REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES DA CARTOGRAFIA TÁTIL E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN GEOGRAPHY EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF TACTILE CARTOGRAPHY AND UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL)

Ciências Humanas • 06/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793693469

Blue Mariro

RESUMO

O ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva exige práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes e ampliem as possibilidades de acesso ao conhecimento geográfico. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da cartografia tátil e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase nos estudantes com deficiência visual. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada na análise de artigos, livros e dissertações publicados entre 1996 e 2025, consultados em bases como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES. A análise dos materiais selecionados foi conduzida por meio da análise de conteúdo, considerando categorias relacionadas ao ensino crítico de Geografia, à inclusão educacional, à formação docente e aos recursos didáticos acessíveis. Os resultados da discussão teórica indicam que a utilização de mapas táteis, maquetes, materiais multissensoriais e tecnologias assistivas amplia as possibilidades de representação e compreensão do espaço geográfico, favorecendo a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência visual. Identifica-se, ainda, que a efetivação dessas práticas depende da formação docente, da disponibilidade de recursos acessíveis e de condições institucionais adequadas. Conclui-se que a articulação entre cartografia tátil e DUA contribui para superar barreiras de aprendizagem e fortalecer um ensino de Geografia crítico, acessível e comprometido com a participação de todos os estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação inclusiva; Cartografia tátil; DUA; Deficiência visual.

ABSTRACT

Geography education from an inclusive perspective requires

pedagogical practices that consider student diversity and expand access to geographical knowledge. This article aims to analyze the contributions of tactile cartography and Universal Design for Learning (UDL) to the development of inclusive pedagogical practices, with an emphasis on students with visual impairments. The study adopts a bibliographic research approach, based on the analysis of articles, books, and dissertations published between 1996 and 2025 and consulted through databases such as SciELO, Google Scholar, and the CAPES Journals Portal. The selected materials were examined through content analysis, focusing on thematic categories related to critical Geography education, educational inclusion, teacher education, and accessible teaching resources. The theoretical discussion indicates that the use of tactile maps, models, multisensory materials, and assistive technologies expands opportunities for representing and understanding geographical space, fostering the autonomy and participation of students with visual impairments. The analysis also identifies teacher education, the availability of accessible resources, and adequate institutional conditions as essential factors for implementing these practices. The article concludes that combining tactile cartography and UDL can help overcome learning barriers and strengthen Geography education that is critical, accessible, and committed to the participation of all students.
Keywords: Geography Education; Inclusive Education; Tactile Cartography; Universal Design for Learning; Visual Impairment.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia desempenha um papel central na formação crítica e cidadã dos estudantes da educação básica, uma vez que não se limita à transmissão/mediação de conteúdos, mas busca

possibilitar a compreensão das dinâmicas espaciais e das relações sociais que produzem e organizam o espaço geográfico (Callai, 1999; Martins, 2009). Nessa perspectiva, o ensino de Geografia deve favorecer a leitura crítica do mundo e a construção de sentidos sobre o lugar de vivência dos estudantes.

No contexto da educação inclusiva, esse processo demanda a consideração da diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que se refere a estudantes com deficiência visual. Esses sujeitos necessitam de estratégias pedagógicas específicas que garantam o acesso aos conteúdos geográficos por meio de diferentes linguagens e experiências sensoriais. Nesse sentido, recursos como mapas táteis, maquetes e materiais adaptados assumem papel fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da percepção espacial e da autonomia dos estudantes (Santos; Barbosa, 2020; Cruz et al., 2025).

Estudos na área do ensino de Geografia indicam que práticas pedagógicas tradicionalmente baseadas na memorização e na reprodução de conteúdo vêm sendo progressivamente questionadas, em favor de abordagens mais críticas, reflexivas e contextualizadas (Callai, 1999; Lacerda, 2008; Martins, 2009; Landim Neto, 2012). No entanto, quando se trata da educação inclusiva, observa-se que ainda persistem desafios relacionados à efetivação de práticas pedagógicas que considerem, desde o planejamento didático, as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

Nesse cenário, abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribuem de maneira significativa para a construção de propostas pedagógicas mais inclusivas, ao

defenderem a diversificação das formas de representação, expressão e engajamento no processo educativo. Assim, o ensino de Geografia passa a ser compreendido como um campo que exige múltiplas linguagens e estratégias didáticas, especialmente quando voltado a estudantes com deficiência visual.

Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar e discutir práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia voltadas a estudantes com deficiência visual, a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica. O estudo fundamenta-se em autores da área da Educação Inclusiva e do Ensino de Geografia, com ênfase em discussões contemporâneas sobre cartografia tátil, tecnologias assistivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), buscando compreender possibilidades metodológicas que favoreçam aprendizagens mais significativas e acessíveis.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

É necessário que se reconheça a importância do papel da Geografia no ensino e na formação crítica dos estudantes da educação básica, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões sociais, econômicas e culturais. À medida que o indivíduo inicia o processo de construção de sua identidade social, ele passa a se perceber como agente capaz de intervir e modificar o meio em que vive, assumindo, assim, seu papel enquanto cidadão com voz e autonomia para decisões sobre sua atuação no espaço social.

Ao longo da trajetória do ensino de Geografia, observa-se que, em muitos momentos, a disciplina assumiu um caráter predominantemente conteudista e decorativo. Em diferentes

períodos, o aprendizado esteve centrado na memorização de capitais, países e termos geográficos, o que contribuiu para que a disciplina fosse percebida como desinteressante e distante da realidade dos alunos (Callai, 1999; Martins, 2009). Essa abordagem reduzia a complexidade da ciência geográfica a um conjunto de informações fragmentadas, afastando o estudante da compreensão crítica do espaço e de sua própria participação na construção das dinâmicas sociais.

Nesse contexto, o professor pode desenvolver práticas pedagógicas que considerem recortes temporais, sociais e regionais, promovendo uma aproximação entre o conteúdo geográfico e a realidade vivida pelos alunos em determinados espaços e momentos históricos (Callai, 1999; Martins, 2009). Essas práticas tornam-se ainda mais relevantes quando se considera a diversidade presente na sala de aula, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência visual, que demandam estratégias pedagógicas acessíveis e multissensoriais para a construção do conhecimento geográfico.

A reflexão de Callai (1999, p. 58) destaca a necessidade de tornar a Geografia uma disciplina conectada à vida dos alunos, evitando que se restrinja à memorização de dados e informações distantes da realidade. Para a autora: "fazer da geografia uma disciplina interessante, que a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade" (Callai, 1999, p.58).

Segundo Callai (1999), a Geografia estudada pelo aluno deve permitir que ele se perceba como participante ativo do espaço, compreendendo que os fenômenos geográficos são resultados das interações sociais e do desenvolvimento humano. Para a autora:

E mais, esta produção do espaço nunca está pronta, encerrada: há uma dinamicidade constante. Como fazer isto com alunos de ensino fundamental (e mesmo de ensino médio), se as transformações são tantas; os lugares estudados muitas vezes tão distantes e estranhos? (Callai, 1999, p. 58).

Callai (1999) e Martins (2009) argumentam que a relação entre a seleção do que se ensina e os critérios utilizados para isso é fundamental para que o professor organize o volume de conteúdos atribuídos à disciplina de Geografia. No contexto atual, em que as informações circulam rapidamente e o acesso a notícias é quase instantâneo, torna-se cada vez mais importante que o docente seja capaz de diagnosticar a relevância dos conteúdos e manter o foco da disciplina, de modo a garantir que o ensino contribua efetivamente para a formação crítica do aluno. Nesse processo, a construção de práticas pedagógicas inclusivas também se apresenta como um elemento fundamental, uma vez que o planejamento didático deve considerar diferentes formas de aprendizagem e acesso ao conhecimento.

A análise de Martins (2009, p. 168) reforça a necessidade de superação do modelo tradicional de ensino. Ao afirmar que o conhecimento deve constituir-se como meio de emancipação humana, o autor amplia o papel da Geografia escolar, atribuindo-lhe a responsabilidade de contribuir para a formação de sujeitos históricos, críticos e autônomos:

Há algumas décadas, a educação tinha o caráter de transmissão e assimilação de saberes. Hoje, vivemos num momento importante na educação, que envolve um processo de mudanças com relação ao seu papel, visto que a construção do conhecimento deve se

constituir como um meio de emancipação humana. Portanto, o conhecimento geográfico deve contribuir para a reflexão crítica e possibilitar ao educando o desenvolvimento da cidadania. O papel da escola tem de ser muito mais do que a transmissão de um saber sistematizado. É imprescindível que se contribua para formar sujeitos históricos, com autonomia e capacidade para definir o seu destino (Martins, 2009, p.168).

Dessa forma, o ensino da disciplina não se limita à memorização de informações, mas contribui para que o estudante entenda o papel do homem na construção e transformação do espaço, fortalecendo sua percepção crítica e cidadã (Martins, 2009; Santos; Barbosa, 2020).

Nesse sentido, quando articulado a práticas pedagógicas inclusivas, o ensino de Geografia amplia suas possibilidades formativas ao garantir o acesso de estudantes com deficiência visual a diferentes formas de representação e compreensão do espaço geográfico.

.3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções científicas que abordam a interface entre ensino de Geografia, educação inclusiva, cartografia tátil e Desenho Universal para a Aprendizagem. A busca foi realizada em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, utilizando os descritores: "ensino de Geografia", "deficiência visual", "cartografia tátil", "Desenho Universal para a Aprendizagem" e "formação docente".

Foram selecionados artigos, livros e dissertações publicados entre 1996 e 2025, priorizando aqueles que discutem práticas pedagógicas

inclusivas no ensino de Geografia. A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), identificando categorias temáticas recorrentes, tais como: ensino crítico de Geografia, desafios da inclusão, formação docente e recursos didáticos acessíveis. A partir dessa sistematização, buscou-se estabelecer relações entre os conceitos e construir uma reflexão teórica sobre as possibilidades metodológicas para o ensino de Geografia voltado a estudantes com deficiência visual.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na educação inclusiva o ensino de Geografia, tornou-se desafiador diante da realidade dos alunos com necessidades educativas especificas, especialmente quando estruturado a partir de abordagens excessivamente visuais e pouco acessíveis. Quando um estudante apresenta deficiência visual, as barreiras de acesso ao conteúdo geográfico tendem a se intensificar, exigindo a reestruturação de práticas pedagógicas e a diversificação de recursos didáticos para garantir sua participação efetiva no processo de aprendizagem (Callai, 1999; Santos; Barbosa, 2020).

Nesse contexto, o desafio docente não se restringe à adaptação pontual de conteúdos, mas envolve a construção de estratégias pedagógicas inclusivas que permitam a participação conjunta de estudantes com e sem deficiência, promovendo um processo de ensino mais equitativo. Essa perspectiva se aproxima dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao considerar a necessidade de múltiplas formas de acesso, representação e expressão do conhecimento geográfico.

O ensino de Geografia, quando orientado por uma perspectiva inclusiva, deve possibilitar ao estudante a compreensão do espaço como resultado de interações sociais, políticas e econômicas. Ao aproximar o conteúdo geográfico da realidade vivida pelos alunos, favorece-se a participação ativa e o desenvolvimento do pensamento crítico. No caso de estudantes com deficiência visual, essa mediação requer o uso de linguagens alternativas, que possibilitem a construção de significados a partir de experiências não visuais (Martins, 2009; Santos; Barbosa, 2020).

Recursos didáticos como mapas, globos, fotografias e imagens, tradicionalmente utilizados no ensino de Geografia, são predominantemente visuais. No entanto, podem ser ressignificados por meio de adaptações táteis e descrições orais detalhadas, possibilitando o acesso ao conteúdo por estudantes com deficiência visual. Nesse sentido, a cartografia tátil e os materiais multissensoriais assumem papel central na construção de práticas pedagógicas inclusivas. (Santos; Barbosa, 2020; Cruz et al., 2025).

Além disso, o ensino de Geografia voltado a esses estudantes exige o desenvolvimento da orientação e mobilidade espacial em diferentes escalas, como o espaço da sala de aula, da escola e do entorno. Essa construção gradual da espacialidade contribui para a autonomia do estudante e para a compreensão das relações espaciais no espaço vivido. Tais práticas dialogam diretamente com abordagens contemporâneas de educação inclusiva, que defendem a aprendizagem ativa e sensorial como princípio pedagógico.

Outro aspecto relevante refere-se às condições materiais para a implementação de recursos acessíveis. O acesso a materiais áudio-táteis e tecnológicos ainda é limitado em muitas instituições, seja

por questões orçamentárias ou estruturais. Diante disso, o professor desempenha um papel fundamental ao buscar alternativas pedagógicas viáveis, que garantam a inclusão sem comprometer a qualidade do ensino (Santos; Barbosa, 2020; Cruz et al., 2025).

Segundo Callai (1999), a Geografia estudada pelo aluno deve possibilitar que ele se reconheça como participante ativo do espaço que analisa, compreendendo seu papel no ambiente escolar e a representatividade que a escola exerce na sociedade. Essa perspectiva rompe com uma visão passiva do estudante e reforça a ideia de que o espaço é dinâmico e socialmente construído.

A dimensão corporal e a percepção espacial também são fundamentais nesse processo. Conforme destaca Masini (1996, p. 35) “o aluno deve ser instruído sobre o domínio do espaço do seu corpo, do corpo físico da escola, da sala de aula e ter o direcionamento (norte, sul, leste, oeste) estimulado pelo professor e demais profissionais da escola”. Portanto para o autor, o estudante deve ser orientado quanto ao domínio do espaço corporal e do espaço escolar, incluindo referências espaciais básicas e a organização do ambiente físico.

Dessa forma, percebe-se que a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino de Geografia não se limita à adaptação de materiais, mas envolve a reorganização das práticas pedagógicas e do próprio entendimento sobre como o espaço geográfico pode ser ensinado e experienciado.

Nesse sentido, os desafios apresentados evidenciam a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre recursos multissensoriais, acessibilidade e planejamento didático inclusivo,

de modo a garantir a efetiva participação dos estudantes no processo de aprendizagem. A partir dessas discussões, torna-se fundamental aprofundar a análise sobre as possibilidades metodológicas e os recursos pedagógicos que podem contribuir para a construção de um ensino de Geografia mais inclusivo, o que será discutido na seção seguinte.

3.1. Formação Docente e a Construção de Práticas Inclusivas

De acordo com Santos (2005), a relação entre pesquisa e ensino historicamente se apresenta de forma dissociada, na qual a produção do conhecimento científico ocorre predominantemente nas universidades, enquanto sua aplicação pedagógica é atribuída aos cursos de formação docente. No entanto, observa-se que muitas inovações metodológicas no ensino surgem da prática cotidiana de professores da educação básica, evidenciando uma dinâmica de construção do saber que ultrapassa o espaço acadêmico formal.

Perrenoud (1999) destaca que a competência docente não se reduz à capacidade de pesquisa, uma vez que o trabalho do professor envolve a articulação entre saberes teóricos e práticos, construídos no cotidiano da sala de aula. Essa articulação torna-se ainda mais complexa quando se considera a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no ensino de Geografia voltado a estudantes com deficiência visual.

A reflexão de Santos (2005) evidencia ainda uma tensão estrutural entre produção acadêmica e prática docente, ao indicar que parte significativa dos pesquisadores dedica-se prioritariamente à pós-graduação, enquanto a formação inicial pode não estabelecer uma relação direta entre investigação científica e prática pedagógica.

Esse distanciamento contribui para que discussões sobre inclusão educacional nem sempre estejam plenamente incorporadas aos currículos de licenciatura.

Martins (2009) reforça essa problemática ao discutir a complexidade da relação entre formação acadêmica e prática docente, destacando que a construção da práxis pedagógica ocorre em um processo contínuo, no qual o professor articula teoria e experiência. Nesse sentido, a formação inicial deve possibilitar não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências para lidar com as contradições da realidade escolar.

Para Landim Neto (2012), a prática docente é atravessada por múltiplos desafios, como condições de trabalho, desvalorização profissional e lacunas na formação inicial, o que impacta diretamente o exercício da docência. No contexto da educação inclusiva, esses desafios se intensificam, especialmente diante da necessidade de preparar o professor para atuar com diferentes públicos, incluindo estudantes com deficiência visual, o que muitas vezes ainda não é contemplado de forma consistente nos cursos de licenciatura.

Lacerda (2008) acrescenta que o professor contemporâneo é frequentemente colocado em uma posição de responsabilização pelos problemas educacionais, muitas vezes sem que sejam consideradas as condições estruturais do sistema de ensino. Ao mesmo tempo, a autora destaca a necessidade de um professor mais autônomo e reflexivo, capaz de construir sua prática a partir da realidade concreta da sala de aula.

No ensino de Geografia, essa reflexão se torna particularmente relevante, uma vez que o professor precisa mobilizar diferentes linguagens e estratégias para garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência visual, o que exige formação específica e sensibilidade pedagógica para o uso de recursos como cartografia tátil, materiais multissensoriais e tecnologias assistivas.

Lacerda (2008) também destaca a importância de uma prática pedagógica mais dialógica e menos conteudista, que valorize a troca de saberes entre professor e aluno. Essa perspectiva dialoga diretamente com o ensino de Geografia, no qual categorias como espaço, território, região, paisagem e lugar podem ser trabalhadas de forma contextualizada e inclusiva.

Dessa forma, a formação docente em Geografia deve contemplar não apenas o domínio conceitual da disciplina, mas também o desenvolvimento de competências voltadas à construção de práticas inclusivas, capazes de garantir a participação efetiva de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

3.2. Cartografia Tátil e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), estruturado a partir dos princípios de múltiplas formas de representação, ação e expressão, bem como de engajamento (Cast, 2011), constitui uma importante referência para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia. Ao propor que os processos de ensino sejam planejados de modo a contemplar diferentes formas de aprender, o DUA favorece a participação de estudantes com deficiência visual, reconhecendo que a aprendizagem não pode

estar condicionada exclusivamente a recursos de natureza visual. Nessa perspectiva, a diversificação de metodologias, linguagens e materiais didáticos torna-se fundamental para ampliar o acesso ao conhecimento geográfico e garantir condições mais equitativas de aprendizagem.

No campo da Cartografia Escolar, autores como Loch (2008) e Sena (2009) destacam que a cartografia tátil constitui um importante instrumento de inclusão, pois possibilita a representação e a interpretação do espaço geográfico por meio de recursos acessíveis ao tato. Para esses autores, a adaptação de mapas, maquetes e demais materiais cartográficos não se limita à transposição de informações visuais para o relevo, mas envolve a construção de linguagens cartográficas capazes de favorecer a autonomia, a orientação espacial e a leitura crítica do espaço por estudantes com deficiência visual.

Nessa perspectiva, a cartografia tátil pode ser compreendida como uma prática pedagógica alinhada aos pressupostos da educação inclusiva, uma vez que reconhece a diversidade de formas pelas quais os sujeitos constroem conhecimentos sobre o espaço. Ao ampliar as possibilidades de interação com os conteúdos cartográficos, esse recurso contribui para que estudantes com deficiência visual participem de maneira mais ativa dos processos de ensino e aprendizagem, fortalecendo seu protagonismo na construção do conhecimento geográfico.

Ao transformar informações espaciais em elementos perceptíveis pelo toque, a cartografia tátil amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento geográfico e dialoga diretamente com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Enquanto os

mapas tradicionais dependem predominantemente da percepção visual, os recursos táteis possibilitam que estudantes com deficiência visual explorem o espaço por meio de relevos, texturas e diferentes formas de representação, favorecendo a construção de referências espaciais e a compreensão de aspectos como localização, distância e proporção. Dessa forma, a cartografia tátil contribui para a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis no ensino de Geografia.

Diante do exposto, observa-se que a articulação entre os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e a cartografia tátil amplia as possibilidades de construção do conhecimento geográfico em contextos inclusivos. Ao reconhecer a diversidade de formas de aprendizagem e propor recursos que ultrapassam a centralidade da visão, essa abordagem contribui para a redução de barreiras educacionais e para a efetiva participação de estudantes com deficiência visual. Nesse sentido, a cartografia tátil não se configura apenas como uma adaptação de materiais didáticos, mas como uma estratégia pedagógica capaz de promover maior acessibilidade, autonomia e inclusão no ensino de Geografia.A análise desenvolvida ao longo da fundamentação teórica evidencia que o ensino de Geografia, para cumprir seu papel formativo em uma perspectiva crítica e inclusiva, precisa articular três dimensões fundamentais: o conhecimento geográfico em si, as condições materiais e pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência visual, e a formação docente.

Observa-se, a partir de Callai (1999) e Martins (2009), que a Geografia escolar tradicional, centrada na memorização de informações, já se mostrava insuficiente para a formação de cidadãos críticos mesmo antes do debate sobre inclusão ganhar força. Quando se adiciona a

variável da deficiência visual, essa insuficiência torna-se ainda mais evidente. O desafio, portanto, não é criar uma "Geografia especial" para alunos com deficiência, mas repensar a própria Geografia que se ensina para todos.

Nesse sentido, a proposta de uma Geografia conectada à vida do aluno (Callai, 1999) encontra eco nas necessidades dos estudantes com deficiência visual. Se a disciplina deve ajudar o aluno a compreender o espaço vivido, isso implica necessariamente em estratégias multissensoriais que permitam a apropriação desse espaço por meio do tato, da audição, do olfato e da propriocepção (consciência corporal). A citação de Masini (1996) sobre o domínio do corpo em relação aosobstáculos não é um detalhe periférico, mas sim a base concreta sobre a qual se constrói qualquer conceito geográfico abstrato, como escala, direção ou território.

Entretanto, a literatura também revela uma tensão entre a necessidade e a realidade. Santos e Barbosa (2020) e Cruz et al. (2025) apontam a importância dos materiais áudio-táteis, mas reconhecem o custo elevado como barreira. A saída, como sugerem, está na criatividade e no protagonismo do professor em buscar alternativas de baixo custo. É neste ponto que a discussão sobre formação docente se torna crucial.

Martins (2009) e Landim Neto (2012) apresentam um quadro preocupante: professores com formação inicial deficiente em termos de inclusão, sobrecarregados, mal remunerados e atuando em escolas com recursos escassos. Como esperar que esses profissionais desenvolvam materiais adaptados e práticas inovadoras se, como aponta Santos (2005), há um abismo entre a universidade que produz pesquisa e a escola básica que necessita dela? Lacerda

(2008) contribui ao lembrar que a mídia frequentemente culpa o professor pelos problemas educacionais, desconsiderando as condições estruturais de trabalho.

Diante desse cenário, a construção de práticas pedagógicas inclusivas não pode ser vista como uma responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso coletivo que envolve políticas públicas de formação continuada, investimento em materiais acessíveis e valorização da carreira docente. A práxis transformadora, mencionada por Martins (2009), só é possível quando o professor tem tempo, formação e condições para refletir sobre sua prática e inovar.

Por fim, retoma-se a questão central: como trabalhar categorias como Lugar, Paisagem e Território de forma acessível? A resposta parece estar na mediação sensorial e na contextualização. Trabalhar o Lugar pode significar percorrer a escola com o aluno cego, descrevendo sons, cheiros e texturas; trabalhar a Paisagem pode envolver maquetes táteis que representem diferentes formas de relevo; trabalhar o Território pode ser viabilizado por mapas táteis com limites em relevo. A técnica existe, mas sua aplicação depende da articulação entre conhecimento geográfico, sensibilidade pedagógica e suporte institucional.

4. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o ensino de Geografia, quando orientado por uma perspectiva crítica e inclusiva, ultrapassa o modelo tradicional de transmissão de conteúdos e assume um papel formativo essencial na constituição de sujeitos históricos e autônomos. Conforme defendem Callai (1999)

e Martins (2009), a disciplina deve possibilitar ao aluno reconhecer-se como participante ativo na produção do espaço, compreendendo que as dinâmicas espaciais são construídas socialmente e estão em constante transformação. No entanto, ao se considerar o recorte da educação inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência visual, observa-se que esse potencial formativo depende diretamente da adoção de práticas pedagógicas acessíveis e planejadas a partir da diversidade dos sujeitos.

No entanto, a efetivação desse ensino crítico encontra desafios significativos, especialmente quando se considera a inclusão de estudantes com deficiência visual. A adaptação de recursos pedagógicos, o uso de materiais multissensoriais e a reorganização das práticas docentes não são apenas estratégias metodológicas, mas exigências éticas e pedagógicas de uma escola que se propõe democrática. A inclusão não se limita ao acesso físico ao espaço escolar, mas envolve a garantia de participação efetiva no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento geográfico. Nesse sentido, recursos como cartografia tátil, tecnologias assistivas e abordagens baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresentam como elementos fundamentais para a efetivação de uma educação geográfica verdadeiramente inclusiva.

Além disso, o debate sobre formação docente revela tensões entre pesquisa e ensino, universidade e escola básica, teoria e prática (Santos, 2005; Perrenoud, 1999). A formação inicial nem sempre prepara o professor para enfrentar as complexidades do cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao ensino inclusivo. Como destacam Landim Neto (2012) e Lacerda (2008), as condições estruturais da profissão, aliadas às demandas contemporâneas, exigem do docente constante reflexão sobre sua prática e

compromisso com uma pedagogia emancipadora. Esses desafios se tornam ainda mais evidentes quando se trata da necessidade de preparar o professor para o uso de estratégias acessíveis no ensino de Geografia, voltadas a estudantes com deficiência visual.

Dessa forma, compreende-se que a construção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia depende da articulação entre formação teórica sólida, reflexão crítica sobre o currículo e sensibilidade às diferentes realidades presentes na sala de aula. Trabalhar categorias fundamentais da ciência geográfica — como Espaço, Lugar, Território, Região e Paisagem — de maneira contextualizada e acessível é condição indispensável para que todos os estudantes, com ou sem deficiência, desenvolvam autonomia, senso crítico e pertencimento. Isso implica considerar múltiplas formas de representação do conhecimento geográfico, conforme propõe o Desenho Universal para a Aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que o ensino inclusivo em Geografia não deve ser compreendido como uma adaptação pontual, mas como parte constitutiva de uma proposta pedagógica comprometida com a emancipação humana. Garantir que o aluno se reconheça como sujeito do espaço e da história implica reconhecer também sua singularidade, suas limitações e suas potencialidades. Assim, a prática docente transforma-se em um exercício contínuo de escuta, mediação e construção coletiva do saber, reafirmando a escola como espaço de formação cidadã e de transformação social. Portanto, a inclusão no ensino de Geografia se consolida como um princípio estruturante do processo educativo, e não como um complemento às práticas pedagógicas tradicionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: desafios teóricos e práticos. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 57-68.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: CAST, 2011.

CRUZ, M. L. et al. Ensino de Geografia e inclusão: materiais didáticos para alunos com deficiência visual. Revista Educação Geográfica em Foco, v. 9, n. 2, 2025.

Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LACERDA, M. P. A formação do professor e a prática pedagógica: desafios contemporâneos. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2008.

LANDIM NETO, F. A. Formação de professores de geografia: desafios e perspectivas. Geosaberes, v. 3, n. 5, p. 145-154, 2012.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. Portal da Cartografia, Londrina, v. 1, n. 1, p. 35-58, maio-ago. 2008.

MARTINS DA SILVA, J. A construção do conhecimento na relação professor-aluno. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MARTINS, R. E. M. W. A formação do professor de geografia e a práxis pedagógica. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 1, n. 1, p.

167-180, 2009.

MASINI, E. F. S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual. Brasília: MEC, 1996.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, C. A. B.; BARBOSA, M. A. Ensino de Geografia e inclusão de alunos com deficiência visual: desafios e possibilidades. Revista Equador, v. 9, n. 2, p. 120-135, 2020.

SANTOS, M. O ensino da geografia e a formação do professor. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. Cartografia tátil no ensino de Geografia: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual. 2009. Tese (Doutorado em Geografia

VASCONCELLOS, Regina Araújo de Almeida. A cartografia tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. 1993. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

---

[1] Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre e graduado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Ciências da Religião pela UNINTER. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0310270432793052. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4601-6516