de desenvolvimento do indivíduo e o contexto cultural e social em que está inserido. Ferramentas como a Escala de Responsividade Social (SRS), o Questionário de Comunicação Social (SCQ) e a Escala de Avaliação do Autismo na Infância (CARS) são comumente utilizadas para avaliar os sintomas do TEA (APA, 2013).

A presença de características do TEA no ambiente escolar exige uma abordagem pedagógica diferenciada. É essencial que as escolas adotem práticas inclusivas que considerem as necessidades específicas dos estudantes com TEA, promovendo um ambiente de aprendizagem que favoreça seu desenvolvimento e participação ativa. A formação contínua dos profissionais da educação é crucial para que possam identificar precocemente sinais do TEA e implementar estratégias pedagógicas eficazes (BRASIL, 2022).

2.4.2 Diagnóstico e identificação precoce do TEA

Receber um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo que carrega múltiplos sentimentos para as famílias: medo, alívio, dúvida, esperança. Para muitas, ele representa o fim de uma longa jornada de incertezas e o começo de um novo caminho, agora com nome, explicações e possibilidades. É justamente nesse contexto que a identificação e o diagnóstico precoce assumem um papel transformador – não apenas clínico, mas também emocional, educacional e social.

As diretrizes brasileiras reforçam que sinais do TEA podem ser identificados ainda nos primeiros anos de vida, particularmente em aspectos relacionados à comunicação, interação social e comportamento (BRASIL, 2021). Entretanto, no Brasil, o intervalo entre os primeiros indícios e a confirmação diagnóstica costuma ultrapassar dos três anos (RAMIREZ et al., 2021). Esse atraso priva a criança de um tempo precioso para intervenções terapêuticas e pedagógicas e expõe famílias a um desgaste emocional profundo, marcado por dúvidas, julgamentos externos e a sensação de solidão diante do desconhecido.

A implementação de ferramentas padronizadas, como o M-CHAT (*Modified Checklist for Autism in Toddlers*), tem se mostrado um recurso eficaz para o rastreamento precoce (LOSAPPIO; PONDE, 2008). Apesar dos desafios estruturais, cada avanço no diagnóstico precoce significa também um avanço na construção de histórias mais acolhedoras para essas crianças e suas famílias.

Do ponto de vista pedagógico, o diagnóstico precoce não é um rótulo; é uma ferramenta de liberdade. Ele possibilita que professores e gestões escolares compreendam melhor as necessidades do aluno e planejem estratégias de ensino voltada para esses alunos, garantido que eles possam aprender e interagir em um ambiente seguro. Para a família, o diagnóstico não é apenas um laudo, é um mapa, pois, ele é capaz de orientar os caminhos corretos de um acompanhamento terapêutico, assegura direitos previstos em lei e, principalmente, ajuda a reorganizar expectativas, substituindo incertezas por possibilidades reais de desenvolvimento. Essa realidade é cada vez mais urgente no Brasil – o crescente número de estudantes com TEA matriculados na educação básica evidencia a necessidade de estratégias que promovam a identificação precoce e o suporte adequado, reforçando a importância de ações pedagógicas e terapêuticas desde os primeiros anos.

Além disso, a detecção precoce fortalece a relação entre escola e família. Quando ambos os núcleos – o familiar e o escolar – compartilham informações e trabalham de forma conjunta, o ambiente educacional torna-se mais inclusivo. Essa cooperação contribui para que os professores deixem de atuar com base em achismos e passem a fundamentar suas práticas em teorias mais embasadas, o que resulta na efetividade no processo de inclusão. Ao mesmo tempo, a família encontra respaldo emocional e técnico para lidar com os desafios diários, sentindo-se parte ativa de todo o processo.

3 CAPÍTULO II: GEOGRAFIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

3.1 A Geografia Escolar

A Geografia, sendo um componente curricular na educação básica, tem como objeto de estudo o espaço geográfico, o qual se define como o resultado da relação entre sociedade e natureza. Sendo assim, interpreta-se que a Geografia Escolar possui como finalidade a construção do saber por trás desse objeto de estudo e que traga como possibilidade a consciência espacial e a racionalização geográfica. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, o ensino de Geografia deve permear os níveis de Ensino Fundamental e Médio, como disciplina obrigatória. Os PCN's de Geografia determinam que, no Ensino Fundamental, ela tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem (BRASIL, 1998, p. 26). Entretanto, para o Ensino Médio, especifica que a Geografia tem por objetivo compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial) (BRASIL, 2006, p. 43).

Nesse sentido, Callai (p. 57, 2003) afirma que:

[...] a geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura-se compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza.

Com isso, afirma-se que o propósito da Geografia como disciplina escolar, cabe em capacitar o aluno e, acima de tudo, fornecer conteúdos que o ajude a desenvolver essa capacidade de compreender a realidade em seu entorno. Segundo Cavalcanti (p.11, 1998), “O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão no mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala regional, nacional e mundial”.

Ao compreendermos a proposta que norteia o ensino de Geografia na educação básica e realizarmos um paralelo com o intuito dessa presente pesquisa, nota-se que há uma contradição e fragilidade sistêmica no modelo metodológico de ensino. As propostas idealizadas para promulgação do ensino dessa disciplina na educação básica, observa-se uma valorização exacerbada para a memorização de

informações e fatos históricos compartimentados que se tornam muito distantes da realidade vivenciada pelo aluno, essa prática é um dos pilares da Geografia Escolar Tradicional – a qual se antagoniza com a Geografia Crítica.

Com o potencial que a disciplina tem a oferecer ao aluno, a Geografia deve superar o conservadorismo pedagógico da educação reprodutivista que visa manter dentro da formação dos alunos, sujeitos submissos à ordem social e econômica vigente. Para isso, é necessário realizar uma ruptura com o modelo metodológico conteudista, que, por sua vez, limita a relação de ensino-aprendizagem. Metaforicamente, esse modelo imposto nas escolas, pode-se comparar a uma fábrica, uma vez que ambas se estruturam em processos lineares e padronizados. Nesse modelo, o conhecimento é organizado em etapas rígidas e transmitido de forma expositiva, reduzindo o papel do estudante à mera recepção e reprodução dos conteúdos. Essa dinâmica, similar ao trabalho repetitivo da linha de produção, limita o desenvolvimento da criticidade e da compreensão significativa, favorecendo somente aos alunos que se sujeitam a passar por essas etapas de memorizações mecânicas. Nesse sentido, Freire (1996) critica a chamada educação bancária, na qual o aluno é visto como um recipiente vazio a ser preenchido pelo professor, o que reforça a lógica de passividade e inviabiliza uma aprendizagem transformadora.

3.2 A Geografia Escolar repensada para o Transtorno do Espectro Autista

Ao longo das reflexões deste trabalho, inúmeras vezes foram comentadas sobre a importância da mudança estrutural da escola visando uma reformulação da prática pedagógica com a finalidade de se tornar mais inclusiva. Desde a reflexão sobre formações continuadas sobre o tema, uma reformulação na grade curricular no ensino superior nos cursos de licenciatura, em específico, no de Geografia e, em virtude do conhecimento das barreiras enfrentadas pelos docentes com as pessoas com necessidades especiais, torna-se necessário enfatizar algumas práticas metodológicas que auxiliem os professores na superação dessas dificuldades. Porém, é importante esclarecer que estas sugestões metodológicas e a relevância destas não significa a imposição de métodos ou regras a quem quer que seja. Quando dialogamos a respeito do Transtorno do Espectro Autista, é mais do que necessário reafirmar que apesar de existirem semelhanças entre os níveis de suporte e alguns padrões observados, não significa que essas práticas sejam “receitas” para lidar com qualquer

aluno do espectro, afinal, cada aluno é único. Nesse sentido, LOPES e PAVELACKI afirmam:

Quanto o ensino para autistas, devemos reconhecer suas dificuldades no processo de aprendizagem: Um autista, criança ou adulto, revela dificuldades próprias na aprendizagem. A percepção sensorial é desordenada, não conseguindo assimilar toda a informação originada pelos sentidos como audição, olfato, paladar e toque. O não compreender dessa informação cria um ambiente adverso, que pode levar a uma perda de controle. (LOPES e PAVELACKI, 2011)

Para iniciar práticas pedagógicas inclusivas, em específico no ensino de Geografia, é necessário compreender que no processo de ensino-aprendizagem voltado para o público do TEA, esses alunos precisam de uma rotina estruturada e valorizada pelo ambiente escolar, para que esses alunos não se desviem do foco. Os autistas são crianças que mudam de comportamento quando alguma coisa é modificada em sua rotina diária (LOPES e PAVELACKI, 2011).

Uma das observações mais relevantes ao estudarmos sobre o TEA, é que, em grande parte dos casos, a memorização desses alunos são voltadas para o visual. Ou seja, quando utilizamos elementos, objetos, ou qualquer outro material visível, estimulam a curiosidade desses alunos e facilita para iniciar o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, torna-se necessário que o professor valorize esses recursos.

Nesse sentido, cabe a reflexão de que, para a Geografia, não se trata de um campo distante da realidade escolar, uma vez que seu objeto de estudo é o espaço geográfico. As formas de manifestação desse espaço podem ser diretamente observadas e experienciadas pelos alunos, o que possibilita uma aprendizagem concreta. Nesse contexto, recursos como a cartografia assumem papel central, sendo frequentemente trabalhados por meio de exposições de objetos, mapas e outros materiais que favorecem a compreensão espacial.

Entretanto, existem outros métodos e modelos de ensino para alunos do TEA que podem ser inseridos dentro do contexto da Geografia. O TEACCH, por exemplo, busca instigar de forma proposital uma adequação ao ambiente, visto que para esses alunos a necessidade de rotinas estruturadas e de organização são primordiais para manter o controle de seus sentidos e, é de conhecimento geral que é comum uma sala de aula apresentar certa desorganização de cadeiras, objetos e outros materiais o que pode intrigar esses alunos, pois, esses estudantes anseiam e necessitam por uma organização. Então, se a primeira etapa o modelo TEACCH torna-se útil para

ambientar o aluno dentro de uma sala de aula no ensino regular, uma segunda etapa é necessária um outro modelo para estimular o interesse pela disciplina e, também, assegurar a compreensão do aluno em relação ao conteúdo. Dessa forma, O PECS – Sistema de Comunicação por Figuras – é designado para suprir essa especificidade, diante disso, segue a descrição desses modelos:

O Modelo *Teacch* (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) surgiu em 1943 e basicamente apela a uma intervenção específica, caracterizada por uma adequação do ambiente, no sentido de reduzir a ansiedade e deste modo, potencializar a aprendizagem. O método de funcionamento deste modelo, garante uma estruturação do ambiente, uma previsibilidade do meio e, conseqüentemente, uma diminuição dos problemas comportamentais; A comunicação por figuras é designado por PECS – Sistema de Comunicação por Figuras e é o método de comunicação mais utilizado com autistas. Este método começa a ser utilizada nas crianças autistas desde os primeiros anos de idade. (LOPES e PAVELACKI, 2011)

Além disso, é necessário um diálogo entre o professor com os pais de seus alunos, pois, a construção desse processo quando feita em conjunto trará impactos relevantes para o futuro desses estudantes. O estabelecimento de um diálogo contínuo entre pais e mestres revela-se fundamental não apenas como forma de acolhimento às famílias, mas também como um espaço de investigação e troca de saberes sobre o estudante. No caso do aluno com Transtorno do Espectro Autista, esse processo torna-se ainda mais relevante, pois possibilita compreender suas especificidades, reconhecer seus interesses e hiperfocos e, a partir disso, desenvolver práticas pedagógicas mais assertivas em sala de aula. Assim, a parceria entre escola e família contribui para uma abordagem educativa que valoriza a singularidade do sujeito e potencializa seu processo de aprendizagem.

As reuniões de pais configuram-se como um momento privilegiado para a construção desse diálogo entre escola e família. Para além do caráter informativo, esses encontros representam oportunidades de fortalecer vínculos, promover a corresponsabilidade no processo educativo e ampliar a compreensão sobre as necessidades específicas de cada estudante. No caso de alunos com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista, tais reuniões assumem papel ainda mais relevante, pois permitem o compartilhamento de observações, estratégias e experiências que podem orientar e direcionar práticas pedagógicas mais inclusivas.

4 CAPÍTULO III: FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

4.1 História do Pensamento Geográfico e a construção do olhar crítico na formação do professor

A construção do pensamento geográfico ao longo dos séculos XVIII e XIX estabeleceu fundamentos que moldaram o estudo do espaço e das relações entre a sociedade e a natureza. Autores como Humboldt e Ritter lançaram bases empíricas e descritivas, enfatizando a observação sistemática dos fenômenos naturais e a análise regional das interações humanas com o ambiente. Posteriormente, correntes como o determinismo ambiental, de Ratzel, e o possibilismo de Vidal La Blache, buscaram compreender a relação entre condicionantes naturais e a ação humana, introduzindo diferentes formas de interpretar o espaço social e físico. Embora fundamentais para o desenvolvimento da Geografia como ciência, essas abordagens possuíam limitações teóricas no ponto de vista de observar a complexidade das relações socioespaciais e as desigualdades produzidas no território.

Com o surgimento da Geografia Crítica, a partir do século XX, inicia-se uma ruptura significativa, deslocando o foco do estudo da natureza e da descrição regional para análise das estruturas sociais, econômicas e políticas que configuram o espaço. Nessa perspectiva, autores como Milton Santos, David Harvey, Henri Lefebvre, buscavam compreender o território como produto das relações de poder, das desigualdades socioeconômicas e das práticas cotidianas, permitindo análises mais amplas sobre as condições de vida das populações. Harvey (2005) enfatiza a espacialização das relações de capital e poder, mostrando como o espaço é simultaneamente produto e instrumento de dominação. Lefebvre (1974), por sua vez, contribui com a concepção de que o espaço é socialmente produzido, revelando como práticas sociais, políticas e econômicas moldam territórios e experiências cotidianas. A Geografia Crítica, fornece bases teóricas que ajudam a compreender como os processos educativos e as políticas públicas impactam o espaço escolar, colocando a formação de professores como um dos elementos centrais na transformação do ensino dentro da perspectiva de inclusão.

Diante desse cenário, é possível levantar questionamentos de: como os conhecimentos produzidos pela Geografia Crítica podem ser incorporados nas práticas de ensino? Se o espaço escolar é também um espaço social, repleto de

desigualdades e relações de poder, qual o papel do professor na mediação dessas relações? Essas dúvidas evidenciam que a formação docente não deve se limitar à transmissão de conteúdo, mas precisa contemplar a análise crítica do espaço, das interações sociais e das necessidades específicas de cada estudante. A Geografia é um mecanismo primordial para o estudante observar e refletir, através de suas experiências, necessidades e contexto social, não somente como uma ciência do espaço, mas como uma ferramenta de transformação social. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 8-9), na sua obra sobre “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, traz um conceito que se alinha paralelamente com o propósito da Geografia Crítica, porém, voltado para a educação escolar:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo: produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 8-9)

Assim, compreendendo que a formação docente em Geografia deve articular a análise crítica do espaço, a mediação das desigualdades e a construção de práticas inclusivas, torna-se necessário examinar de que modo essas prerrogativas são contempladas na estrutura curricular e no Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciatura em Geografia. Para compreender essa relação entre teoria e prática, o próximo capítulo analisa o Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia da UNESP do campus de Rio Claro – São Paulo, verificando de que modo a estrutura curricular contribui – ou não – para a construção de uma formação docente alinhada à perspectiva da Geografia Crítica e da educação inclusiva.

4.2 Análise do Projeto Político-Pedagógico:

A formação de professores de Geografia envolve a articulação entre o conhecimento científico da disciplina, a prática pedagógica e a reflexão crítica sobre o espaço social e escolar. No contexto do curso de licenciatura em Geografia da UNESP – Campus de Rio Claro, é possível observar que a estrutura curricular vigente busca, formalmente, atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, articulando disciplinas teóricas e práticas que contemplam desde o conhecimento geográfico fundamental até estratégias de ensino e planejamento escolar (CNE/CP 1 e 2, 2002).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UNESP estabelece que o profissional formado deve compreender os elementos e processos relativos à produção e uso do espaço geográfico, elaborando abordagens pedagógicas pertinentes à investigação e sistematização do conhecimento geográfico. A proposta visa à formação de dois perfis de profissional: o professor de Geografia e o bacharel em Geografia. Para o licenciado, a atuação exige não apenas o domínio das categorias e conceitos centrais da ciência geográfica, mas também a reflexão crítica sobre temas de ensino, com articulação de áreas correlatas como História, Economia, Biologia e Geologia (UNESP, 2015).

A análise das disciplinas ofertadas nos currículos de 2015 e 2023 do curso de Geografia da UNESP – Rio Claro revela que, embora haja componentes curriculares que mencionam ou dialogam de forma mais direta com a temática da Educação Inclusiva – como “Libras e Educação Inclusiva” e “Cartografia Escolar e Inclusiva” – a presença do tema no conjunto da formação ainda é reduzida e concentrada em momentos específicos do curso. Em ambos os currículos, observa-se que a maioria dos componentes voltados à licenciatura aborda aspectos gerais do ensino, da prática docente e da organização pedagógica, sem contemplar de maneira explícita discussões sobre inclusão, acessibilidade ou atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos.

No Projeto Político-Pedagógico vigente, observa-se uma reorganização significativa da estrutura curricular da Licenciatura em Geografia. A carga horária total do curso, anteriormente fixada em 3.255 horas, foi reduzida para 3.210 horas. Essa mudança vem acompanhada da exclusão de disciplinas do PPP anterior, como Abordagens Teóricas, Planejamento e Acompanhamento de Práticas em Geografia Escolar I e II, Introdução aos Estudos em Educação, Quantificação em Geografia, Antropologia, Geografia do Brasil e Ensino e Geografia Regional. Ao mesmo tempo, o novo documento inclui outras componentes curriculares, tais como Geografia do Brasil, Geografia Regional do Espaço Mundial, Metodologia do Ensino de Geografia e, por fim, o Trabalho de Conclusão de Curso que deixou de ser um componente anual para ser fragmentado nos dois semestres. Apesar de algumas atualizações estruturais presentes no PPP de 2023, observa-se que, no que diz respeito às disciplinas analisadas, as ementas mantêm grande continuidade em relação ao documento de

2015, sem alterações substantivas nos conteúdos previstos. No entanto, um aspecto relevante diz respeito à reorganização temporal do currículo: disciplinas diretamente relacionadas à formação para a Educação Inclusiva, como LIBRAS e Educação Inclusiva e Cartografia Escolar e Inclusiva, que anteriormente eram ofertadas no terceiro ano do curso, passaram a integrar o último ano da graduação. Essa mudança, embora não modifique o conteúdo em si, altera significativamente o momento formativo em que o licenciando tem contato com tais temáticas. Ao deslocar essas disciplinas para a etapa final do curso — quando o estudante já está inserido em práticas de estágio e possui maior repertório sobre o cotidiano escolar — o PPP de 2023 parece reforçar a intenção de consolidar a articulação entre teoria, prática e inclusão no encerramento da formação inicial.

Essas alterações revelam um movimento de reestruturação do curso que, embora atualize conteúdos e distribuições, também modifica a forma como determinadas áreas se articulam na formação do licenciando.

Diante disso, torna-se necessário examinar não apenas as disciplinas ofertadas, mas também suas ementas, objetivos e bibliografias básicas, identificando como – e se – a inclusão aparece formalmente nos conteúdos previstos. A opção por analisar inicialmente a estrutura curricular apresentada no Projeto Político-Pedagógico de 2015 justifica-se pelo fato de que esse documento orientou a formação dos estudantes durante o período investigado, constituindo-se como o marco normativo que estruturou a minha experiência formativa. Dessa forma, compreender sua organização interna permite identificar de que maneira a Educação Inclusiva foi mobilizada na formação docente.

Portanto, essa análise possibilita compreender com maior precisão em que medida a Educação Inclusiva atravessa a formação do licenciando e se articula às competências profissionais esperadas para atuação na educação básica. A seguir, são examinadas as disciplinas da área da licenciatura, destacando-se seus conteúdos, enfoques pedagógicos e possíveis lacunas relacionadas à formação para a inclusão.

4.2.1 Didática

Ementa da disciplina (UNESP, 2015):

A Didática, o Ensino e seu caráter na escola contemporânea. História e teorizações sobre o ensino. Organização do trabalho pedagógico/didático na escola. Projeto pedagógico e planejamento de ensino. A natureza do trabalho docente suas relações com o sistema

de ensino e a sociedade. O trabalho docente no contexto escolar. Situações de ensino: a aula. A relação pedagógica e a dinâmica professor-aluno-conhecimento. Organização das atividades do professor e do aluno. Recursos e estratégias de ensino. Questões críticas da didática: disciplina e os processos avaliativos.

Objetivos (UNESP, 2015):

Reconhecer o processo de ensino-aprendizagem em sua complexidade, que demanda saberes docentes especializados por parte do professor;

Identificar e refletir sobre processos envolvidos no planejamento, na organização da ação didático-pedagógica e na avaliação da aprendizagem dos alunos.

Análise da disciplina:

A disciplina de Didática desempenha um papel estruturante na formação inicial de professores, pois introduz os licenciandos nos fundamentos do trabalho pedagógico, abordando planejamento, avaliação, processos de ensino e a organização da prática docente. A ementa evidencia uma abordagem abrangente, contemplando a compreensão histórica da didática, a análise da relação professor-aluno-conhecimento e a reflexão sobre o papel docente no contexto escolar contemporâneo. A bibliografia básica, composta por autores clássicos como Meirieu (1998), Altet (1999, 2000), Perrenoud (1993) e Nóvoa (1992), reforça a atenção dedicada às práticas pedagógicas, à profissionalidade docente e à organização do ensino.

Apesar de sua relevância formativa, observa-se que não há menção explícita à Educação Inclusiva, à diversidade educacional ou ao atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial. Termos como acessibilidade, adaptações curriculares, ensino diferenciado, necessidades educacionais específicas ou formação para contextos inclusivos não aparecem nem na ementa nem nos objetivos gerais. Dessa forma, mesmo reconhecendo a “complexidade” do processo de ensino-aprendizagem, a disciplina não explicita que essa complexidade envolve também lidar com ritmos diversos, modos distintos de aprender e demandas específicas, como as relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A ausência de conteúdos que tratem da inclusão é especialmente significativa porque a Didática é, por natureza, a disciplina responsável por discutir como ensinar, e não apenas o que ensinar. Nesse sentido, seria esperado que debates sobre flexibilização pedagógica, diferenciação de metodologias, elaboração de estratégias

acessíveis e adaptações na avaliação estivessem presentes, considerando que tais práticas são essenciais para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes na educação básica. A formação apresentada pela ementa permanece, portanto, dentro de uma perspectiva generalista da prática pedagógica, sem aproximação direta com demandas contemporâneas da escola inclusiva.

Os autores presentes na bibliografia, embora fundamentais para compreender o processo de ensino, não tratam diretamente das especificidades da inclusão escolar. A ausência de autores como Mantoan, Beyer, Carvalho, Gomes ou mesmo legislações como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) demonstra uma lacuna na formação inicial do docente de Geografia.

Em síntese, a disciplina fornece fundamentos importantes para a atuação docente, mas não incorpora de maneira clara ou sistemática conteúdos relacionados à Educação Inclusiva, o que representa uma lacuna formativa relevante. Em um cenário de crescente matrícula de estudantes com TEA e outras necessidades específicas, a ausência desse debate no componente de Didática limita a preparação do licenciando para lidar com situações concretas da sala de aula, reforçando a necessidade de transversalizar a inclusão ao longo de toda a formação inicial.

4.2.2 Introdução aos Estudos em Educação

Ementa da disciplina (UNESP, 2015):

Discussão introdutória sobre os temas e conteúdos relativos à história, sociologia e filosofia da educação, contemplando o processo histórico de constituição dos sistemas educacionais, em especial no Brasil; a compreensão crítica e reflexiva sobre as ações pedagógicas a partir da filosofia da educação e o papel da sociologia na compreensão dos efeitos sociais da escola.

Objetivos (UNESP, 2015):

Abordar a história da educação no mundo ocidental moderno e contemporâneo, a partir da análise do processo de escolarização da sociedade brasileira.

Compreender as teorias da Educação a partir das concepções fundamentais da Filosofia da Educação, promovendo a crítica e a reflexão sobre as ações pedagógicas.

Visualizar a escola a partir do pensamento sociológico, interpretando e analisando a educação e seus efeitos sociais como fenômeno complexo e dinâmico.

Análise da disciplina:

A disciplina Introdução aos Estudos em Educação ocupa um lugar estratégico na formação inicial ao oferecer uma visão panorâmica sobre os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação. Seu conteúdo programático, que abrange desde o surgimento da escola moderna até as teorias educacionais e a compreensão sociológica do fenômeno educativo, possibilita ao licenciando compreender a escola como instituição social complexa, marcada por disputas, finalidades e transformações. A bibliografia básica, formada por autores como Aranha (2006), Romanelli (1987), Saviani (2003, 2009), Gatti Jr., Vidal e Cassin, reforça o caráter formativo da disciplina ao proporcionar uma leitura crítica da educação brasileira em diferentes períodos históricos.

Por sua natureza, trata-se de uma disciplina fundamentalmente teórica, voltada à compreensão das raízes estruturantes da educação. Assim, não se espera, necessariamente, que contemple conteúdos práticos ou aplicados relacionados diretamente ao cotidiano docente, como estratégias pedagógicas, organização de sala ou dinâmicas de ensino – e menos ainda que explore de forma aprofundada temáticas específicas, como a Educação Inclusiva ou o atendimento de estudantes que necessitam de um Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, a ausência de referências explícitas à inclusão não representa uma limitação da disciplina em si, mas reflete seu propósito original de introduzir o estudante ao campo educacional a partir de perspectivas amplas de análise.

Contudo, quando considerada dentro do conjunto da formação inicial – e especialmente sob a ótica desta pesquisa, que investiga a presença da educação inclusiva no currículo – essa ausência se torna significativa. O fato de um componente introdutório, responsável por apresentar os pilares históricos e sociológicos da educação, não trazer menções à diversidade, às barreiras educacionais ou às transformações trazidas pelos marcos legais da inclusão revela que a temática não se encontra integrada de forma transversal ao currículo. Ou seja, o licenciando tende a compreender a escola enquanto instituição social sem, porém, ser convidado a refletir sobre como essa instituição lida com diferenças, desigualdades e demandas educacionais específicas.

Essa lacuna se evidencia também na bibliografia: nenhum dos autores utilizados aborda diretamente a educação inclusiva ou a escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas. Embora obras como *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2003) e *Culturas Escolares* (VIDAL, 2007) ofereçam bases

sólidas para refletir sobre justiça social, democratização da educação e produção de desigualdades, tais discussões não aparecem articuladas, na ementa ou no programa, a reflexões sobre inclusão escolar. Dessa forma, cabe à análise reconhecer que não há erro na construção da disciplina, mas sim uma oportunidade não explorada pelo currículo para conectar fundamentos educacionais gerais a desafios contemporâneos da escola inclusiva.

Assim, a disciplina cumpre adequadamente sua função de introduzir conceitos essenciais da educação, mas sua configuração reforça um cenário observado ao longo do PPP: a inclusão não aparece como eixo articulador da formação docente, mas como tema restrito a poucas disciplinas específicas. Essa fragmentação dificulta que o licenciando compreenda a inclusão como princípio constitutivo da prática pedagógica, reforçando a necessidade de integrar discussões sobre diversidade e equidade desde os componentes mais gerais até os mais aplicados da formação.

4.2.3 *Teorias e Atividades no Ensino de Geografia*

Ementa da disciplina (UNESP, 2021):

O trabalho pedagógico em Geografia tem sido mediado por documentos oficiais e livros didáticos que consolidam o currículo da disciplina; por sua vez, as ações práticas em sala de aula, para além dos conteúdos, expressam visões sociais do mundo e educação que se vinculam às diversas teorias pedagógicas. Consolidar a leitura crítica dos conteúdos e sua produção didática, no âmbito do reconhecimento do papel das atividades pedagógicas, são objetivos de fundamental importância à formação integral de professores de Geografia.

Objetivo (UNESP, 2021):

Articular o desenvolvimento de atividades de ensino às concepções pedagógicas basilares e aos conteúdos fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Conteúdo programático:

A Geografia enquanto ciência e disciplina escolar do Ensino Básico.

Teorias e atividades no ensino da Geografia Urbana na escola.

Teorias e atividades no ensino da Geomorfologia na escola.

Teorias e atividades no ensino da Geografia Agrária na escola.

Teorias e atividades no ensino da Climatologia na escola.

Teorias e atividades no ensino da Biogeografia na escola.

Geografia da Infância.

Os métodos inovadores e a pesquisa em Geografia: a diversificação de linguagens e sua aplicação no ensino (textos, fotografias, interpretação de fotos aéreas, literatura, música, documentários/filmes, jogos, fanzines, celular, cordéis e história em quadrinhos).

Análise da disciplina:

A disciplina Teorias e Atividades no Ensino de Geografia constitui um dos componentes centrais da formação pedagógica específica do licenciando, articulando teorias da Geografia com práticas de ensino aplicadas ao contexto da educação básica. Seu conteúdo programático evidencia a preocupação em aproximar o futuro professor das principais áreas da Geografia escolar – Urbana, Agrária, Geomorfologia, Climatologia e Biogeografia – destacando a necessidade de traduzir conceitos complexos em abordagens didáticas acessíveis aos estudantes. A inclusão do tópico “Geografia da Infância” e a ênfase na diversificação de linguagens (como filmes, fotografias, HQs e literatura) reforçam a preocupação com práticas de ensino inovadoras e com a construção de uma didática que dialogue com a realidade e com o repertório cultural dos alunos.

A bibliografia da disciplina, ampla e diversificada, contempla autores fundamentais do campo do ensino de Geografia, como Sônia Castellar, Lana de Souza Cavalcanti, Pontuschka, Goodson e Freire, que discutem práticas de ensino, currículo, profissionalidade docente e inovação pedagógica. Textos clássicos como Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia (BRASIL, 1997) e produção votadas à formação docente (GIROTTI & MORMUL, 2016) também contribuem para contextualizar o trabalho pedagógico no cenário educacional brasileiro. Trata-se, portanto, de um componente curricular que dialoga diretamente com o cotidiano da sala de aula e com a prática docente em Geografia.

Contudo, ao analisar cuidadosamente a ementa, os objetivos e o conteúdo programático, observa-se que a disciplina não contempla de forma explícita temas relacionados à Educação Inclusiva, tampouco apresenta orientações ou discussões sobre adaptações curriculares, acessibilidade, flexibilização de conteúdos ou atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial. Nenhum dos tópicos listados menciona estratégias diferenciadas para alunos com necessidades específicas, nem integra debates contemporâneos sobre inclusão no ensino de Geografia.

Essa ausência, assim como nas disciplinas anteriores analisadas, não configura uma falha da disciplina em si, uma vez que sua proposta original é trabalhar concepções de ensino específicas da Geografia escolar. No entanto, quando considerada no conjunto do currículo, evidencia um aspecto relevante: a educação inclusiva não aparece como eixo transversal, ficando restrita apenas a algumas poucas disciplinas específicas da licenciatura. Em um curso cujo objetivo é formar professores capacitados para atuar nas escolas – marcadas pela diversidade, desigualdades educacionais e presença crescente de estudantes com TEA – a falta de articulação entre os conteúdos de ensino de Geografia e práticas pedagógicas inclusivas representa uma lacuna formativa.

Outro ponto importante refere-se ao conteúdo programático da disciplina, que aborda metodologias inovadoras, uso de diferentes linguagens e atividades de ensino contextualizadas. Esses elementos poderiam, potencialmente, constituir espaços privilegiados para discutir a necessidade de flexibilizar estratégias, adaptar recursos didáticos e considerar diferentes perfis de aprendizagem. No entanto, tais possibilidades não aparecem explicitadas no documento, o que sugere que a inclusão, quando ocorre, depende mais da postura individual do docente do que de um direcionamento curricular institucionalizado.

4.2.4 Fundamentos de Prática de Ensino

Ementa da disciplina (UNESP, 2017):

Analisar questões referentes ao universo escolar, ao fenômeno ensino em geral, ao currículo e ao ensino de Geografia em especial em diferentes contextos históricos, culturais e geográficos. Realização de experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência.

Objetivos (UNESP, 2017):

Discutir concepções de “Prática de ensino” e analisar seu significado em uma perspectiva que compreenda a dinâmica relação entre teoria e prática na construção de conhecimento.

Compreender a prática de Ensino em uma dimensão de caráter teórico-prático, comportando investigação, interpretação, intervenção e reflexão da realidade escolar. A produção de relatórios reflexivos ou portfólios narrativos.

Compreender ação docente como prática social que expressa concepções, entre outras, de Geografia, cultural, ciência, currículo e de ensino.

Identificar e analisar diferentes concepções de conhecimento, de escola, e de cultura subjacentes aos currículos escolares (prescrições programáticas e práticas escolares).

Analisar historicamente a Geografia escolar enquanto área do conhecimento que integra o currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Relacionar a Geografia escolar com os saberes da cultura e da experiência social.

Relacionar a Geografia escolar com os saberes dos principais paradigmas da ciência e com as teorias pedagógicas.

Discutir currículo enquanto seleção cultural determinada historicamente.

Analisar as propostas curriculares oficiais de Geografia de âmbito estadual e nacional e situá-las nos contextos de produção.

Caracterizar as propostas curriculares oficiais de Geografia de âmbito estadual e nacional quanto aos conteúdos selecionados, às concepções teórico-metodológicas no campo da Educação e da ciência de referência.

Discutir o currículo da Geografia escolar e suas relações com a ciência de referência, com as metodologias de ensino e teorias pedagógicas.

Relacionar historicamente a Geografia escolar no Brasil com os principais paradigmas da ciência de referência.

Os conhecimentos, as competências e as habilidades desenvolvidos sobre as questões da Geografia Escolar e do ensino de Geografia, aplicados na investigação sobre o campo profissional e para o exercício da docência.

Análise da Disciplina:

A disciplina Fundamentos de Prática de Ensino desempenha um papel central no processo formativo do licenciando em Geografia, por articular teoria, prática pedagógica e análise do universo escolar. Sua ementa e objetivos indicam que o estudante deve desenvolver uma compreensão crítica sobre currículo, ensino de Geografia, prescrição de conteúdos, teorias pedagógicas e análise do contexto escolar — dimensões essenciais para o exercício da docência. Trata-se, portanto, de um componente estruturante da licenciatura, responsável por introduzir o aluno ao campo da prática pedagógica e proporcionar bases conceituais para sua futura inserção profissional.

O conteúdo programático demonstra que a disciplina percorre três eixos principais. O primeiro diz respeito à constituição da prática docente, abordando

conceitos como práxis, atividade pedagógica e o papel do estágio supervisionado. O segundo eixo problematiza o ensino de Geografia no currículo escolar, analisando desde a história da disciplina até seu diálogo com diferentes correntes pedagógicas e epistemológicas. Já o terceiro eixo se volta às prescrições curriculares oficiais, convidando o aluno a compreender os documentos (PCNs, propostas curriculares estaduais e diretrizes nacionais) como construções históricas que expressam escolhas culturais, políticas e metodológicas.

Apesar de sua solidez teórico-metodológica, é importante reconhecer que uma disciplina dedicada à compreensão da prática docente na escola contemporânea poderia beneficiar-se da incorporação explícita de conceitos relacionados à Educação Inclusiva. Isso não significaria alterar sua natureza ou transformar o componente em um curso especializado em necessidades educacionais específicas, mas sim reconhecer que a prática de ensino — tal como ocorre nas redes de educação básica — é marcada pela presença de múltiplos perfis de estudantes. A reflexão sobre a práxis docente pressupõe considerar as barreiras à aprendizagem, os modos distintos de participação e as estratégias pedagógicas. Assim, incluir noções fundamentais sobre diversidade, adequações pedagógicas e acessibilidade nesse momento formativo ampliaria a capacidade do licenciando de compreender a prática de ensino de forma mais aderente à realidade escolar.

4.2.5 Política Educacional Brasileira

Ementa da disciplina (UNESP, 2017):

A disciplina trata a educação concebendo-a como uma esfera em questão em jogo as articulações políticas, sociais, econômicas e culturais. Nessa perspectiva, deverão ser estudados os aspectos históricos da luta da sociedade brasileira pela educação pública, desde os seus primórdios até os dias atuais. A reflexão sobre os problemas da educação básica, o conhecimento sobre seus objetivos, sua organização didática e funcional deverão corroborar para uma ação mais competente e consciente do futuro educador.

Objetivos da disciplina (UNESP, 2017):

Analisar a educação numa perspectiva de totalidade, explicitando seus determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais.

Analisar a ordem legal como produto de um contexto marcado pelas contradições sociais, econômicas e pela natureza dos conflitos entre diferentes atores sociais, expressos nas políticas públicas em geral e nas educacionais em particular.

Analisar a organização e o funcionamento da educação básica, particularmente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em suas modalidades, identificando a relação entre a política educacional e a organização e o funcionamento da unidade escolar, seus limites, possibilidades e perspectivas.

Enfatizar a necessidade de o educador agir na intermediação das demandas dos diferentes setores sociais, participando na construção do projeto pedagógico que contribua com uma educação de Qualidade social.

Realizar estudos referentes à inclusão social e ao combate às opressões na escola. Estudo de políticas emergentes no contexto estadual e federal.

Análise da disciplina:

A disciplina Política Educacional Brasileira ocupa um lugar estratégico na formação do licenciando ao situá-lo nas dinâmicas estruturais que moldam a educação pública no país. Sua ementa evidencia uma perspectiva ampla, que compreende a educação como fenômeno social, político, econômico e cultural, examinando desde a luta histórica pela escola pública até os desafios contemporâneos advindos das reformas legislativas e das disputas por financiamento e gestão democrática. Trata-se, portanto, de um componente formativo que oferece ao futuro professor uma leitura macroestrutural do sistema educacional, indispensável para uma atuação consciente no campo da docência.

Nesse contexto, é significativo observar que a inclusão social aparece expressamente entre os objetivos da disciplina e também no conteúdo programático, sobretudo no item 2.9, que aborda questões emergentes como racismo, gênero, desigualdades sociais e inclusão educacional. Essa presença é coerente com a natureza da disciplina, pois a Educação Inclusiva — enquanto política pública — é uma construção histórica derivada de legislações, disputas sociais e orientações de organismos internacionais. Assim, Política Educacional Brasileira contribui para que o licenciando compreenda que a inclusão não é apenas uma prática pedagógica, mas também um direito educacional sustentado por marcos legais, por agendas políticas e por processos sociais de reivindicação.

Além disso, ao examinar o papel do Estado, os mecanismos de financiamento e as reformas educacionais, a disciplina oferece ao futuro professor elementos que permitem compreender por que a implementação da inclusão na educação básica, muitas vezes, enfrenta limites estruturais — como falta de recursos, escassez de profissionais especializados e desigualdades regionais. Essa leitura é essencial para

que a formação docente não se restrinja ao âmbito escolar, mas considere as políticas públicas como parte constitutiva da prática profissional.

Em síntese, Política Educacional Brasileira cumpre plenamente seu papel formativo ao tratar da inclusão dentro da perspectiva que lhe é própria — a das políticas públicas e dos processos históricos que as constituem — sem pretender aprofundar aspectos que pertencem a outros campos formativos. Sua contribuição para a temática da inclusão se dá no plano macroestrutural, ao oferecer ao licenciando os instrumentos necessários para compreender que a escola inclusiva é também resultado de disputas políticas, arranjos legais, decisões orçamentárias e movimentos sociais que reivindicam o direito à educação.

4.2.6 *Libras, Educação Especial e Inclusiva*

Ementa da Disciplina (UNESP, 2022):

Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva. Presupostos educacionais para a inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado. Acessibilidade e Tecnologia Assistiva. Aspectos legais e gramaticais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda. Prática da Libras e bases para o desenvolvimento da comunicação gestual-visual.

Objetivos da Disciplina (UNESP, 2022):

Conhecer o histórico e as políticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Reconhecer as concepções pedagógicas aplicadas a estudantes com deficiências; Verificar de que forma o uso de Tecnologia Assistiva pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva; Reconhecer a importância da inclusão de alunos surdos na sala de aula comum e seu processo de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva inclusiva e bilíngue; Compreender as especificidades da aprendizagem do aluno surdo e a importância da Libras (Língua Brasileira de Sinais) na construção do conhecimento; Conhecer os aspectos legais e gramaticais da Libras; Apropriar-se da prática de Libras em um nível básico.

Análise da Disciplina:

A disciplina Libras, Educação Especial e Inclusiva constitui o componente curricular mais diretamente voltado à formação inclusiva dentro do curso de Geografia, apresentando uma estrutura robusta que contempla desde fundamentos da Educação Especial até práticas de comunicação gestual-visual.

Esse caráter multidimensional é coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, que enfatizam que o licenciando

deve compreender a complexidade da diversidade escolar e atuar em consonância com perspectivas inclusivas. A presença de conteúdos como AEE, TA e planos individualizados indica que a disciplina busca oferecer subsídios conceituais e práticos para atender estudantes público-alvo da Educação Especial — especialmente aqueles com surdez.

No entanto, ao analisar seu papel no currículo do curso, observa-se que a disciplina aparece como o único componente com foco explícito na Educação Inclusiva, sendo responsável por absorver praticamente toda a responsabilidade formativa nesse campo. Seu caráter obrigatório, semestral e ofertado apenas uma vez ao longo da graduação, evidencia a natureza pontual, e não transversal, da formação inclusiva no currículo.

Embora os conteúdos ofertados sejam fundamentais e pertinentes, a disciplina concentra sua abordagem sobretudo na educação de surdos e na aprendizagem da Libras, destinando menor ênfase a outros perfis de estudantes público-alvo da Educação Especial — como pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências intelectuais, transtornos de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação. Essa característica não representa uma falha da disciplina, uma vez que sua própria ementa delimita o foco na Libras e na educação de estudantes surdos.

Assim, a disciplina cumpre sua função específica com qualidade, mas não supre, sozinha, as necessidades formativas exigidas pelo cenário atual da educação básica. A presença única de uma disciplina dessa natureza, diante da complexidade das demandas contemporâneas, reforça a constatação de que a temática da inclusão não se constitui como eixo transversal na formação inicial do geógrafo-licenciado, mas permanece situada de forma isolada dentro da matriz curricular.

4.2.7 Cartografia Escolar e Inclusiva

Ementa da Disciplina (UNESP, 2019):

1. AS DIRETRIZES DOS PCN E A CARTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
2. MATERIA DIDÁTICO DE CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
3. CARTOGRAFIA INCLUSIVA E CARTOGRAFIA TÁTIL.
4. PRÁTICAS DE CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA EM SALA DE AULA

Objetivos da Disciplina (UNESP, 2019):

Abordar os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam da Cartografia Escolar, relacionados aos aspectos cognitivos e metodológicos do uso de mapas, maquetes e modelos didáticos para o ensino de Geografia. Introduzir os participantes na Cartografia Inclusiva, em especial a Cartografia Tátil, desenvolvendo procedimentos para a elaboração de material didático e sua aplicação, para a inclusão de alunos cegos e de baixa visão na Educação. Propiciar aos graduandos experiências de planejamento e aplicação de atividades didáticas por meio de elaboração de planos de aulas de Cartografia e Geografia, numa abordagem multidisciplinar e inclusiva.

Análise da Disciplina:

A disciplina Cartografia Escolar e Inclusiva apresenta-se como um dos componentes curriculares mais diretamente relacionados à temática da inclusão no curso de Geografia da UNESP de Rio Claro. Sua própria nomenclatura já indica a preocupação em articular os fundamentos da Cartografia Escolar com práticas pedagógicas voltadas para estudantes com diferentes necessidades educacionais. A ementa destaca conteúdos que exploram desde os Parâmetros Curriculares Nacionais aplicados ao ensino de cartografia, até a elaboração de materiais didáticos acessíveis, incluindo mapas táteis, recursos sonoros e tecnologias assistivas. Trata-se de uma disciplina que combina fundamentos teóricos — como noções de representação espacial, relações topológicas e orientação cartográfica — com experiências práticas, sobretudo no preparo de materiais pedagógicos adaptados.

No que diz respeito à inclusão, o conteúdo programático explicita tópicos essenciais, como “Cartografia Inclusiva e Cartografia Tátil”, “Materiais didáticos táteis e tecnologias sonoras” e “Atividades inclusivas no ensino de Cartografia e Geografia”. Esses elementos evidenciam que a disciplina se preocupa em instrumentalizar o futuro professor para lidar com estudantes cegos ou com baixa visão, oferecendo repertórios metodológicos que ampliam o acesso à linguagem cartográfica — tradicionalmente visual — para outros modos de percepção do espaço. Tal enfoque é particularmente relevante, pois os mapas, enquanto representações simbólicas do território, costumam ser uma barreira significativa para alunos com deficiência visual. Assim, a disciplina assume papel estratégico na democratização do ensino geográfico, permitindo a construção de significados espaciais de forma multissensorial.

A bibliografia utilizada pela disciplina reforça essa perspectiva, contemplando obras sobre Cartografia Escolar, ensino de Geografia para pessoas com deficiência, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas. Autores como Almeida,

Duarte, Freitas, Ventrini e IBGE compõem um repertório sólido que articula fundamentos teóricos da cartografia com metodologias inclusivas, contribuindo para a formação de um professor capaz de adaptar diferentes linguagens cartográficas a múltiplos perfis de estudantes.

Por sua natureza, trabalha sobretudo com acessibilidade sensorial relacionada à visualidade, o que a torna complementar, e não substitutiva, de discussões mais amplas sobre inclusão escolar abordadas em outras disciplinas e na formação como um todo. Dessa forma, sua contribuição reside em oferecer repertórios práticos e metodológicos aplicáveis à linguagem cartográfica, ampliando as ferramentas que o professor poderá utilizar para tornar o ensino mais acessível. Contudo, a existência dessa disciplina revela um ponto relevante para esta pesquisa: embora a Cartografia Escolar e Inclusiva represente um avanço importante dentro do currículo da licenciatura em Geografia, sua abordagem inclusiva permanece circunscrita a um campo específico do ensino. Não se trata de uma formação que abrange a totalidade das necessidades educacionais especiais — especialmente no que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco deste trabalho — mas sim de um recorte metodológico cujo impacto é parcial dentro do conjunto da formação.

Por fim, a disciplina de Cartografia Escolar e Inclusiva mostra, de maneira muito concreta, como a formação docente se fortalece quando a inclusão aparece integrada aos conteúdos próprios da Geografia. O trabalho com materiais acessíveis e com diferentes formas de representação espacial ajuda o licenciando a perceber que a inclusão não é algo externo ao ensino geográfico, mas parte do próprio modo como o aluno se relaciona com o espaço e o compreende.

4.2.8 Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem

Ementa da Disciplina Psicologia do Desenvolvimento (UNESP, 2017):

A Psicologia como ciência e as suas áreas de investigação e conhecimento. A Psicologia do Desenvolvimento e suas implicações no processo educacional. Os pressupostos teóricos das diferentes escolas psicológicas acerca do desenvolvimento humano. Os objetivos, métodos e princípios das teorias de desenvolvimento, principalmente nas teorias comportamentais, cognitivistas e psicanalíticas. O desenvolvimento cognitivo, afetivo e social nas diferentes fases do desenvolvimento.

Objetivos da Disciplina (UNESP, 2017):

Compreender o processo de desenvolvimento humano durante todo o ciclo de vida; Identificar e caracterizar as principais abordagens teóricas no estudo do desenvolvimento humano; Compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e os processos de socialização; Analisar as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento para a Educação e a formação de professores; Analisar aspectos do cotidiano escolar e as relações com a Psicologia do Desenvolvimento e suas interfaces com os processos de ensino, aprendizagem e os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ementa da Disciplina Psicologia da Aprendizagem (UNESP, 2017):

Esta disciplina aborda a psicologia voltada à compreensão do processo de aprendizagem. A reflexão sobre os aspectos que envolvem a Educação e o conhecimento presente nas teorias psicológicas que refletem um modelo de ensino, são pontos fundamentais. Este conhecimento visa à formação de uma posição crítica do aluno com relação às diversas posturas presentes nas teorias que abordam os processos cognitivos da aprendizagem.

Objetivos da Disciplina (UNESP, 2017):

Reconhecer a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e ciência; Conhecer os fatores que influenciam a relação professor-aluno; Estabelecer a relação entre as concepções do desenvolvimento, os modelos pedagógicos, as teorias de aprendizagem e sua concepção de homem e de mundo; Identificar a diferença entre as principais teorias da aprendizagem e a contribuição de cada uma para o ensino.

Análise das Disciplinas:

A disciplina Psicologia do Desenvolvimento, ofertada no terceiro ano da licenciatura, integra o núcleo formativo essencial para que o aluno compreenda os processos de crescimento humano ao longo do ciclo de vida. Pela ementa e pelos objetivos apresentados, observa-se que o componente curricular privilegia o estudo das principais teorias psicológicas — como as contribuições de Piaget, Wallon, Vygotski, Leontiev e do modelo psicanalítico — articulando-as com aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento. A abordagem histórica, permite que o licenciando compreenda a constituição do sujeito e seus modos de aprender a partir de diferentes matrizes teóricas.

O estudo das relações entre desenvolvimento, aprendizagem e cultura — especialmente na tradição histórico-cultural de Vygotski e Leontiev — fornece ao licenciando ferramentas analíticas para compreender como fatores sociais e interacionais influenciam o processo de aprendizagem, reforçando a ideia de que o

ensino precisa considerar as características reais dos estudantes e os contextos em que estão inseridos.

Embora não trate especificamente de Educação Inclusiva ou de condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a disciplina contribui indiretamente para essa formação ao abordar temas como dificuldades de aprendizagem, medicalização e adolescência em contextos de vulnerabilidade — todos aspectos relevantes para compreender desafios presentes na escola contemporânea. Apesar disso, a disciplina se mostra relevante no conjunto do curso, pois oferece subsídios para que o licenciando desenvolva uma compreensão mais sensível e fundamentada sobre os diferentes modos de aprender. Em um contexto no qual a presença de alunos com necessidades diversas — incluindo estudantes com TEA — se torna cada vez mais comum, esse olhar ampliado torna-se essencial.

Nesse mesmo sentido, a disciplina Psicologia da Aprendizagem, ofertada no quarto ano da licenciatura, aprofunda conteúdos fundamentais sobre os processos pelos quais os sujeitos aprendem, dialogando diretamente com teorias do desenvolvimento humano, modelos pedagógicos e a relação professor–aluno. Sua ementa evidencia que se trata de um componente voltado à compreensão crítica das teorias psicológicas que influenciam a educação e, sobretudo, à reflexão sobre como concepções de aprendizagem moldam práticas escolares, modelos de ensino e expectativas institucionais sobre o aluno.

Por mais que não tenham como foco específico a Educação Inclusiva, ambas contribuem indiretamente para a construção de um olhar mais sensível às diferenças, uma vez que discutem fatores que influenciam o desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, processos de mediação, relações professor-aluno e desafios contemporâneos da prática docente. No entanto, essa contribuição permanece de caráter mais geral, não necessariamente abordando condições específicas, como o Transtorno do Espectro Autista, tema central desta pesquisa. Essa lacuna não compromete a função das disciplinas — que se dedicam à formação psicológica básica do docente —, mas evidencia que sua presença, embora relevante, não substitui a necessidade de componentes curriculares que tratem explicitamente da Educação Inclusiva e de suas implicações práticas.

4.2.9 Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado I, II e III

Ementa das disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado I, II e III (UNESP, 2017):

Análise de conhecimentos selecionados culturalmente pela Geografia escolar do Ensino Fundamental e Médio. Estudo, análise e acompanhamento participativo de propostas de metodologias de ensino de Geografia no contexto do cotidiano escolar.

Análise da Disciplina:

A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado ocupa um lugar central na formação do licenciando em Geografia, pois constitui o momento em que o estudante deixa de observar a escola apenas sob a ótica do “ex-aluno” e passa a vivenciá-la como futuro professor. Trata-se de uma mudança importante: aquilo que antes era percebido intuitivamente — dinâmicas de sala, relação professor–aluno, gestão da turma, participação da família e funcionamento institucional — passa a ser analisado de forma situada, crítica e profissional.

Nesse sentido, o estágio funciona como um laboratório formativo, no qual o estudante é convocado a confrontar seus conhecimentos teóricos com situações concretas do cotidiano escolar. É nesse espaço que ele experimenta o processo de planejar, executar e refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas. Além disso, a construção de relatórios, frequentemente solicitada como parte avaliativa da disciplina, possibilita que o licenciando registre, interprete e problematize as experiências vividas, desenvolvendo assim um olhar investigativo sobre a escola.

Sob a ótica da Educação Inclusiva, a relevância dessa disciplina se intensifica. Ao inserir o estudante diretamente na realidade das escolas regulares, o estágio expõe aos desafios e potencialidades da inclusão na escola — desde questões de acessibilidade e barreiras atitudinais até práticas pedagógicas que favorecem ou dificultam a participação dos estudantes.

Outro aspecto relevante é que essas disciplinas, nos seus programas e bibliografias, frequentemente mobilizam autores como Vygotski, Piaget e Wallon, cujas contribuições, oferecem fundamentos indispensáveis para compreender o desenvolvimento humano, a interação social e os processos de aprendizagem.

Trata-se, portanto, de uma disciplina que materializa a articulação entre teoria e prática, permitindo que o futuro professor compreenda que a Educação Inclusiva envolve em repensar práticas, metodologias e concepções de aprendizagem. Ao vivenciar o cotidiano escolar, analisar práticas reais e dialogar com referenciais

teóricos, o estagiário passa a compreender a inclusão como parte constitutiva da docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A presente pesquisa buscou analisar de que maneira a formação inicial de professores de Geografia tem incorporado — ou deixado de incorporar — discussões, fundamentos e práticas relacionadas à Educação Inclusiva, com especial atenção às demandas contemporâneas associadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Partindo de uma revisão bibliográfica sobre os fundamentos legais, pedagógicos e históricos da inclusão escolar, bem como das contribuições da Geografia enquanto campo crítico e social, o trabalho examinou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a organização curricular do curso de Geografia da UNESP – campus de Rio Claro, buscando compreender se os elementos apontados pela literatura encontram eco na formação inicial oferecida aos licenciandos.

Os estudos revelaram que a educação inclusiva, enquanto política pública e enquanto princípio ético-pedagógico, avançou significativamente no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, com legislações, diretrizes e orientações que reconhecem o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à participação no ambiente escolar.

Ao analisar o PPP do curso de Geografia e suas disciplinas, foi possível constatar que há esforços institucionais para formar um profissional crítico, capaz de compreender o espaço geográfico como resultado das relações sociais, políticas e econômicas. O documento enfatiza a necessidade de que o licenciado desenvolva consciência sobre desigualdades, transforme realidades e compreenda a escola como espaço social complexo — elementos que dialogam com a perspectiva da Geografia Crítica e com o compromisso ético da educação inclusiva. No entanto, a partir da análise da matriz curricular e das ementas, percebe-se que a presença dessas premissas no percurso formativo é parcial, especialmente no que se refere à abordagem sistemática da Educação Inclusiva.

As análises evidenciam que os conteúdos diretamente relacionados à Educação Inclusiva aparecem de forma mais explícita em disciplinas como Libras e Educação Especial e Cartografia Escolar e Inclusiva. As demais disciplinas pedagógicas contribuem para compreensões importantes sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, mas nem sempre contemplam de maneira clara aspectos específicos da inclusão, o que é coerente com seus objetivos e ementas. Nesse sentido, nota-se que a organização curricular apresenta a temática

inclusiva de modo pontual, não necessariamente articulada de forma contínua ao longo da formação. Essa configuração pode limitar o acesso dos licenciandos a discussões mais aprofundadas sobre as demandas de estudantes com TEA e sobre as práticas pedagógicas que favorecem sua participação e aprendizagem.

Paralelamente, os estudos teóricos desenvolvidos ao longo do trabalho mostram que o Transtorno do Espectro Autista passou por mudanças conceituais recentes, ampliando seu espectro e redefinindo critérios diagnósticos. Essa expansão, somada ao aumento expressivo do número de estudantes com TEA matriculados na rede regular, coloca desafios concretos para a escola e, sobretudo, para o professor. Como evidenciado nas análises sobre diagnóstico precoce e estratégias pedagógicas, o docente não precisa — e nem deve — assumir funções clínicas, mas precisa compreender minimamente as características do espectro, seus impactos no cotidiano escolar e os princípios pedagógicos que orientam práticas inclusivas. Quando o professor não dispõe de elementos que o ajudem a compreender as particularidades do TEA, determinadas manifestações dos alunos podem ser entendidas de maneira simplificada, o que pode resultar em práticas pedagógicas que não dialogam plenamente com suas necessidades.

Nesse sentido, a análise do currículo revela que, apesar de o curso apresentar uma estrutura sólida e alinhada à formação crítica proposta pelo PPP, a inclusão aparece de forma localizada, sobretudo em alguns componentes específicos. Tal configuração não invalida os avanços existentes, mas sugere que há espaço para ampliar a integração entre o ensino de Geografia, a formação pedagógica e reflexões sobre inclusão, especialmente considerando a diversidade crescente das salas de aula da educação básica.

Apesar dessas limitações, este estudo não pretende afirmar que o curso falha estruturalmente em sua proposta formativa. Ao contrário, reconhece seus avanços e seu compromisso com uma formação docente crítica e socialmente engajada. O que se evidencia é a necessidade de ampliar e aprofundar a presença da temática inclusiva no percurso formativo, não como um bloco isolado de conteúdos, mas como eixo transversal que dialogue com a Didática, com a Geografia Escolar, com as práticas de ensino, com a Psicologia da Aprendizagem e com a própria compreensão crítica do espaço — afinal, a inclusão também é uma prática espacial e social.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa se limita à análise de um único curso e de seu respectivo Projeto Político-Pedagógico, o que abre espaço para

investigações futuras que comparem diferentes instituições, analisem como licenciandos e egressos percebem sua própria formação frente aos desafios inclusivos. Os resultados também sugerem que a efetivação da inclusão no cotidiano escolar não se apoia exclusivamente na legislação, mas envolve a ampliação das oportunidades formativas destinadas aos docentes. Uma formação inicial e continuada sólida pode contribuir para que o professor compreenda a diversidade como elemento central da vida escolar e desenvolva práticas pedagógicas que promovam participação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- APA – American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5. 5. ed. Washington: APA, 2013.
- BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. Brasília, 2015
- BRASIL. Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia, Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Classificação Internacional de Doenças – CID-11. Brasília, 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes para identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2021.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Atendimento Educação Especializado. Brasília, 2011.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Brasília, 2014
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: o cotidiano da sala de aula. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- GARRIDO, Susana; SOCORRO, Maria. Formação de professores e identidade docente. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOPES, L.; PAVELACKI, D. Comunicação alternativa para pessoas com autismo: estudo sobre o PECS. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 3, p. 371-386, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 41. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- UNESP – Universidade Estadual Paulista. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia – Licenciatura. Rio Claro, 2015.

UNESP – Universidade Estadual Paulista. Projeto Político-Pedagógico do curso de Geografia – Licenciatura. Rio Claro, 2023.

UNESP. Ementa das disciplinas: Didática (2015); Introdução aos Estudos em Educação (2015); Teorias e Atividades no Ensino de Geografia (2021); Fundamentos de Prática de Ensino (2017); Libras e Educação Inclusiva (2019); Cartografia Escolar e Inclusiva (2019); Psicologia do Desenvolvimento (2017); Psicologia da Aprendizagem (2017); Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I, II e III (2017).

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico – Censo Escolar 2022. Brasília: INEP, 2023.