



FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DO PIBID.

Paulo Vinícius Sarinho Barbosa ¹

Jéssica Camêlo de Lima ²

Adriana Dos Santos Da Silva ³

Rejane Maria Dos Santos ⁴

Juliana Nóbrega de Almeida ⁵

GPSEG ⁶

O Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) é uma política pública que fortalece a formação dos licenciandos. Por meio da imersão no contexto escolar é possível perceber os potenciais e os dilemas que são apresentados aos docentes na educação básica, dentre os quais, destacamos a adaptação de conteúdos e metodologias para os estudantes neurodivergentes ou que fazem parte da neurodiversidade, os quais frequentam a rede regular de ensino. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo refletir acerca dos principais desafios encontrados na educação inclusiva, a partir da vivência no subprojeto de Geografia/PIBID/CAPES/UEPB, desenvolvido na EEEFM São Sebastião, em Campina Grande/PB, no ano de 2025. Tomando por base uma abordagem qualitativa, com tipologia participativa, bem como a aplicação de questionários semiestruturados, direcionados aos docentes da referida instituição, buscamos compreender como os professores enfrentam o desafio de adaptar atividades pedagógicas e desenvolver a mediação didática em consonância com as particularidades dos alunos, refletindo sobre os limites e as possibilidades da teoria e da prática na educação inclusiva, de modo a assegurar o direito de todos à educação. Tais instrumentos permitiram identificar as dificuldades encontradas no cotidiano pedagógico,

¹ Graduando do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, email: v.paulo@aluno.uepb.edu.br

² Mestrado pelo Curso de Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Professora da SEE/PB jessicalimafj@yahoo.com.br;

³ Graduando do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, s.adriana@aluno.uepb.edu.br;

⁴ Graduando do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, coautor3@email.com

⁵ Professor orientador: Doutora, Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, julianageo2020@servidor.uepb.edu.br.

⁶ Grupo de Pesquisa Saberes na Educação Geográfica - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Instagram: @gpseg_geografia



assim com profissionais o levantar sugestões e possibilidades apontadas pelos próprios docentes para a aplicação de práticas inclusivas eficazes e significativas, alinhadas à realidade da escola e fundamentadas na escuta ativa dos da educação. A experiência proporcionada pelo PIBID nos permitiu compreender a importância de uma formação docente inicial também direcionada para os processos da educação inclusiva e do trabalho colaborativo entre escola, universidade e comunidade com vistas à construção de metodologias mais acessíveis e inclusivas. É necessário, portanto, a efetivação de uma educação inclusiva que garanta aos estudantes neurodivergentes e neurodiversos às mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver, com acolhimento e empatia.

Palavras-chave: Formação inicial; PIBID; Geografia; Universidade e Escola; Docência

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um processo fundamental para a constituição da prática docente, pois articula o conhecimento teórico adquirido na universidade às experiências vivenciadas em sala de aula. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública de extrema relevância, uma vez que possibilita ao licenciando a imersão no espaço escolar, fomentando reflexões sobre os desafios da profissão e estimulando a construção de práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas por meio de uma educação ativa.

No campo do ensino de Geografia, essa inserção no espaço escolar torna-se ainda mais significativa, pois exige do futuro professor a capacidade de articular conteúdos curriculares a contextos sociais, culturais e espaciais vivenciados pelos estudantes. Contudo, em meio às demandas da educação contemporânea, destaca-se um desafio recorrente: o desenvolvimento de práticas inclusivas que assegurem aos alunos neurodivergentes e neurodiversos igualdade de condições para aprender e se desenvolver.





Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar busca garantir que todos os alunos participem ativamente da vida escolar. Isso significa repensar e reorganizar o sistema de ensino e as práticas pedagógicas, para que a escola esteja preparada para acolher e valorizar a diversidade humana. Nesse processo, também é importante adaptar os espaços físicos para que sejam acessíveis e adequados às diferentes necessidades e formas de aprendizagem de cada estudante. A escola inclusiva, portanto, deve criar condições reais de igualdade de direitos, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação de todos de maneira plena e significativa.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a educação inclusiva, a partir das experiências do subprojeto de Geografia/PIBID/CAPES/UEPB, realizado na EEEFM São Sebastião, em Campina Grande/PB, dos meses de fevereiro à julho no ano de 2025. O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma iniciativa da CAPES que visa proporcionar a formação de futuros professores por meio da inserção desses estudantes em escolas públicas, oferecendo apoio à melhoria da qualidade do ensino e promovendo práticas pedagógicas inovadoras. O estudo buscou compreender de que maneira as práticas inclusivas são efetivadas ou não na referida escola, bem como quais as principais dificuldades encontradas pelos professores no que diz respeito à elaboração de atividades adaptadas, flexíveis e mediadas e como se dá o processo de formação e adequação dos professores a essas novas demandas, considerando as vivências no espaço escolar durante o PIBID. As necessidades específicas dos alunos observados nas aulas de Geografia, os desafios enfrentados por eles e as possíveis melhorias no ensino de Geografia.

METODOLOGIA

O estudo desenvolveu-se a partir de uma metodologia com abordagem qualitativa, de caráter participativo, utilizando como instrumentos de análise a observação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar e a aplicação de questionários semiestruturados com os professores da instituição. Esses recursos possibilitaram identificar as principais dificuldades enfrentadas na construção de práticas inclusivas, bem como levantar estratégias apontadas pelos próprios docentes para superar tais desafios.

A pesquisa contou com a participação de 32 professores que compõem o quadro docente da escola, dos quais 15 responderam ao questionário. O instrumento aplicado foi composto





por seis perguntas abertas, que buscaram compreender a percepção dos professores acerca da inclusão escolar. A partir das questões buscamos entender se os docentes se sentem preparados para ensinar alunos neurodivergentes e os motivos disso; quais são as maiores dificuldades para adaptar atividades e conteúdos; se a escola ou a rede de ensino já ofereceu apoio por meio de materiais, cursos ou suporte profissional; quais métodos ou recursos já foram utilizados para favorecer a aprendizagem dos alunos neurodivergentes; como avaliam a atuação da gestão escolar no apoio a práticas inclusivas; e, por fim, o que poderia ser melhorado na escola ou na rede de ensino para tornar a educação mais inclusiva.

Além dos docentes, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também foi entrevistada, visto que sua atuação é central no processo de inclusão, uma vez que realiza a mediação entre as necessidades específicas dos alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala regular. A inclusão dessa perspectiva ampliou a análise, permitindo compreender como o trabalho especializado dialoga com o coletivo escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PIBID e a formação inicial

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública que fortalece a formação inicial de professores, ao articular a dimensão teórica da formação acadêmica com a prática pedagógica nas escolas. A inserção do licenciando no espaço escolar possibilita um contato direto com a realidade da docência, ampliando as reflexões acerca das metodologias de ensino, das relações entre professores e alunos e das demandas próprias da escola pública.

Assim, o programa se volta para a formação inicial dos licenciandos, permitindo que vivenciem o cotidiano escolar de forma crítica e reflexiva, ao mesmo tempo em que articula universidade e escola. Nesse movimento, bolsistas, professores supervisores e coordenadores compartilham experiências, repensam metodologias e constroem práticas inovadoras, reafirmando o compromisso social do PIBID com a valorização da escola pública e a preparação de professores capazes de atuar em contextos diversos e desafiadores.

De acordo com Paim e Martins (2018), o PIBID contribui para aprendizagens em quatro dimensões principais: o contexto escolar, o trabalho docente, a relação com os alunos e o desenvolvimento profissional. Essa experiência permite ao futuro professor desenvolver competências críticas e reflexivas, necessárias para compreender a docência como prática





social complexa e estabelecida, para os autores. Ainda segundo os referidos autores, "a escola é o lócus privilegiado para a constituição da docência. É o lugar social do ensino, da aprendizagem e da prática sobre o ensino, conformando uma ambiência propícia ao desenvolvimento da identidade profissional do professor" (PAIM E MARTINS, 2018, p.525).

Ademais, Fonseca, Salvi e Torres (2015) destacam que a temática da inclusão ainda é pouco explorada nas licenciaturas em Geografia, o que faz com que muitos professores enfrentem esse desafio apenas quando ingressam efetivamente na sala de aula. Essa lacuna evidencia a importância de programas como o PIBID, que proporcionam ao licenciando um espaço formativo ampliado, integrando teoria e prática, pesquisa e extensão, e promovendo reflexões sobre como atuar diante da diversidade presente nas escolas.

Nesse sentido, o programa assume um papel essencial na construção da identidade docente, pois aproxima os licenciandos dos desafios cotidianos da profissão, favorecendo a superação de uma formação restrita ao campo teórico. Além disso, possibilita que os estudantes de licenciatura reflitam sobre os limites e as potencialidades da escola pública, preparando-os para atuar em contextos marcados por diversidade social e cultural.

Inclusão escolar e desafios da prática pedagógica

Desde meados de 1990, com a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jotiem, cujo produto foi a Declaração Mundial de Educação Para Todos, que já se discute a necessidade de uma educação cada vez mais inclusiva que satisfaça a necessidade de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Segundo Mantoan (2003), a inclusão não deve ser confundida com integração, pois esta mantém práticas segregadoras, enquanto a inclusão implica transformar a escola em espaço aberto a todos, sem distinções ou adaptações superficiais. Nesse contexto, o professor é desafiado a criar condições de ensino que respeitem a singularidade de cada estudante, considerando ritmos, estilos de aprendizagem e potencialidades.

Dessa forma, a flexibilização e a mediação pedagógica são ações fundamentais para a inclusão, pois permitem ajustar estratégias, recursos e tempos de aprendizagem de forma a garantir que todos os estudantes participem ativamente do processo educativo, respeitando suas particularidades.

Por outro lado, a inclusão escolar ultrapassa a ideia de mera presença física dos alunos na sala de aula, demandando mudanças estruturais, curriculares e metodológicas que assegurem a aprendizagem de todos. Isso exige do professor uma postura investigativa e





criativa, capaz de repensar práticas tradicionais e construir estratégias em diálogo com as necessidades reais dos estudantes.

No campo do ensino de Geografia, os desafios da inclusão são ainda mais evidentes. Sousa (2024) aponta que os conteúdos da disciplina como leitura de mapas, análise de paisagens e uso de representações espaciais exigem adaptações constantes, uma vez que refletem aspectos da realidade que estão em constante processo de mudança, exigindo do professor atualizações permanentes.

No entanto, relatos de professores revelam que a produção de mapas táteis, materiais visuais com contraste ampliado e o uso de softwares de leitura são estratégias eficazes para favorecer a aprendizagem de estudantes com deficiência visual ou dislexia. Essas práticas mostram que a criatividade docente é fundamental para garantir o acesso ao conhecimento, mesmo diante de conteúdos complexos como os da Geografia. Todavia, Sousa (2024) ressalta que tais iniciativas muitas vezes são prejudicadas pela falta de recursos tecnológicos, de formação específica e de apoio institucional, o que limita o alcance de uma inclusão plena.

Além das adaptações de materiais pedagógicos, Sousa (2024) destaca a importância de metodologias ativas e colaborativas, como trabalhos em grupo, debates e atividades práticas. Essas estratégias favorecem a cooperação entre alunos e ampliam a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, valorizando suas potencialidades. Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2003), que aponta a colaboração como base da inclusão efetiva. Dessa forma, a prática docente precisa considerar não apenas os recursos materiais, mas também as interações sociais e afetivas como elementos indispensáveis para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa perspectiva encontra respaldo legal na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito de todos à educação em igualdade de oportunidades, reforçando a responsabilidade da escola em oferecer suporte adequado e práticas pedagógicas acessíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos questionários aplicados com os professores da EEEFM São Sebastião evidenciou que a inclusão escolar ainda se apresenta como um grande desafio. Grande parte dos docentes afirmou não se sentir totalmente preparados para trabalhar com alunos neurodivergentes, principalmente pela ausência de formação continuada específica na área da educação inclusiva. Essa percepção dialoga com Sousa (2024), que também identificou a





carência de capacitações como um dos fatores que mais dificultam a implementação de práticas inclusivas no ensino de Geografia.

Entre as dificuldades mais mencionadas pelos professores, destacaram-se a adaptação de atividades e conteúdos para diferentes necessidades educacionais, a escassez de recursos tecnológicos e pedagógicos e a ausência de apoio sistemático por parte da rede de ensino. Essa realidade é ilustrada no relato de um dos docentes, que sintetiza o sentimento de muitos participantes da pesquisa:

“Além de não ter realizado nenhuma formação nessa área, acredito que é um desafio muito grande essa inclusão sem o apoio de outros profissionais (como um psicólogo) na escola. Já temos uma demanda muito grande nas salas de aula e acho inviável dar uma atenção especial a alguns alunos com diferentes laudos. Enfrentamos um tempo em que a inclusão está sendo um desafio diário e muito distante do que seria ideal para um ambiente propício à aprendizagem desses estudantes. (Professor A, 2025)”

Esse depoimento evidencia a percepção de que a efetivação da inclusão escolar exige não apenas a boa vontade dos professores, mas também o fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação continuada, ao suporte multiprofissional e à melhoria das condições de trabalho docente, tecnológicos e pedagógicos, bem como a ausência de apoio

sistemático por parte da rede de ensino. Nesse ponto, os docentes relataram que, muitas vezes, precisam recorrer à própria criatividade para elaborar materiais adaptados, como mapas táteis e recursos visuais com maior contraste. Essa prática, embora positiva, revela que os esforços individuais não são suficientes diante da complexidade do processo inclusivo.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel fundamental ao auxiliar os professores na construção coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas. O AEE contribui na identificação das barreiras de aprendizagem e na proposição de recursos e adaptações que favorecem o acesso, a participação e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial. Além disso, atua de forma articulada com o professor da sala regular, oferecendo orientações sobre o uso de materiais específicos e tecnologias assistivas. Entretanto, o AEE também enfrenta desafios, como a limitação de tempo para o planejamento conjunto, a falta de formação continuada específica e a escassez de recursos adequados.

Na realidade escolar observada, a sala do AEE é coordenada por uma professora com 18 anos de experiência, cuja trajetória evidencia o valor de uma atuação sensível e





comprometida com a diversidade. Segundo seu relato, o primeiro passo para garantir a inclusão é conhecer profundamente cada aluno, suas dificuldades, potencialidades e formas de aprender, onde a adaptação das atividades, nesse sentido, não é padronizada: cada estratégia é pensada conforme a realidade e as habilidades individuais, reconhecendo que cada estudante aprende e se desenvolve de um jeito único.

Apesar do empenho, a professora destacou obstáculos importantes que impactam diretamente o processo inclusivo. A escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, a ausência de equipes multiprofissionais e a falta de formações continuadas adequadas dificultam a consolidação de um trabalho mais efetivo. Outro ponto relevante é a inexistência de cuidadores na escola, o que amplia a sobrecarga sobre os profissionais e torna mais complexa a garantia de apoio a todos os alunos que necessitam de acompanhamento específico.

Atualmente, a instituição atende 15 estudantes com laudo, com diagnósticos que incluem Deficiência Intelectual (DI), Síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mesmo diante desses desafios, a professora compartilhou experiências positivas que mostram a potência do trabalho inclusivo quando há envolvimento e sensibilidade. Ela destacou, por exemplo, a satisfação de acompanhar de perto o progresso de alunos PCD (Pessoa com Deficiência), observar sua autoestima florescer e ver sonhos sendo alcançados com o apoio da escola. Além disso, ressaltou que a participação ativa das famílias tem sido um fator importante para fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, ampliando as possibilidades de aprendizagem e inclusão.

Essa realidade reforça a importância de compreender o AEE não apenas como um espaço de atendimento especializado, mas como parte de um esforço coletivo que envolve professores, famílias e a própria gestão escolar. Ao articular ações com diferentes atores, o AEE se torna um elo estratégico no processo de inclusão, contribuindo para transformar desafios cotidianos em oportunidades de crescimento e aprendizagem compartilhada.

Por outro lado, os resultados também mostraram possibilidades significativas de superação. Os professores que participaram da pesquisa relataram experiências bem-sucedidas com metodologias ativas, como debates, trabalhos em grupo e atividades práticas que





estimulam a cooperação entre alunos. Essa dimensão coletiva da aprendizagem reforça a análise de Mantoan (2003), para quem a inclusão efetiva se constrói na interação entre os sujeitos e não apenas em adaptações isoladas.

Outro aspecto relevante foi a percepção sobre a importância do trabalho colaborativo entre escola e universidade. A presença do PIBID na instituição foi avaliada de forma positiva, uma vez que proporciona aos licenciandos contato direto com a realidade escolar e, ao mesmo tempo, auxilia os professores da escola a repensarem suas práticas. Essa articulação reflete a contribuição apontada por Paim e Martins (2018), que destacam o PIBID como espaço privilegiado de integração entre teoria e prática.

Nesse ponto, o Grupo de pesquisa saberes na educação geográfica GPSEG/UEPB) também se insere como importante mediador entre as experiências de campo do PIBID e a produção científica voltada à educação inclusiva, fortalecendo o diálogo entre universidade e escola, pesquisa e extensão. Essa articulação contribui para ampliar a compreensão sobre os desafios e possibilidades da inclusão no contexto escolar. Nesse sentido, é importante destacar o estudo de Cunha (2024), “O papel do professor de geografia na formação continuada: contribuições e vivências na construção de uma geografia inclusiva”, que mostra como a formação continuada pode incentivar práticas de ensino mais inclusivas e atentas à diversidade no ensino de geografia, reforçando o papel do professor como agente transformador nesse processo.

De modo geral, os resultados apontam que, embora persistam obstáculos estruturais e formativos, há abertura por parte dos docentes para a construção de práticas inclusivas mais significativas. Essa postura evidencia que a efetivação da inclusão depende tanto de políticas públicas e recursos adequados quanto da atitude ética, reflexiva e colaborativa dos professores, que se tornam protagonistas na luta por uma educação que acolha a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou refletir sobre os principais desafios e possibilidades da educação inclusiva, a partir das vivências do subprojeto de Geografia/PIBID/CAPES/UEPB na EEEFM São Sebastião, em Campina Grande/PB. A análise dos questionários com os professores revelou que a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras significativas, relacionadas sobretudo à falta de formação continuada, de recursos tecnológicos e de apoio institucional.





Por outro lado, também foram identificadas práticas criativas e colaborativas que demonstram o empenho dos docentes em promover a participação de todos os estudantes. Estratégias como a produção de materiais adaptados e o uso de metodologias ativas mostram que é possível avançar na construção de uma educação mais inclusiva, desde que haja condições adequadas para isso.

Nesse processo, o PIBID desempenha papel central, ao articular universidade e escola, permitindo que futuros professores vivenciem o cotidiano escolar de forma crítica e reflexiva. Essa experiência contribui para a formação de docentes mais preparados para lidar com a diversidade e reforça a importância da colaboração entre todos os atores envolvidos licenciandos, professores supervisores, coordenadores e a comunidade escolar.

Portanto, a efetivação da inclusão depende tanto de investimentos em políticas públicas de formação e infraestrutura quanto da disposição dos professores em repensar suas práticas. As ações desenvolvidas pelo GPSEG/UEPB reforçam essa necessidade, ao promover o debate sobre a inclusão na formação inicial de professores de Geografia e contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais humanas, acessíveis e contextualizadas. A experiência analisada evidencia que a educação inclusiva não é uma tarefa individual, mas um projeto coletivo, que exige diálogo, criatividade e compromisso ético. Somente assim será possível assegurar aos estudantes neurodivergentes e neurodiversos as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver coletivamente.

Por último, expressamos nossa gratidão ao PIBID e à CAPES pelo suporte essencial na formação de docentes engajados em uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. O apoio e os recursos financeiros dessas instituições viabilizam experiências educativas relevantes, que integram teoria e prática, reforçam a conexão entre universidade e escola e ajudam na criação de uma sociedade mais justa e democrática. Reconhecemos que essas iniciativas são importantes para o crescimento profissional dos licenciandos e para a valorização do ensino como uma prática social fundamental.

REFERÊNCIAS





CUNHA, Rozanny Louise Torres. O papel do professor de Geografia na formação continuada: contribuições e vivências na construção de uma Geografia da Inclusão. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/17542>>. Acesso em 18 out. 2025.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe a inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

Aprendizagens da docência: contribuições do Pibid na formação inicial de professores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 521–541, 2018. DOI: 10.20396/riesup.v4i3.8652045. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652045>. Acesso em: 23 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

SOUSA, José Átila Abreu De. Ensino de geografia e a educação inclusiva: desafios e superações no ensino fundamental. CONEDU – Educação especial (Vol.3)... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119078>. Acesso em: 27/09/2025 21:20

TERRE DE AZEVEDO, S. O Ensino de Geografia e as Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar. *Perspectiva Geográfica*, [S. l.], v. 14, n. 20, p. 37–47, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/24026>. Acesso em: 15 out. 2025.

