



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIAS E
PRÁTICAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Renan de Abreu Cruz Arruda

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise dos PPC e
ementas curriculares de IES do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro
2025

Renan de Abreu Cruz Arruda

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise dos PPC e ementas curriculares de IES do Rio de Janeiro

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-graduação ao nível de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Alonso Moraes

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

A779 Arruda, Renan de Abreu Cruz

Formação de professores de geografia para a educação inclusiva : uma análise dos PPC e ementas curriculares de IES do Rio de Janeiro / Renan de Abreu Cruz Arruda. - Rio de Janeiro, 2025.

24 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Marcelo Alonso Moraes.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação - Rio de Janeiro (Estado). 3. Educação inclusiva. 4. Currículos. 5. Licenciatura - Geografia. I. Moraes, Marcelo Alonso. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Renan de Abreu Cruz Arruda

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise dos PPC e ementas curriculares de IES do Rio de Janeiro

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-graduação ao nível de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: 29/04/2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Alonso Morais (Orientador)
Colégio Pedro II - TPGE

Prof. Ms. Pedro Bernardes Pinheiro
Colégio Pedro II - TPGE

Prof. Dr. Rafael Medeiros de Andrade
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2025

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise dos PPC e ementas curriculares de IES do Rio de Janeiro

Renan de Abreu Cruz Arruda

Resumo: A inclusão educacional é um desafio significativo nos sistemas educacionais atuais, especialmente no Brasil, onde o direito à educação universal é assegurado pela Constituição Federal e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Este trabalho examina como os currículos dos cursos de licenciatura em Geografia tratam da educação inclusiva, com o objetivo de identificar lacunas e sugerir melhorias na formação de professores. A Geografia, como disciplina escolar, tem um papel importante na promoção de uma educação cidadã, abordando desigualdades sociais, ambientais e econômicas. No entanto, para que o ensino realmente contribua para a inclusão, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade de estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A pesquisa utiliza uma metodologia mista, combinando análises qualitativas e quantitativas dos PPC e dos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia de instituições do Rio de Janeiro. A análise qualitativa identifica termos e abordagens relacionados à educação inclusiva, enquanto a quantitativa avalia a frequência desses conteúdos. O artigo está dividido em duas seções: o primeiro discute o histórico e a legislação da inclusão educacional no Brasil e aborda perspectivas e desafios na formação de docentes; o segundo analisa a formação de professores de Geografia e sua relação com a educação inclusiva. Espera-se identificar lacunas na formação inicial e propor práticas para fortalecer as diretrizes curriculares, contribuindo para o debate sobre políticas públicas e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

Palavras-chave: formação de professores; geografia; educação inclusiva; currículo; licenciatura.

GEOGRAPHY TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION: An analysis of the PPC and curricular syllabuses of HEIs in Rio de Janeiro

Abstract: Educational inclusion is a significant challenge in current educational systems, especially in Brazil, where the right to universal education is guaranteed by the Federal Constitution and the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015). This paper examines how the curricula of undergraduate Geography courses address inclusive education, with the aim of identifying gaps and suggesting improvements in teacher training. Geography, as a school subject, has an important role in promoting citizenship education, addressing social, environmental, and economic inequalities. However, for teaching to truly contribute to inclusion, it is essential that teachers are prepared to deal with the diversity of students, including those with disabilities, global developmental disorders, and high abilities. The research uses a mixed methodology, combining qualitative and quantitative analyses of the PPC and curricula of undergraduate Geography courses from institutions in Rio de Janeiro.

The qualitative analysis identifies terms and approaches related to inclusive education, while the quantitative analysis evaluates the frequency of these contents. The article is divided into two sections: the first discusses the history and legislation of educational inclusion in Brazil and addresses perspectives and challenges in teacher training; the second analyzes the training of Geography teachers and its relationship with inclusive education. The aim is to identify gaps in initial training and propose practices to strengthen curricular guidelines, contributing to the debate on public policies and to the construction of a truly inclusive and democratic school.

Keywords: teacher training; geography; inclusive education; curriculum; bachelor's degree.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se destaca como um dos pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Ao assegurar o direito à educação de qualidade a todos, independentemente de suas especificidades, representa um compromisso ético e social que reflete valores de justiça e igualdade. No Brasil, a inclusão educacional é apoiada por legislações importantes, como a Constituição Federal de 1988, que garante o direito universal à educação, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade e equidade em todas as esferas da sociedade (Brasil, 1988, 2015). Apesar desses avanços, a efetivação da inclusão nas escolas enfrenta desafios significativos, muitos dos quais estão diretamente relacionados à formação inicial e continuada dos professores.

A formação de professores no Brasil, especialmente na área de Geografia, carrega a responsabilidade de capacitar futuros educadores para lidar com a complexidade das relações socioespaciais. A Geografia escolar desempenha um papel central na formação de cidadãos críticos e engajados, abordando temas como desigualdades socioeconômicas, sustentabilidade ambiental, mobilidade urbana e tensões territoriais. No entanto, a capacidade de mediar essas discussões em salas de aula inclusivas depende de uma preparação pedagógica sólida e de uma compreensão profunda sobre as especificidades dos estudantes. De acordo com Mantoan (2006), a prática inclusiva exige que os professores vejam a diversidade como um elemento enriquecedor e desenvolvam estratégias pedagógicas que permitam a participação efetiva de todos os alunos.

Nesse contexto, analisar os currículos dos cursos de licenciatura em Geografia é essencial para entender como a formação inicial de professores tem incorporado os princípios da educação inclusiva. Os currículos expressam, de forma significativa, as prioridades institucionais e o compromisso com a formação de profissionais aptos a enfrentar os desafios contemporâneos. Todavia, é necessário reconhecê-los como espaços dinâmicos e politicamente tensionados, nos quais os docentes — em especial os formadores de professores — podem atuar criticamente, promovendo deslocamentos das orientações oficiais por meio de práticas pedagógicas emancipatórias. A ausência de conteúdos voltados para a inclusão nas diretrizes curriculares indica não apenas uma lacuna pedagógica, mas também uma limitação no reconhecimento da diversidade como elemento estruturante do processo educacional (Sasaki, 1999).

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas também têm impactado diretamente o contexto educacional, aumentando as demandas por uma escola verdadeiramente inclusiva. O avanço das tecnologias digitais, por exemplo, trouxe novas possibilidades para a educação de estudantes com deficiência, permitindo o acesso a recursos adaptativos e plataformas interativas que promovem autonomia e protagonismo. No entanto, como destacam Bogdan e Biklen (1994), essas ferramentas só podem ser plenamente aproveitadas se os professores estiverem preparados para usá-las de forma inclusiva e estratégica. Essa preparação começa na formação inicial, onde o contato com teorias pedagógicas, recursos metodológicos e experiências práticas desempenham um papel crucial na construção das competências docentes. No entanto, é fundamental reconhecer que esse processo não se encerra na formação inicial. A formação continuada assume um papel estratégico ao possibilitar a atualização permanente dos saberes docentes e a ressignificação da prática profissional, considerando suas especificidades e os constantes desafios impostos pelas transformações no campo educacional.

Enquanto disciplina escolar, ela possui características únicas que a posicionam como um espaço privilegiado para o debate sobre inclusão. A abordagem das relações entre sociedade e espaço, a análise das desigualdades territoriais e a discussão sobre temas globais,

como mudanças climáticas e migrações, são exemplos de como a Geografia pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e sensíveis à diversidade. No entanto, essas características também impõem desafios adicionais para os professores, que precisam encontrar maneiras de tornar conteúdos complexos acessíveis para todos os estudantes. Nesse contexto, é importante considerar que a forte presença de elementos visuais na Geografia — como mapas, gráficos e imagens — pode representar uma barreira para estudantes com deficiência visual. Por outro lado, esses mesmos recursos podem favorecer o processo de aprendizagem de estudantes com outras deficiências, desde que utilizados de forma adaptada e articulados com metodologias inclusivas. Isso requer não apenas criatividade e inovação, mas também uma formação que priorize a inclusão como eixo central.

Além disso, a inclusão na educação deve ser entendida de maneira ampla, indo além da integração de estudantes com deficiência. Trata-se de reconhecer e valorizar todas as formas de diversidade presentes nas salas de aula, sejam elas culturais, sociais, étnicas ou linguísticas. A Geografia, com sua perspectiva integradora, possui um potencial significativo para abordar essas questões de maneira crítica e contextualizada, contribuindo para a construção de uma escola que respeite e celebre as diferenças. No entanto, para que esse potencial seja plenamente explorado, é essencial que os professores estejam preparados para atuar em ambientes inclusivos, compreendendo as especificidades dos diferentes grupos e utilizando estratégias pedagógicas que promovam equidade e justiça social.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca investigar como os currículos dos cursos de licenciatura em Geografia nas instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro abordam a educação inclusiva. A análise considerou a configuração atual das instituições de ensino superior, identificando nove IES, entre públicas e privadas, que oferecem o curso de licenciatura em Geografia no estado do Rio de Janeiro. As instituições públicas compreendem o Colégio Pedro II (CPII), a Fundação Cecierj, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Já entre as instituições privadas, destacam-se a Universidade Cândido Mendes, a Universidade Estácio de Sá, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a Universidade Veiga de Almeida.

Analisamos os currículos disponíveis nos sites ou nos projetos pedagógicos de curso (PPC) dessas instituições. A análise proposta visa identificar lacunas e potencialidades nas diretrizes curriculares desses cursos, com o objetivo de propor encaminhamentos que fortaleçam a formação docente. Ao abordar essa temática, o trabalho pretende contribuir para o debate acadêmico sobre a formação de professores.

Portanto, para investigar a relação entre a formação inicial dos professores de Geografia e a educação inclusiva, buscando compreender como as disciplinas de formação pedagógica nos cursos de Geografia tratam a prática inclusiva, trago a seguinte questão central: ***Os cursos de licenciatura em Geografia no Rio de Janeiro preparam de forma efetiva seus alunos e futuros professores para a educação inclusiva?*** Tendo como horizonte que a inclusão não deve ser vista como um desafio isolado, mas como uma oportunidade de transformação que beneficia toda a comunidade escolar e promove o desenvolvimento de uma cidadania plena e participativa.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E REFERÊNCIAS

A trajetória da educação inclusiva no Brasil tem sido um processo de mudança e ajuste que vem ocorrendo ao longo de várias décadas. Historicamente, o sistema educacional brasileiro era caracterizado por práticas que separavam alunos com deficiência, distúrbios do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, confinando-os a instituições especializadas. A partir da segunda metade do século XX, esse cenário começou a se transformar, influenciado por movimentos internacionais e nacionais em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

Um ponto de inflexão importante na jornada rumo à educação inclusiva no país foi a Constituição Federal de 1988. Este documento, em seu artigo 205, afirma que a educação é um direito de todos, além de ser uma obrigação do Estado e das famílias. O artigo 208 complementa ao assegurar atendimento educacional especializado para indivíduos com deficiência, preferencialmente no ensino regular (Brasil, 1988). Nos anos 1990, a Declaração de Salamanca (1994), formulada pela Unesco, teve um efeito profundo no contexto brasileiro, orientando políticas públicas para a inclusão educacional. Este documento sublinha a importância de criar um sistema educacional inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aprender juntos, respeitando suas diferenças e necessidades individuais (Unesco, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou essa filosofia, estabelecendo no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, no sistema regular de ensino. Esta legislação também contempla o atendimento educacional especializado (AEE), garantindo apoio adicional para alunos com deficiência (Brasil, 1996). Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação em 2008, marcou um avanço importante ao definir diretrizes para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos na educação regular. Essa política destacou a necessidade de formação contínua para professores, adaptação curricular, e acessibilidade física e pedagógica (Brasil, 2008).

Outro avanço significativo foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que fortaleceu os direitos educacionais das pessoas com deficiência e estabeleceu a obrigatoriedade de acessibilidade em todas as instituições de ensino, além de oferecer apoio especializado aos estudantes que necessitam (Brasil, 2015). Embora haja progressos legais e políticos, implementar a educação inclusiva ainda esbarra em desafios. Muitas escolas ainda enfrentam a falta de infraestrutura adequada, formação docente específica, e materiais didáticos adaptados. Além disso, o preconceito e a falta de sensibilização da comunidade escolar também são obstáculos significativos.

Para que a educação inclusiva no Brasil se consolide de forma plena, é essencial que haja um compromisso contínuo do governo, das instituições educacionais, e da sociedade. Garantir uma escola acessível e equitativa requer não apenas o cumprimento das leis, mas também um processo constante de conscientização e adaptação, visando a atender a diversidade no ambiente escolar. Nesse contexto, é crucial a formação de professores capacitados para atuar na educação básica, promovendo a inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

2.1. Perspectivas e desafios para a Educação Inclusiva na formação docente

A formação de professores é essencial para a implementação eficaz da educação inclusiva no Brasil. A integração de alunos com deficiência, distúrbios do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares requer que os docentes estejam equipados com métodos pedagógicos variados, técnicas acessíveis e uma compreensão profunda das

necessidades individuais dos alunos (Mantoan, 2003). No entanto, os desafios enfrentados pelos educadores na adoção de práticas inclusivas refletem inadequações nos programas de formação inicial e continuada, especialmente nos cursos de licenciatura, como Geografia.

Glat e Fernandes (2005) destacam que a formação de professores no Brasil ainda apresentava deficiências consideráveis no preparo para a educação inclusiva. Observava-se que muitos cursos de licenciatura abordavam a inclusão de maneira superficial ou a ofereciam como disciplina optativa, sem garantir que todos os futuros docentes tivessem acesso a conteúdos que os habilitassem para atender à diversidade em sala de aula. Tal cenário contribuía para a insegurança profissional e resistência à inclusão, comprometendo a qualidade do ensino para alunos com deficiência.

Convém ressaltar, contudo, que essa análise foi realizada há cerca de vinte anos, o que exige uma ponderação sobre as transformações ocorridas desde então. De fato, o período posterior foi marcado por avanços importantes no campo normativo, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, especialmente nas versões de 2015, 2019 e, mais recentemente, 2024. Essas normativas passaram a reconhecer, de forma mais explícita, a necessidade de formação inicial e continuada voltada à inclusão, e estimularam a criação de programas e ações de capacitação para professores.

Apesar disso, diversos estudos recentes apontam que os problemas levantados por Glat e Fernandes (2005) continuam, em grande medida, presentes. A inclusão ainda é frequentemente tratada como um conteúdo isolado ou optativo nos cursos de licenciatura, sem a devida integração aos componentes curriculares obrigatórios. A formação prática relacionada à diversidade segue sendo limitada, com poucas oportunidades reais de atuação com alunos público-alvo da educação especial durante o estágio supervisionado. Como mostram Mendes *et al.* (2019), muitos professores recém-formados relatam insegurança e despreparo para lidar com a inclusão na prática cotidiana. Portanto, embora os marcos legais e políticos tenham avançado, a implementação efetiva das diretrizes e a transversalização da temática da inclusão na formação docente ainda são desafios a serem superados, o que evidencia a permanência, ao menos parcial, das críticas formuladas há duas décadas.

Outro problema é a desconexão entre teoria e prática no ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2010) enfatizam que a formação docente deve ser fundamentada em uma abordagem crítica e reflexiva, permitindo que os professores desenvolvam conhecimentos a partir de experiências práticas e do contato direto com a realidade escolar. Contudo, muitos cursos de licenciatura mantêm currículos rígidos, com pouca inclusão de práticas pedagógicas inclusivas e estágios que não refletem a diversidade das escolas brasileiras.

Além disso, a estrutura das universidades muitas vezes não apoia a implementação da educação inclusiva em seus currículos. Segundo Bueno (2011), muitos cursos carecem de professores especializados em inclusão, e os materiais didáticos frequentemente não abordam de forma aprofundada as estratégias de ensino para alunos com necessidades educacionais específicas. Esse contexto destaca a necessidade de reformulação curricular, assegurando que o tema da inclusão seja tratado de maneira integrada durante toda a formação dos futuros educadores. Outro aspecto relevante é a resistência cultural e institucional à inclusão. Stainback e Stainback (1999) afirmam que construir uma escola realmente inclusiva requer uma mudança de mentalidade não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar. No Brasil, a ideia de que a educação especial deve ser separada da educação regular tem persistido, criando desafios na formação dos professores e na aplicação de práticas inclusivas.

Para enfrentar esses desafios, é crucial investir em políticas públicas que reforcem a formação inicial e continuada dos professores, garantindo que todos os cursos de licenciatura incluam disciplinas obrigatórias sobre educação inclusiva. Além disso, é vital criar espaços de formação continuada que permitam aos professores refletirem sobre suas práticas e trocarem

experiências, promovendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para a inclusão (Carvalho, 2010).

Assim, o desenvolvimento de uma educação inclusiva está diretamente ligado à formação dos professores. Sem profissionais preparados para trabalhar em ambientes diversos, os avanços legais e políticos correm o risco de não se realizarem na prática. Reformular os cursos de licenciatura para proporcionar uma abordagem mais prática e aprofundada sobre a inclusão é um passo essencial para transformar a realidade educacional brasileira e assegurar que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade e equitativo.

2.1.1 Formação de professores de Geografia e a Educação Inclusiva

Esta seção tem como objetivo discutir a análise das ementas dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, com ênfase no Rio de Janeiro, destacando as exigências para a formação docente no ensino inclusivo. A educação inclusiva tem se tornado um tema central no debate educacional contemporâneo, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Nesse contexto, a Geografia, enquanto disciplina escolar, desempenha um papel fundamental na construção de uma educação que acolha a diversidade e promova a equidade.

A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço geográfico e as relações entre sociedade e natureza, possui um potencial significativo para contribuir com a educação inclusiva. Segundo Cavalcanti (2012), a Geografia escolar deve ser entendida como uma disciplina que possibilita a compreensão do mundo em suas múltiplas dimensões, incluindo as questões sociais, culturais, econômicas e ambientais. Nesse sentido, a Geografia pode ser um instrumento poderoso para promover a inclusão, ao abordar temas como a diversidade cultural, as desigualdades socioespaciais e a sustentabilidade.

A educação inclusiva, conforme definida pela Unesco (2005), é um processo que visa garantir o direito de todos os alunos à educação, independentemente de suas diferenças individuais. Isso inclui alunos com deficiência, mas também aqueles que enfrentam outras formas de exclusão, como questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e condição socioeconômica. A Geografia, ao tratar dessas questões de forma crítica e reflexiva, pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social.

No entanto, para que a Geografia possa efetivamente contribuir para a educação inclusiva, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso implica uma formação docente que vá além dos conhecimentos técnicos e conteudistas, abrangendo também aspectos pedagógicos, éticos e políticos relacionados à inclusão.

A formação de professores para a educação inclusiva requer uma abordagem que integre conhecimentos teóricos e práticos, além de uma reflexão crítica sobre o papel da escola e do professor na promoção da inclusão. Segundo Mantoan (2003), a formação docente deve ser pautada por princípios como a valorização da diversidade, a flexibilização curricular e a adoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos.

No caso específico da Geografia, é fundamental que os cursos de licenciatura preparem os futuros professores para trabalhar com temas que promovam a inclusão, como a geografia das desigualdades, a geografia cultural e a geografia ambiental. Além disso, é importante que os professores sejam capacitados para utilizar metodologias de ensino que favoreçam a participação e o engajamento de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

Uma das principais exigências para a formação docente no ensino inclusivo é a compreensão de que a inclusão não se limita à adaptação de materiais ou à criação de estratégias específicas para alunos com deficiência. Como apontam Sasaki (1997) e Stainback e Stainback (1999), a inclusão deve ser entendida como um processo que envolve toda a comunidade escolar, visando a transformação das práticas pedagógicas e das relações sociais dentro da escola.

Contudo, apesar da relevância desse tema, observa-se uma lacuna significativa na produção acadêmica referente à formação de professores de Geografia voltada à Educação Inclusiva, especialmente no que diz respeito à incorporação efetiva de temas, conteúdos e disciplinas relacionadas à inclusão nos currículos dos cursos de licenciatura (Faleiros, 2007; Mendes; Moura, 2015; Pereira; Souza, 2019). Essa ausência evidencia a necessidade de estudos que investiguem com maior profundidade como essas questões estão sendo contempladas — ou deixadas de lado — na formação inicial dos futuros docentes.

Nesse sentido, a formação de professores de Geografia deve incluir disciplinas e atividades que abordem temas como a educação especial, a diversidade cultural, a equidade de gênero e a justiça socioambiental. Além disso, é importante que os cursos de licenciatura promovam a reflexão sobre o papel da Geografia na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, incentivando os futuros professores a adotarem uma postura crítica e comprometida com a transformação social. Acreditamos que uma iniciativa para tal empreitada seja uma formação docente que promova essa mudança; logo, é de extrema importância que os cursos de licenciatura tenham em sua grade curricular disciplinas que discutam esses temas e preparem os professores para sua prática docente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem mista, combinando análise qualitativa e quantitativa para explorar como as ementas dos cursos de licenciatura em Geografia abordam a educação inclusiva. O recorte espacial é fundamentado na diversidade de instituições de ensino superior do município do Rio de Janeiro, garantindo uma representatividade ampla dos dados coletados.

Inicialmente, foi realizado um levantamento das universidades que oferecem cursos de licenciatura em Geografia na cidade do Rio de Janeiro, utilizando fontes institucionais, como sites das próprias universidades e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Em seguida, as ementas foram coletadas e organizadas para análise.

A etapa qualitativa envolveu a identificação de termos e conceitos relacionados à inclusão educacional nas ementas ou no nome das disciplinas na periodização dos currículos. Para isso, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), que permite categorizar as informações e interpretar as relações implícitas nos textos. As categorias de análise incluem: presença de conteúdos inclusivos, formação pedagógica, dimensão teórica, formação específica em Geografia, acessibilidade e tecnologias assistivas, interdisciplinaridade e lacunas.

A etapa quantitativa baseou-se na verificação da frequência e distribuição dos conteúdos inclusivos nas ementas. Nesta fase utilizei planilhas, para sistematizar as informações coletadas. A triangulação entre essas fontes de dados permitiu uma análise mais abrangente e fundamentada. Referenciais como Creswell (2014) e Bogdan e Biklen (1994) serão utilizados para embasar as técnicas.

As instituições escolhidas para essa análise surgiram a partir de um levantamento realizado no *site* do Ministério da Educação (e-MEC). Onde identificamos um grande número de universidades, faculdades e centros universitários que oferecem o curso de licenciatura em Geografia (41 instituições com a situação do curso em atividade no Rio de Janeiro), e trazemos para a pesquisa 1 instituição (Universidade Castelo Branco) que o curso está com status “em extinção” no e-MEC.

Desse horizonte de 42 instituições, nove foram escolhidas para compor a pesquisa, tendo como critério a localização geográfica (todas as IES têm sede na cidade do Rio de Janeiro) e são referência no campo de formação universitária no Brasil. As instituições de ensino superior (IES) analisadas são: públicas — Colégio Pedro II (CPII); Fundação Cecierj; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e particulares — Universidade Cândido Mendes; Universidade Estácio de Sá; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); e Universidade Veiga de Almeida.

Categorias de Análise para a Formação de Professores de Geografia

Para analisar a preparação dos licenciados em Geografia para a educação inclusiva, foram estabelecidas cinco categorias de análise, adaptadas a partir de referenciais teóricos sobre formação de professores (Gatti; Barreto, 2009; Veiga *et al.*, 1997). Essas categorias permitem uma investigação sistemática dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e das ementas das disciplinas, com foco na abordagem da inclusão. As categorias são as seguintes:

1. Identificação das Instituições

Esta categoria visa contextualizar as Instituições de Ensino Superior (IES) analisadas, considerando:

- o O nome da IES.
- o A natureza da instituição (pública ou privada).
- o A modalidade de oferta do curso (presencial ou educação a distância - EAD).

2. Objetivos dos Cursos de Licenciatura em Geografia

Nesta categoria, são examinados os objetivos gerais dos cursos, com atenção especial para:

- o A descrição dos objetivos formativos.
- o A menção explícita à preparação para a educação inclusiva.
- o A relação entre os objetivos do curso e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.

3. Perfil do Egresso

Aqui, o foco recai sobre a identidade profissional do licenciado em Geografia, considerando:

- o A descrição do perfil esperado do egresso.
- o A menção a competências relacionadas à educação inclusiva, como a capacidade de atuar em contextos diversos e o domínio de práticas pedagógicas inclusivas.
- o As habilidades e conhecimentos específicos para lidar com a diversidade em sala de aula.

4. Componentes Curriculares Pertinentes à Educação Inclusiva

Esta categoria analisa a estrutura curricular dos cursos, com ênfase em:

- o A presença de disciplinas obrigatórias e optativas relacionadas à inclusão.

- o A carga horária dedicada a temas como Libras, Educação Especial, Políticas Públicas em Educação e Práticas Pedagógicas Inclusivas.
- o A distribuição das disciplinas ao longo da matriz curricular (básica, específica e prática).

5. **Ementas das Disciplinas Relativas à Educação Inclusiva**

Por fim, esta categoria examina as ementas das disciplinas que abordam a educação inclusiva, considerando:

- o Os conteúdos programáticos.
- o Os temas abordados, como fundamentos da educação inclusiva, estratégias de ensino para alunos com deficiência e legislação educacional.
- o As referências bibliográficas utilizadas, com destaque para autores clássicos e contemporâneos sobre inclusão.

A partir da análise comparativa dos documentos, utilizados na pesquisa e do diálogo com a literatura da área, apresentamos uma leitura crítica que visa contribuir para a análise acerca da formação inicial docente dos professores de Geografia do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio no tocante à Educação Especial. Nossa análise deteve-se aos PPC e ementas apresentados nos sites das universidades em vigor no ano de 2025.

Quadro 1 - Panorama Geral das Faculdades e Universidades da Cidade do Rio de Janeiro que Oferecem a Formação em Geografia Licenciatura Presencial ou EAD contendo Disciplinas Referentes À Inclusão em suas Matrizes Curriculares -Março/ 2025.

IES	Tipo	Pública/Privada	Modalidade	PCC	Matriz Curricular	EMENTA	Disciplinas (Carga Horária em horas)
CÂNDIDO MENDES	Univ.	Privada	EAD	NÃO	SIM	NÃO	Políticas Públicas e Educação Libras Educação Inclusiva
CECIERJ - UERJ	Fund.	Pública	EAD	NÃO	SIM	SIM	Educação Especial (60h) Libras(60h) Políticas Públicas em Educação(60h) Prática Pedagógica de Educação Inclusiva(60H)
CPII	Coleg.	Pública	Presencial	SIM	SIM	SIM	Educação e Inclusão (60h) Libras (60h) Educação em Direitos Humanos (60h) Educação Geográfica Inclusiva numa Perspectiva Colaborativa(75h)

IES	Tipo	Pública/Privada	Modalidade	PCC	Matriz Curricular	EMENTA	Disciplinas (Carga Horária em horas)
ESTÁCIO	Univ.	Privada	EAD	NÃO	SIM	NÃO	PCC: Diversidade e Inclusão (66h) Educação e Direitos Humanos (66h) PCC: Práticas Inclusivas (66h) Educação Especial (66h) Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão (66h)
PUC	Univ.	Privada	Presencial	NÃO	SIM	SIM	Língua Brasileira de Sinais Processo de Construção do Conhecimento na Escola
SIMONSEN	Facul.	Privada	EAD	NÃO	SIM	NÃO	Libras Educação Inclusiva: Teorias e Metodologias
UERJ	Univ.	Pública	Presencial	NÃO	SIM	SIM	Libras I (30h) Prática Pedagógica em Educação Inclusiva (60h) Políticas Públicas em Educação (30h)

IES	Tipo	Pública/Privada	Modalidade	PCC	Matriz Curricular	EMENTA	Disciplinas (Carga Horária em horas)
UFRJ	Univ.	Pública	Presencial	SIM	SIM	SIM	Educação e Comunicação II (Libras) (60h) Educação Brasileira (60h)
UVA	Univ.	Privada	EAD	NÃO	SIM	NÃO	Libras Educação Especial e Processos Inclusivos

Fonte: Quadro organizado pelo próprio autor a partir da coleta de dados nos sites das IES.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Análise das Ementas dos Cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil, com Ênfase no Rio de Janeiro

A análise inicial foi feita com base nas informações disponíveis no site e-MEC. Das 42 instituições que oferecem a Licenciatura em Geografia, entre públicas e privadas, apenas quatro oferecem cursos presenciais: três públicas (duas federais e uma estadual) e uma privada. Porém, há uma oferta muito maior de cursos na modalidade Educação à Distância (EAD) no Brasil, somando 140 cursos, com o Rio de Janeiro se destacando como um importante polo.

É importante lembrar que o número de cursos não significa necessariamente o número de estudantes matriculados, já que um mesmo curso pode ter várias turmas e tamanhos diferentes, além das diferentes formas de oferta. Segundo os dados do Censo Escolar, as matrículas nos cursos de licenciatura variam bastante, o que mostra a necessidade de analisar com cuidado a formação real dos professores. Assim, mesmo com a maior oferta em instituições privadas e no formato EAD, é fundamental considerar o número e o perfil dos estudantes para entender melhor como está a formação dos licenciados em Geografia.

Para entender como a formação de professores de Geografia aborda a educação inclusiva, analisamos os currículos dos cursos de licenciatura em Geografia na cidade do Rio de Janeiro. A análise das IES listadas no Quadro 1 baseou-se em documentos oficiais. Com o objetivo de investigar os projetos dos cursos, que incluem princípios, objetivos, matriz curricular, ementas, carga horária, corpo docente, entre outros, selecionou-se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para compilar essas informações. No entanto, apenas o Colégio Pedro II (CPII) disponibilizou publicamente esse documento.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise dos sites oficiais das instituições de ensino superior, priorizando fontes de acesso público e considerando a perspectiva de um usuário externo, como um estudante ou pesquisador interessado em obter informações curriculares. Essa opção metodológica visou aferir a transparência e a disponibilidade dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) nas plataformas institucionais, sem o envio de e-mails ou contatos diretos com as secretarias acadêmicas. Observou-se, no entanto, que apenas o Colégio Pedro II (CPII) disponibilizou o PPC de forma acessível em seu portal institucional, o que evidencia uma limitação importante quanto à publicidade dessas informações nas demais instituições analisadas. Essa constatação levou à reflexão sobre a limitada publicização, por parte da maioria das instituições, de informações essenciais sobre a proposta pedagógica e outras características dos cursos, dificultando o acesso de interessados e a análise crítica da formação oferecida. Apesar disso, o único PPC disponível para análise apresentou boas perspectivas. No Projeto Pedagógico do Curso de Geografia do CPII, há uma clara ênfase na educação inclusiva, especificamente no item 2.8, que destaca a importância de uma formação comprometida com a inclusão ao preparar colaboradores para atender às demandas inclusivas e formar professores que promovam a inclusão. Os currículos das Licenciaturas incluem conteúdos sobre educação especial e ensino inclusivo, assegurando uma formação comprometida com a inclusão (Colégio Pedro II, 2019, p.20).

A formação de professores de Geografia no Brasil encontra-se pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), cujo arcabouço normativo passou por significativas revisões desde sua instituição inicial pela Resolução CNE/CES nº 6/2002. Essa primeira diretriz estabeleceu competências essenciais voltadas à articulação entre os saberes teóricos e práticos, bem como ao compromisso com a formação cidadã dos futuros docentes (Brasil,

2002). Posteriormente, no contexto político e educacional do governo federal de 2015, as diretrizes foram reformuladas para enfatizar a dimensão inclusiva e a justiça social na formação docente, alinhando-se a uma perspectiva crítica e emancipatória (Brasil, 2015). Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 introduziu uma atualização normativa que privilegia o desenvolvimento de competências técnicas alinhadas à BNCC, ao mesmo tempo em que relativiza o protagonismo das dimensões político-pedagógicas presentes nas versões anteriores (Brasil, 2019). Recentemente, a publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 busca articular os princípios da BNCC com as demandas sociais contemporâneas, destacando a educação inclusiva como eixo estruturante da formação docente (Brasil, 2024). Esse percurso normativo evidencia as disputas ideológicas e conceituais que permeiam o projeto político-pedagógico da formação de professores, especialmente no que tange à preparação para a diversidade e inclusão em sala de aula.

Para prosseguir com a pesquisa, analisamos a matriz curricular, todas as nove instituições apresentam uma matriz curricular ou periodização em seus sites. No entanto, as ementas, essenciais para um exame detalhado, foram disponibilizadas por apenas cinco instituições: quatro públicas (Cecierj, CPII, UERJ e UFRJ) e uma privada (PUC). A ausência dessas informações reflete um descaso em fornecer dados fundamentais para estudantes e interessados em conhecer o curso e sua proposta pedagógica. Essa carência dificultou a comparação e análise qualitativa previstas na metodologia.

Sobre as disciplinas relacionadas à Educação Especial Inclusiva (EEI), destaca-se que o Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 3º, parágrafos 1 e 2, exige a inclusão obrigatória da disciplina de Libras nas licenciaturas em todas as IES brasileiras. Observamos que todas as instituições cumprem esse decreto, incluindo disciplinas de Língua Brasileira de Sinais, embora com cargas horárias variadas, muitas vezes insuficientes para uma formação básica adequada. Essas configurações apresentam indícios que apontam uma tendência presente nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura como analisa Mesquita (2007), a presença de disciplinas sobre educação inclusiva em diversos cursos de licenciatura parece responder mais a uma obrigação normativa do que a um compromisso efetivo com a formação docente. Com isso, essas disciplinas acabam tendo um caráter meramente burocrático, não contribuindo de forma significativa para a capacitação de professores no atendimento às necessidades de alunos com deficiência auditiva.

Com respeito às outras disciplinas, percebemos que o ensino de educação inclusiva foi inserido como parte do conteúdo de algumas disciplinas, e em outras é tratado como disciplina específica. No primeiro caso, as disciplinas sobre Direitos Humanos, Políticas Públicas, Educação Brasileira e Processo de Construção do Conhecimento na Escola, especialmente, a EEI foi diluída dentro do currículo entre diferentes conteúdos e discussões propostas nas ementas, essas foram as análises mais restritas por falta da documentação para uma observação mais detalhada.

Quanto às demais disciplinas, notamos que a educação inclusiva é abordada em algumas disciplinas como parte de seu conteúdo, enquanto em outras é tratada como disciplina específica. No primeiro caso, disciplinas como Direitos Humanos, Políticas Públicas, Educação Brasileira e Processo de Construção do Conhecimento na Escola incluem temas de EEI diluídos em diferentes conteúdos e discussões propostas nas ementas. No segundo caso, há disciplinas específicas, mas com cargas horárias variando entre 30h e 75h, ou mesmo sendo optativas. As informações disponíveis foram insuficientes, especialmente nas IES sem PPC de acesso público, para uma análise mais profunda. Para uma análise justa, seria necessário que todas as IES disponibilizassem os mesmos recursos, materiais, conteúdos e documentos dos cursos. A falta dessas informações impacta diretamente na formação de

professores para a educação básica, onde há o maior número de estudantes com deficiência atualmente.

Das 517 disciplinas oferecidas pelos nove cursos, apenas 26 referem-se à Educação Inclusiva. Não basta oferecer disciplinas teóricas sobre educação inclusiva. Como afirma Deimling (2013), é crucial que o professor adquira, em sua formação inicial, uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas da educação escolar, incluindo o conhecimento das características das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) e seus processos de ensino-aprendizagem, para que possam contribuir positivamente para o sucesso desses alunos. Para além, como afirma Deimling (2013):

Assim, pensamos ser importante que o professor polivalente, responsável pela sala regular de ensino, adquira em sua formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas os conhecimentos sobre as características da criança com NEE e seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ele seja capaz, na prática, de contribuir para o sucesso no processo de aprendizagem desse aluno. (Deimling, 2013, p. 246).

Além disso, não se deve colocar toda a responsabilidade na formação inicial. A formação contínua e os saberes experienciais são igualmente importantes, pois "os professores, em sua ação pedagógica, mobilizam e se apoiam em uma série de saberes provenientes de diferentes fontes" (Deimling, 2013, p. 246).

Outra questão que necessita de atenção é a carga horária prática dos cursos. A prática pedagógica é crucial, pois a Educação Inclusiva exige disciplinas específicas nos cursos. A falta de disciplinas práticas que abordem essa especificidade na docência representa uma lacuna significativa na formação dos professores. Houve poucas referências aos estágios supervisionados e à formação de profissionais para atender pessoas com deficiência. As IES que mais propõem práticas têm cursos em formato EAD, mas a falta de PPC dificulta a compreensão de como essas disciplinas são abordadas nesse formato. A experiência tende a ser "passiva e ingênua", sem supervisão adequada, não cumprindo seu papel na formação docente.

A organização das cargas horárias, das ementas, do corpo docente e da bibliografia é um elemento crucial na formação docente, pois permite uma análise aprofundada das diferenças entre, por exemplo, uma disciplina com carga horária de 30 horas e outra com o triplo desse tempo. Nesse contexto, é importante destacar que, como Pureza (2012) apontou, os cursos de graduação e seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) carregam consigo intencionalidades políticas que refletem as prioridades e os valores das instituições de ensino. Isso levanta questionamentos sobre o quanto e como essa organização contribui efetivamente para a formação de professores na perspectiva inclusiva, ou se apenas tangencia esses temas para cumprir exigências legais.

Pureza (2012) argumenta que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação não são neutros, eles expressam escolhas políticas e pedagógicas que podem tanto avançar quanto limitar a formação docente (Pureza, 2012, p. 45). Essa afirmação reforça a necessidade de uma análise crítica sobre como as disciplinas são estruturadas e se elas realmente promovem uma formação que prepare os futuros professores para atuar em contextos de diversidade e inclusão. Muitas vezes, a inclusão é tratada de forma superficial nos cursos, sem uma integração efetiva com os conteúdos específicos da área de formação, o que pode resultar em uma abordagem meramente burocrática, voltada apenas para o cumprimento de normativas legais.

Neste contexto, a carga horária dedicada à educação inclusiva, a qualidade das ementas e a qualificação do corpo docente são indicadores importantes para avaliar o

compromisso das instituições com uma formação docente que vá além do mínimo exigido. A formação de professores não pode se limitar ao cumprimento de horas-aula; ela deve ser pensada de forma a garantir que os futuros educadores estejam preparados para enfrentar os desafios da sala de aula inclusiva. Portanto, é fundamental que os cursos de graduação revisem suas estruturas curriculares, garantindo que a educação inclusiva seja tratada como um eixo transversal e integrador, e não como um tema isolado ou secundário.

5 CONCLUSÕES

A análise das ementas e das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia no Rio de Janeiro revela um cenário complexo e desafiador no que se refere à formação de professores para a educação inclusiva. Embora existam avanços, como a inclusão de disciplinas relacionadas à Libras e à educação especial em algumas instituições, a abordagem da inclusão ainda é superficial e fragmentada na maioria dos cursos. A falta de acesso a documentos como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e a escassez de ementas disponíveis publicamente dificultam uma análise mais aprofundada e transparente, o que por si só já indica uma lacuna na gestão democrática e no compromisso com a formação docente.

A pesquisa aponta que a educação inclusiva, quando presente nos currículos, muitas vezes é tratada como um tema isolado ou como uma exigência burocrática, sem uma integração efetiva com os conteúdos específicos da Geografia. Isso reflete uma formação docente que ainda não está plenamente alinhada com os princípios da inclusão, limitando a capacidade dos futuros professores de atuar em salas de aula diversas e de promover práticas pedagógicas que garantam a equidade e a acessibilidade para todos os estudantes. A carga horária reduzida dedicada a temas inclusivos, a falta de disciplinas práticas e a ausência de estágios supervisionados que abordem a diversidade são indicativos de que a formação inicial ainda não prepara os licenciados para os desafios reais da educação inclusiva.

Além disso, a predominância de cursos de licenciatura em Geografia na modalidade EAD, especialmente em instituições privadas, levanta questões sobre a qualidade e a profundidade da formação oferecida. A educação a distância, embora seja uma alternativa importante para ampliar o acesso à formação docente, pode não proporcionar as experiências práticas e as interações necessárias para uma preparação adequada para a inclusão. A falta de supervisão e de trocas presenciais pode resultar em uma formação mais teórica e menos engajada com as realidades das escolas brasileiras.

Diante desses desafios, é urgente que as instituições de ensino superior revisem suas estruturas curriculares, garantindo que a educação inclusiva seja tratada como um eixo transversal e integrador em todos os cursos de licenciatura. Isso implica não apenas a inclusão de disciplinas específicas, mas também a integração de práticas pedagógicas inclusivas em todas as etapas da formação, desde os estágios supervisionados até as atividades de extensão e pesquisa. A formação docente deve ser pautada em uma abordagem reflexiva e crítica, que permita aos futuros professores compreender a diversidade como um elemento enriquecedor e desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Por fim, é fundamental que haja um comprometimento maior por parte das instituições de ensino superior com a transparência e a democratização das informações sobre seus cursos. A disponibilização de documentos como os PPCs e as ementas é essencial para que estudantes, pesquisadores e a sociedade em geral possam acompanhar e avaliar a qualidade da formação oferecida. A educação inclusiva não é apenas uma questão pedagógica, mas também uma questão de justiça social, e sua efetivação depende de uma formação docente

que esteja à altura dos desafios contemporâneos. A Geografia, com seu potencial para abordar temas como desigualdades socioespaciais, diversidade cultural e sustentabilidade, tem um papel crucial nesse processo, mas para isso, é necessário que os professores sejam devidamente preparados para atuar em uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus Orixás, cuja força e proteção me mantiveram firme e resiliente em todos os momentos desta jornada. Sentir essa presença espiritual foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Às professoras e professores que, ao longo da minha formação, alimentaram minha paixão pela docência e fizeram meus olhos brilharem diante do poder transformador da educação, meu profundo reconhecimento. Em especial, aos docentes da pós-graduação do Colégio Pedro II, pelas trocas enriquecedoras e pelo aprendizado que levarei para toda a vida.

Aos meus colegas de trabalho, em especial à equipe da Sala da Mônica da Escola Oga Mitá, que realiza um trabalho tão bonito e potente, promovendo a inclusão plena de estudantes no ambiente escolar – obrigado pela inspiração e parceria diária.

À minha mãe Cristiane e à minha namorada Roberta, pelo apoio incondicional em cada etapa deste processo. Vocês foram meu porto seguro nos momentos de desafio e minha celebração nas conquistas.

Por fim, mas com imensa reverência, ao meu avô Paulo, que sempre foi e sempre será minha maior referência na vida. Sua sabedoria, amor e exemplo continuam a guiar meus passos, mesmo que fisicamente não esteja aqui. Este trabalho também é dedicado a ele.

A todos, minha eterna gratidão.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Brasília, DF: Presidência da República**, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Presidência da República**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Geografia. Brasília, DF: **MEC**, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de março de 2015. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de março de 2019. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Altera as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 6, de 6 de setembro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Geografia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 set. 2002.

BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva: uma questão de formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 137-150, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Mediação, 2010.

CNE/CP. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CNE/CP. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

CNE/CP. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. Define novas diretrizes curriculares para a formação de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2024.

DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, BrasilSecretaria. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Brasília, DF: MEC/SEESP**, 2008.

DE SALAMANCA, Declaração. linha de ação sobre necessidades educativas especiais. **Brasília: Corde**, 1994.

DE SOUZA CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus Editora, 2012.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 03, p. 238-249, 2013.

FALEIROS, Vilma. **Formação de professores para a inclusão: uma abordagem crítica**. Cortez, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. S. O processo de inclusão escolar: uma análise das práticas pedagógicas e das concepções de professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 55-72, 2005.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Nau Editora, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MENDES, Encéia Gonçalves *et al.* **Educação inclusiva: avanços e desafios na formação docente**. Autores Associados, 2019.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo *et al.* A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. **Docência no ensino superior**, 4. ed, 2010.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito *et al.* Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise. 2012.

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

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores [Audiolivro]**. Artmed, 1999.