PROFESSORES DE GEOGRAFIA E OS ESTUDANTES COM DI: ENTRE A INCLUSÃO E A PRÁTICA DE ENSINO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOURADOS (MS)

GEOGRAPHY TEACHERS AND STUDENTS WITH ID: BETWEEN INCLUSION AND TEACHING PRACTICE IN MUNICIPAL SCHOOLS IN DOURADOS (MS)

PROFESORES Y ESTUDIANTES DE GEOGRAFÍA CON DI: ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE DOURADOS (MS)

Dayane Caroline Gomes da Silva Dias
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
daya_diassilva@yahoo.com.br

Silvana de Abreu
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
silvanadeabreu01@gmail.com

RESUMO

O presente texto faz parte de pesquisa de dissertação de mestrado realizada no ano de 2019 e defendida no ano de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGG/UFGD). A pesquisa teve como um dos objetivos compreender como é o dia a dia do ensino, em sala de aula, de professores de geografia que possuem alunos com Deficiência Intelectual, matriculados em suas turmas. A pertinência deste trabalho tem lastro no direito à educação, para aluno com DI, nas escolas regulares, desde a Política Nacional de Educação Especial/2008 e a Lei Brasileira de Inclusão/2015, as quais juntas trouxeram visibilidade e dignidade para aqueles que anteriormente viviam segregados em instituições filantrópicas ou classes especiais. Dessa maneira, destacamos aspectos sobre o ensino de geografia e a opinião de professores das escolas municipais de Dourados (MS), que relatam suas experiências acerca da inclusão dos estudantes que têm Deficiência Intelectual, bem como as práticas que desenvolvem nos processos de ensino-aprendizagem envolvendo estes estudantes e demais sem deficiência.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Ensino de Geografia; Professores de Geografia; Políticas Inclusivas; Dourados (MS)

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

ABSTRACT

This text is part of a master's dissertation research carried out in 2019 and accomplished in 2021, at the Post-Graduation Program in Geography at the Federal University of Grande Dourados (PPGG/UFGD). The research had as one of the objectives to understand the day-to-day teaching in the classroom of geography teachers who have students with Intellectual Disabilities enrolled in their groups. The relevance of this work is given by the right to education for students with ID in regular schools since the National Policy of Special Education/2008 and the Brazilian Law of Inclusion/2015, which brought visibility and dignity to those who previously lived segregated in philanthropic institutions or special classes. In this way, we highlight aspects about the teaching of geography and the opinion of teachers from municipal schools in Dourados (MS) who report their experiences regarding the inclusion of students who have Intellectual Disabilities, as well as the practices they develop in the teaching-learning processes involving those students and others without disabilities.

Keywords: Intellectual Disability; Geography Teaching; Geography teachers; Inclusive Policies; Dourados (MS)

RESUMEN

Este texto forma parte de una investigación de disertación de maestría realizada en 2019 y defendida en 2021, en el Programa de Posgrado en Geografía de la Universidad Federal de la Gran Dourados (PPGG/UFGD). La investigación tuvo como uno de los objetivos comprender cómo es el día a día de la enseñanza en el aula de los profesores de geografía que tienen alumnos con Discapacidad Intelectual matriculados en sus clases. La relevancia de este trabajo está dada por el derecho a la educación de los estudiantes con DI en las escuelas regulares a partir de la Política Nacional de Educación Especial/2008 y la Ley Brasileña de Inclusión/2015, que trajo visibilidad y dignidad a quienes antes vivían segregados en las instituciones filantrópicas o clases especiales. De esta forma, destacamos aspectos sobre la enseñanza de geografía y la opinión de docentes de escuelas municipales de Dourados (MS) que relatan sus experiencias en cuanto a la inclusión de alumnos que tienen Discapacidad Intelectual, así como las prácticas que desarrollan en los procesos de enseñanza-aprendizaje que involucran esos estudiantes y otros sin discapacidades.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual; Enseñanza de la Geografía; profesores de geografía; Políticas Inclusivas; Dourados (MS)

INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no ano de 2019 e defendida no ano de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/UFGD). A pesquisa teve como um dos objetivos compreender como é o *fazer* de professores de geografia em salas de aula que possuem alunos com Deficiência Intelectual (DI) matriculados, bem como seu *pensar* acerca da inclusão desses estudantes nas escolas regulares públicas.

A permanência de estudantes com Deficiência Intelectual nas escolas e salas de aulas da rede escolar regular, desde o início do século XXI, é certamente um avanço, se constituindo como grande desafio para professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, atuantes no ensino da rede pública e/ou privada, já que o aluno com DI evidentemente apresenta resultados diferentes, considerando as suas condições motoras, cognitivas e também a prática docente no processo de construção dos conhecimentos junto ao conjunto de estudantes de uma turma de alunos, mas sobretudo, junto ao estudante DI.

Desde as últimas duas décadas do século XX, mundialmente avançou-se em redefinições para o tema da deficiência intelectual. Os esforços se concentraram em atingir uma redefinição paradigmática e de reconhecimento dessas pessoas como sujeitos, pela sociedade, dando-lhes visibilidade, uma vez que geralmente as famílias acabaram por mantê-las escondidas e/ou convivendo apenas com outros sujeitos com DI, em instituições filantrópicas (como APAE e PESTALOZZI) vivendo às margens da sociedade. Nesse sentido, a pedagogia tem um papel importante na definição e no grau dessa deficiência, estabelecendo recursos e adaptações curriculares, que possam permitir o progresso e o aprendizado desses alunos no interior da escola regular, convivendo com os demais estudantes, pois muitos DI só passam a ter laudos da deficiência a partir do momento que apresentam dificuldades no aprendizado escolar.

No Brasil, o marco dessas mudanças foi a Constituição "Cidadã" de 1988, que garante a universalização do atendimento escolar nas escolas públicas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 (BRASIL 1996), que garante oferecimento de educação especial preferencialmente nas escolas regulares, para os alunos com deficiência. Contudo, as pessoas com Deficiência Intelectual passaram a ter direito de

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

estudar em turmas de ensino regular, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015).

O debate trilhado nessa pesquisa passa, portanto, pela preocupação que assola educadores, familiares e intelectuais do campo da educação especial quanto ao presente e futuro de sujeitos que têm deficiência intelectual, nas suas mais variadas formas e intensidades e que tem o direito de estudar e aprender garantidos e sob responsabilidade do Estado.

Diante disso, em tese os professores e gestores das escolas precisariam estar preparados, com recursos necessários e ambientes adaptados para receberem e incluírem idealmente o aluno com deficiência. Nesse sentido, passamos a nos questionar sobre as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores ao desenvolverem suas atividades didáticas, e nossa investigação pretendeu dar voz aos professores de geografia, visando analisar, para compreender, as ideias que dominam o discurso destes professores e que envolvem suas experiências, ao lecionarem geografia em turmas com estudantes com DI.

Dessa maneira, vimos a necessidade de discutir a inclusão no âmbito da geografia, não só nas escolas, mas também nas universidades, durante a formação inicial dos professores. Isso porque o conceito de inclusão e a geografia se relacionam, enquanto "campo de conhecimento formador de cidadãos conscientes de sua representação no espaço" (RIBEIRO e MACHADO, 2016, p. 165).

Para realização da pesquisa foram elaborados questionários para os professores de geografia da rede municipal de Dourados (MS), que estavam atuando nas salas de ensino fundamental (6° ao 9° ano) e que tinham aluno(s) com DI em sua(s) turmas, em 2019. Essa parte consistiu em trabalho de campo nas escolas públicas municipais de Dourados (MS), em que foram realizadas a maioria das entrevistas com os professores de geografia.

Participaram da pesquisa doze professores que responderam a um questionário estruturado, com dez perguntas. As questões pretendiam abordar assuntos vivenciados pelos professores em sala de aula, como: o quantitativo de alunos com DI por turma; o planejamento das aulas para turmas que têm alunos com diferentes níveis de aprendizagem; quais as orientações que os professores recebem da gestão escolar para trabalharem com alunos com deficiência; aspectos da prática de ensino de geografia;

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

avaliação da progressão do aluno com DI; ano e local da formação dos professores participantes da pesquisa e a opinião dos professores sobre a inclusão de estudantes com deficiência, sobretudo DI, nas escolas públicas. Ressaltamos, que para esse artigo, trouxemos um recorte das entrevistas e priorizamos abordar somente as questões relacionadas ao ensino de geografia.

Para estabelecer contato com os docentes, procuramos as coordenações pedagógicas e nos preparamos burocraticamente, com ofícios, agendamentos e termos de consentimento livre e esclarecido. Durante o ano analisado, das vinte e cinco (25) escolas municipais existentes em Dourados (em 2019) e que possuíam classes de anos finais do ensino fundamental, pelo menos dezoito (18) delas recebiam estudantes com DI matriculados. Dessas, onze (11) eram escolas urbanas, três (03) eram escolas do campo e quatro (04) eram escolas indígenas e no conjunto atendiam um total de sessenta e um (61) estudantes com DI.

Localizamos quatorze (14) professores de geografia que estavam trabalhando com estudantes com DI, em 2019, entre os quais doze (12) se propuseram a participar da pesquisa. Após os primeiros contatos, alguns professores preferiram receber as perguntas elaboradas e enviar as respostas por e-mail. Foram cinco entrevistas realizadas dessa forma; outros sete docentes preferiram realizar a entrevista pessoalmente, durante a hora atividade dos professores, entre os meses de outubro de 2019 e novembro de 2019. (Quadro 1)

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

Quadro 1 - Características do trabalho de campo relativo aos professores

Escolas	Professores	Sexo	Questionário enviado via E-mail	Questionário por entrevista Oral
1	A	M	-	Arquivo MP3 46min.
	B	M	-	Arquivo MP3 14min.
2	C	M	-	Arquivo MP3 12min.
3	D	M	-	Arquivo MP3 29min.
4	E	M	X	-
5	S/R	S/R	S/R	S/R
6	F	M	-	Arquivo MP3 17min.
	G	M	-	Arquivo MP3 52min.
7	H	F	X	-
8	I	F	X	-
9	J	F	X	-
10	K	M	-	Arquivo MP3 25min.
11	L	F	X	-
12	G	M	-	Arquivo MP3 52min.
13	C	M	-	Arquivo MP3 12min.
14	*S/C	*S/C	*S/C	*S/C
15	*S/R	*S/R	*S/R	*S/R
16	*S/C	*S/C	*S/C	*S/C
17	*S/C	*S/C	*S/C	*S/C
18	*S/R	*S/R	*S/R	*S/R

Fonte: Trabalho de Campo (2019). Org.: DIAS (2020). S/R: Sem Retorno. *S/C: Sem Contato**.**

Outra etapa da metodologia nos conduziu pela busca por referenciais que abordassem a escola inclusiva e ensino de geografia, o que concluímos tratar-se de uma preocupação que tem pouca expressividade nas pesquisas científicas, sobretudo quando se trata de alunos com deficiência intelectual. Assim, foi difícil encontrar publicações específicas, envolvendo estudos de avaliação e desenvolvimento de metodologias, ou mesmo de avaliação do trabalho docente de geografia e experiências com estes estudantes. Ratificamos, pois, que a escolha pela realização da pesquisa pretendeu ser também uma contribuição aos estudos que envolvem a escola inclusiva e a prática de ensino da geografia como disciplina escolar.

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

O trabalho de campo envolveu a análise da prática docente dos professores de geografia. Há que se considerar que os professores trabalham, na maioria das vezes, em condições precárias, recebendo parcos salários, têm empregos temporários, atuando como professores contratados, porque os concursos têm sido limitados e, ainda, sofrem o não reconhecimento e desvalorização, pela sociedade, ao serem tratados como meros reprodutores de conhecimento. Além disso, as condições de existência os obrigam a assumirem muitas aulas, o que interfere no próprio tempo para formação continuada e, sobretudo, na sua prática.

Não se trata, portanto, de apenas dialogar com os professores, mas de compreender e desmistificar contradições existentes e inerentes a aplicabilidade das políticas educacionais, que democraticamente pretendem garantir acesso à educação para todos, proporcionando aos estudantes com deficiência a oportunidade de acesso à formação escolar.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS: ASPECTOS DA INCLUSÃO

Para dar fôlego a essa discussão, buscamos algumas contribuições teóricas sobre o papel do ensino de geografia na escola, visando qualificar a compreensão dos dizeres dos professores da disciplina acerca da importância da geografia enquanto saber escolar.

O ensino de geografia, nas duas últimas décadas do século XX, como expresso em Almeida (1991), já vivenciava questionamentos quanto aos procedimentos metodológicos que levaram a Geografia a ser reconhecida como “matéria enfadonha”. Um dos motivos é que a disciplina esteve historicamente baseada na memorização de nomes de estados e cidades capitais, unidades do relevo, clima, hidrografia e vegetação, além de aspectos populacionais. Nessa perspectiva mnemônica (ironicamente tratada como “decoreba”), segundo Abreu (1993), a geografia contribuiu para a manutenção do *status quo*. Segundo a autora “A geografia, utilizando o método de análise descritivo-fragmentário, (re)produziu ideias de sociedade, isenta de contradições, cuja “identidade” é dada pelo território do estado-nação, e a riqueza, na existência da natureza-natural. (ABREU, 1993, p. 43)

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

A partir de estudos descontextualizados e desconectados do todo, o ensino de geografia encobria, sob estudos regionalizados e/ou da "natureza-natural", as questões relativas à sociedade. Assim, com bases teórico-metodológicas positivistas e/ou neopositivistas, a Geografia Escolar no Brasil contribuiu sobremaneira para o ideário hegemônico, uma vez que com "a descrição, sem análise, escamoteia-se a realidade" (ABREU, 1993, p. 44).

A partir do movimento de crítica (forjado historicamente como Geografia Crítica), fortalecido no período pós-redemocratização brasileira (1984), vêm surgindo outras possibilidades de procedimentos didático-metodológicos, pautados em experiências de observação ou mesmo de vivência, por exemplo. No dizer de Almeida (1991), embora bastante propalado, sobretudo para o ensino fundamental, o "estudo ao nível da realidade objetiva" não chega a ser "conscientizador" uma vez que "deve-se ter presente que a percepção não nos coloca em contato com a realidade, mas com o que ela aparenta" (ALMEIDA, 1991, p. 85). A autora ainda se refere à tendência para as dinâmicas de vivência:

> [...] o saber do aluno, apesar de concreto, pode ser o ponto de partida do estudo geográfico. Mas de nenhuma maneira deverá permanecer como ponto de chegada, sob pena de se continuar reproduzindo na escola as diferenças entre as classes sociais quanto ao domínio do conhecimento institucionalizado. Parece-nos que a escola deve ser um elemento de democratização desse conhecimento (ALMEIDA, 1991, p. 85).
>
> Mas Afinal, Como Ensinar Geografia?
> Partindo do conhecimento adquirido através da observação do meio circundante, conhecimento esse ainda não sistematizado, o aluno deve ter oportunidade de contribuir para a elaboração de um arcabouço formado por ideias, conceitos e categorias que lhe permitam interpretar, de forma cada vez mais profunda, a realidade que o cerca. Nesse esforço, professor e alunos devem trabalhar juntos, sempre em cooperação. O professor, ao invés de expor o conteúdo ou de apresentar uma planilha pronta com as etapas da "pesquisa" que espera que os alunos cumpram, deverá ser o coordenador das atividades a serem realizadas por eles. Nessa função o professor organiza o trabalho, orienta a sua sequência, fornece informações, demonstra técnicas, prove recursos, discute ideias, levanta dúvidas, avalia resultados. Enfim, envida todos os esforços para que os alunos atinjam os objetivos de seu trabalho (ALMEIDA, 1991, p. 86).

Concordamos com a autora, cujas observações críticas trazem como preocupação o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos (modelos) visando superar a memorização, mas que não necessariamente cumprem com o papel que a geografia precisa assumir, em tempos de democracia, formando sujeitos que respeitam a

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

liberdade de expressão, a diversidade, os direitos humanos, a inclusão, entre outros. Além de desvendar as relações inerentes aos processos normalizados (aparência) de produção da sociedade. Considerando Vicente (2015), a geografia é:

> Capaz de oferecer aos indivíduos a oportunidade de conhecer e agir sobre *seu* espaço, mas acima de tudo pode possibilitar o *fazer* cultura. A Geografia apoia a construção de suas visões de mundo e contribui para outras possibilidades como a formação dos sujeitos sociais e políticos (VICENTE, 2015, p. 13).

Refletindo sobre o papel da geografia na escola, as autoras Almeida (1991) e Vicente (2015) abrem a possibilidade de pensar também o papel que a escola pode exercer para além da perspectiva conteudista que recai sobre ela. Assim, pudemos refletir ainda sobre a construção de conceitos, de valores sociais e de ideias que vão além dos resultados de trabalhos realizados e além dos temas abordados e avaliados no processo escolar, contribuindo para a formação intelectual de estudantes, de modo coletivo, inclusive aqueles com DI.

Nesse sentido, o diálogo com os professores pretendeu nos trazer ao debate fundamental, que é refletir sobre como a inclusão é pensada por aquele que efetivamente dá significado ao processo de educação inclusiva e que é o professor, que nesse caso é o professor de geografia das escolas municipais de Dourados-MS.

ENSINO DE GEOGRAFIA ... A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE COM ESTUDANTES DI ... ENTRE OUTRAS IDEIAS!

A fala dos professores de geografia que participaram dessa pesquisa teve papel significativo, qualificando as análises, de modo que se faz necessário reconhecer o difícil trabalho de quem atua na prática docente com os alunos DI, sob condições nem sempre razoáveis, considerando o desafio que é ensinar geografia em escolas públicas e promover inclusão de crianças e jovens com deficiência ou não.

No âmbito do diálogo com os professores, uma das questões abordava quais os conceitos de geografia que os mesmos esperavam que seus alunos dominassem e como eles entendiam que a geografia poderia contribuir com os estudantes. A pergunta abrangia todos os estudantes e não somente os com DI. Os conceitos que apareceram nas falas dos professores respondentes foram: espaço geográfico (com 4 referências); paisagem (3);

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

região (2); natureza, rede, lugar, território (cada conceito com apenas uma referência). Não há qualquer incoerência nestas respostas, pelo contrário, o discurso dos professores está em sintonia com o que a BNCC explicita (BRASIL, 2018):

> Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatual (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 360).
>
> A BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (BRASIL, 2018, p. 361. Grifos nossos)

Além disso, compareceram discursos em que a geografia é possibilidade e interação com a vida dos sujeitos, seja pela possibilidade de "leitura do espaço[...] para que o aluno aprenda e interaja com esse espaço", como apresenta o Professor A; ou ainda os professores B, C e J, que destacaram a aproximação dos conceitos geográficos com a realidade vivida pelos estudantes:

> Conceitos vivenciados no dia a dia. Procurar relacionar a geografia com o cotidiano dos alunos (Professor B).
> Relacionar os conceitos geográficos com o dia a dia do aluno (Professor C).
> Os conceitos a serem dominados são aqueles próximos a sua realidade. Por exemplo: quando se estuda "Os Biomas do Brasil", o aluno tem que saber sobre todos os biomas, mas a atenção especial é para os biomas do estado onde vivemos. O foco fica mais na realidade do cotidiano de vida, do espaço onde vivemos (Professora J).

Da mesma forma, foi destacado o papel da geografia e seus conceitos para a formação de sujeitos combativos, críticos, com foco na transformação da sociedade e que enxergam "seu lugar no mundo". É o que expressa o Professor E.

> Os conceitos de lugar, paisagem, região e território. A geografia pode contribuir considerando o contexto histórico e social do estudante, como sujeito ativo e transformador da sociedade. É importante estabelecer uma relação entre o espaço geográfico e seu lugar no mundo, partindo da microescala para a macroescala (local/global), entendendo a relação entre os sujeitos e a paisagem (Professor E).

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

As leituras apresentadas para a geografia, nessas observações dos professores B, C, J, e E, também encontram respaldo na BNCC (BRASIL, 2018, p. 361):

> Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC.

Uma das professoras destacou que a utilização de materiais concretos e visuais, na sala de aula, também é importante para a compressão do espaço geográfico: "Conceito de espaço geográfico. Através de aulas práticas com diversos materiais concretos, globo, mapa etc." (Professora I).

Na contramão, veio o discurso do Professor K: "Não estamos formando geógrafos! [...] Conhecimento básicos para o Enem, Vestibular". Observamos que ele deu foco ao conteúdo e não aos conceitos, o que é bastante destoante, já que a pesquisa é realizada com professores do ensino fundamental e não do médio. Parece que o Professor K desejou dar objetividade ao seu trabalho, talvez para valorizá-lo, em tempos em que a objetividade vem sendo valorizada em detrimento da subjetividade; mas também pode ser exatamente o que o professor pensa sobre o papel da geografia escolar (e para que serve).

Segundo Kaercher (2002, p. 225), para contribuir com nossas análises:

> [...] é preciso formar uma consciência espacial para a prática da cidadania. Consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano. Cidadania entendida aqui como uma pessoa que, sabendo de seu mundo, procura influenciá-lo, organizando-se coletivamente na busca, não só dos seus direitos, mas também lutando por uma organização da sociedade mais justa e democrática. Busca-se maior autonomia do cidadão: que ele não dependa tanto das informações que o poder (seja político, econômico etc.) fornece a ele. Mas, alerte-se: autonomia não como sinônimo de individualismo. Quer-se uma maior autonomia intelectual, mas que esteja alicerçada numa ética solidária e pluralista.

Ainda de acordo com o autor, as experiências vivenciadas pelos alunos precisam ser valorizadas para que eles possam relacionar a geografia com seu cotidiano

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

e este com o contexto vivido (KAERCHER, 2002, p. 228), que em nosso entendimento não é apenas o percebido, pois está emaranhado sob a sociedade capitalista.

Dessa maneira, o conhecimento e a utilização das ferramentas disponíveis (cartográficas, visuais, imagéticas, virtuais, artísticas, entre outras) poderão facilitar os procedimentos didático-pedagógicos do professor na hora de preparar as adaptações curriculares, que não deveriam ser apenas para estudantes com DI. No caso dos estudantes com alguma deficiência, sobretudo intelectual, há que se imaginar que a adaptação não é tarefa fácil para o professor, mas será mais ou menos difícil em função da sua base teórico-metodológica, envolvendo o seu pensamento sobre o mundo e suas relações, o papel da escola, a geografia escolar e a inclusão social.

> Ao ensinar sobre os conceitos geográficos, o professor precisa relacionar a teoria com a realidade dos alunos, de modo que eles percebam que onde moram é o seu território, que a paisagem é tudo o que está a sua volta, assim como o lugar, que Souza (2013, p. 114) classifica como "um espaço percebido e vivido, dotado de significado, e com base no qual desenvolve-se e extraem-se o 'sentido de lugar' e as 'imagens de lugar'". É necessário despertar a imaginação e fazer com que o aluno consiga relacionar a teoria com a sua vivência. É claro que isso não será tarefa fácil para os professores, pois mesmo para o aluno sem deficiência, poder relacionar o conteúdo com a sua prática é difícil, pois nem sempre eles conseguem se enxergar como sujeitos das situações apresentadas (DIAS, 2017, p. 7).

O professor, junto com o profissional de apoio do aluno, pode buscar adaptações e dinâmicas, sobretudo porque os alunos com deficiência intelectual podem aprender o conteúdo de cada matéria. A questão é que mesmo para quem é considerado "normal", ou não apresenta um laudo de deficiência, os tempos e os aprendizados precisam ser reconhecidos também como diferentes. Estudantes com uma mesma idade não têm a mesma maturidade, ou desprendimento, ou ainda acúmulo, para fechar ciclos de conhecimentos considerados "ideais" do ponto de vista das estruturas curriculares definidas *a priori*. De modo que não é apenas o estudante com deficiência a ser considerado como complicação e/ou dificuldade no contexto de relação ensino aprendizagem escolar.

Questionamos os professores sobre como é lidar com os diferentes tipos de aprendizagem entre os estudantes de uma mesma turma, no processo ensino-aprendizagem de geografia:

> Primeiramente compreender as limitações do aluno e se conformar com as limitações. Reconhecer as habilidades e tendências de cada aluno. (Professor C, grifos nossos)

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

> Complicado, pois não temos preparação para certas situações. (Professor B, grifos nossos)
>
> As metodologias são diferentes de turma para turma, pois nem sempre a mesma metodologia dará certo em todas as turmas. (Professor A, grifos nossos)
>
> Não é fácil, pois falta respeito e dedicação por parte dos alunos, ditos normais. (Professor K)
>
> Sempre teve essa realidade, tem alunos que não aprende comigo, ele aprende com o colega dele. E isso acontece em todas as disciplinas. Tem aluno que só entende quando ele lê, outros quando eu estou explicando. Eu cuido muito para ter diversas ferramentas de avaliação. Não ter uma única prova. Tem aluno que ele é excelente para apresentar seminário, mas não consegue escrever. Com a experiência nós colocamos diversas metodologias [...]. (Professor F, grifos nossos)
>
> No início a adequação é difícil, mas a Professora vai conhecendo o aluno (a), vai conseguindo desenvolver material e formas de explicar que atenda os alunos (as). (Professora J, grifos nossos)
>
> Não é fácil, a indisciplina dos demais alunos é um problema real! (Professora L, grifos nossos)

Entre os professores que responderam esse questionamento, percebe-se que pelo menos três (03) procuram destacar a indisciplina e/ou comportamento dos estudantes que não possuem deficiências. Evidentemente que os docentes enfrentam problemas com comportamentos não respeitosos de alguns alunos, e que isso atrapalha o andamento da aula e prejudica aqueles estudantes que têm dificuldades em assimilar e aprender o conteúdo proposto nas aulas, nesse caso inclui-se os alunos com DI. Mas também foram indicadas dificuldades quanto ao despreparo dos professores para enfrentamento de "certas situações", que envolvem lidar com estudantes com DI. De toda forma, não é incomum os problemas de ensino-aprendizagem terem como explicação a qualidade do estudante, ou seu descompromisso, fugindo do debate, que envolve também o professor enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Outros três docentes falaram sobre a busca por novas metodologias em função das diferenças entre as turmas. As diferentes formas de avaliação são citadas na fala do professor F, o que valoriza as diferenças não somente dos alunos DI, mas de toda a turma, pois cada aluno tem um tempo e uma forma de aprender.

De acordo com Cavalcanti (2010, p. 2), os professores das escolas públicas enfrentam problemas complexos como "os relacionados aos livros didáticos, à formação dos professores, às condições de salário e trabalho, à violência entre alunos e entre professores e alunos". Segundo Callai (2001, p. 135):

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

> Sabe-se, e inúmeras pesquisas têm sido feitas a respeito, que o professor não tem tido condições objetivas de definir o que vai trabalhar e manter o controle da situação. Muito menores são as condições de envolver os alunos neste processo. As desculpas vão desde as condições de trabalho e de salários, que têm sido colocadas prioritariamente hoje, até a falta de embasamento teórico tanto da Geografia como da educação em geral, evidente pelas questões pedagógicas e de aprendizagem. Fica-se, então entre seguir o livro, de preferência com caderno dos professores e sugestões de atividades, ou fazer uma lista de conteúdo a partir dos programas e provas de vestibular.

Para Kaercher (2007), a geografia que aprendemos e que "naturalmente" ensinamos tem se constituído com ausência de conflito cognitivo, ou ausência de tensão cognitiva na relação professor-aluno. Assim, fica muito mais difícil "prender" a atenção do aluno durante as aulas. Isso ocorre, sobretudo, porque ainda prevalece a aula expositiva e o domínio do livro didático, muitas vezes seguido sem questionamentos de fundo teórico. Além disso, os livros didáticos escolhidos para a rede escolar (estadual ou municipal) não costumam dar conta da realidade dos alunos, porque apresentam-se padronizados, a partir de um olhar metropolitano de mundo e do Brasil (ABREU, 1993); além disso ignoram a existência de estudantes em situação de inclusão, principalmente do aluno com DI, dificultando o trabalho do professor.

Concordamos com os autores, e os dizeres dos professores também expressam, que essas são questões que fazem parte do dia a dia do professor; ainda assim, demonstram que para "ganhar" a atenção dos alunos é necessário superar processos metodológicos homogêneos e mudar procedimentos pedagógicos. Segundo Cavalcanti (2010, p. 3):

> Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas.

É valida a assertiva, mas o atual sistema educacional está forjado sob resultados, que para serem considerados positivos, são comparados com os resultados de outros países, sob condições histórico-sociais diferentes e que definem o que tem que saber-aprender um estudante, de determinada idade, em qualquer lugar no globo terrestre. Esses resultados são conteúdos e habilidades cobrados diretamente do trabalho do professor, porém, este não tem total autonomia sobre o planejamento dos conteúdos, dado

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

o controle que as secretarias de educação têm do cumprimento dos conteúdos pelos professores.

Dessa maneira, relacionar o cotidiano do aluno com os diversos conteúdos de geografia nem sempre é uma tarefa simples de ser executada, pois o que se exige é o que está nos referenciais curriculares, antes mediados pelos PCN e, a partir de 2016, com a aprovação da BNCC para o ensino fundamental, referenciado pela "Base Nacional".

Nesse sentido, não é incomum que os alunos se cansem da mesma rotina e se rebelem, sobretudo porque muitos dos estudantes não se adaptam às condições padronizadas, expositivas, memorativas, que ainda prevalecem na prática dos docentes de geografia, e que levam à ratificação da pouca ou nenhuma expectativa que a escola efetivamente lhes oferece.

O modo de pensar/fazer pedagógico, elaborado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, e presente nas propostas curriculares existentes e/ou em formação (que em grande parte se reproduz nas secretarias municipais), por exemplo, apesar da diversidade cultural propiciada pelos diferentes povos (indígenas, quilombolas e de migrantes nordestinos, paulistas, mineiros, gaúchos, paranaenses, além de paraguaios, árabes, japoneses, italianos, entre outros), identifica o Mato Grosso do Sul a partir de seu papel na divisão territorial do trabalho, como estado exportador de produtos *in natura* ou semiprocessados, e que contribui, portanto, com a balança comercial brasileira.

Aspectos contraditórios da vivência sul-mato-grossense, mas também das propostas curriculares estaduais, que são reproduzidas nos municípios e exaltam mais as relações econômicas do que as sociais e culturais, valorizando as riquezas advindas das produções agropecuárias, ao mesmo tempo em que desvalorizam outras formas de produzir, como é o caso dos povos indígenas, quilombolas, dos assentados, notoriamente qualificados como párias da sociedade.

Nesse contexto, apesar das possibilidades de autonomia das escolas, que os Projetos Político Pedagógicos permitem, os professores, que são agentes fundamentais nos processos educacionais escolares, têm sido controlados, à medida que têm que responder a uma estrutura curricular que deveria ser apenas uma referência. No dizer de Abreu (2012, p. 13) "é o professor que 'ensina', que domina e reproduz um conjunto de conteúdos formalizados em um currículo escolar e que, historicamente, é 'mal remunerado e subordinado aos interesses e valores hegemônicos'".

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

Para aprofundamento das reflexões que envolvem suas próprias práticas, questionamos os professores de geografia participantes da pesquisa sobre como é ensinar geografia para crianças/adolescentes com DI:

> Através de mapas, figuras do livro, é perceptível que chamam muito a atenção do aluno com DI [...] A verdade é que esse aluno está na escola para socializar. (Professor D, grifos nossos)
>
> Não é uma tarefa fácil, exige tempo e comprometimento. É preciso redimensionar o conteúdo com relação às formas de exposição, flexibilizar o tempo para a realização das atividades e usar estratégias diversificadas, que busquem também promover a integração e socialização dos alunos (Professor E, grifos nossos).
>
> O DI tem muito mais limitações, porém é necessário que o aluno se desafie e aceite que nós o desafiamos. Para que não haja regressão no processo [...] utilizo muita imagem, materiais concretos (Professor G, grifos nossos).
>
> [...] nos leva a pensar em novas possibilidades de ensino que muitas vezes o comodismo do livro didático nos limita (Professora H, grifos nossos).
>
> A partir da aproximação entre o conteúdo e a vivência prática cotidiana, para que o conceito perca em força abstrata e ganhe em concretude (Professora I, grifos nossos).
>
> Ensinar Geografia para crianças/ adolescentes com DI, varia de aluno para aluno, cada criança especial DI tem sua particularidade e a sua maneira de aprender. Nas minhas aulas utilizo bastante a linguagem visual, a oralidade, conteúdos e atividades que faço pensando na especificidade de cada aluno (a) (Professora J, grifos nossos).
>
> Em alguns momentos os alunos ficam presos aos estagiários, se eles faltam os alunos não aceitam realizar as atividades com os colegas da sala ou com a minha ajuda. Eles permanecem em silêncio e isolados na sala de aula, às vezes tenho dificuldade para dar aula para eles (Professora L, grifos nossos).

Diante das respostas dos professores, é possível perceber pelo menos três blocos de ideias: (1) aqueles que focam na linguagem imagética (D, G, J); (2) aqueles que focam na diversificação das linguagens (E, H, J); e, finalmente, (3) aqueles que focam na vivência dos estudantes (I). Na contramão das observações que envolveram a prática, uma docente (L) prefere focar na dificuldade de ensinar geografia para estudantes com DI, seja pela diferença deles em relação aos demais estudantes, seja pela dificuldade em lidar com processos inclusivos, que requerem novas abordagens e práticas para os quais nem sempre os professores estão preparados, ou mesmo estão dispostos a realizar.

Assim, a dificuldade relatada pela Professora L, sobre uma "dependência" que se estabelece entre os estudantes com DI e o professor de apoio na sala de aula, pode estar relacionada a outras percepções que já apresentamos, como a ideia de que o

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

professor é também dependente desse profissional e, nesse sentido, ao delegar o estudante com deficiência ao "outro", não constrói pontes, nem entre o conjunto dos estudantes e aquele com DI, nem entre o próprio professor e aluno com deficiência.

É verdadeiro, contudo, que o aluno com DI pode apresentar dificuldade em se relacionar e necessita de atenção constante, principalmente por ter pouca autonomia para realizar suas atividades. Dessa maneira, concordamos que sem a presença do professor de apoio especializado para incentivar o aluno a realizar as tarefas, o trabalho do professor regente se torna mais difícil. Sem falar que a realidade do trabalho dos professores costuma se dar em salas de aula com trinta e cinco ou mais alunos nas escolas públicas.

A dificuldade para chegar até o aluno ou para chamar a atenção do mesmo, durante as aulas, muitas vezes ocorre pela opção feita ao "ainda" tradicional modelo de ministrar as aulas, com foco na exposição do conteúdo. Tais práticas não são eficientes com estudantes com DI e nem com os alunos sem deficiência. Para Cavalcanti (2010, p. 1):

> Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos.

Também, observamos que pelo menos dois professores (D e L) incorporam incredibilidade à capacidade real de algum desenvolvimento cognitivo desses estudantes com DI. Percebe-se, nas entrelinhas, uma perspectiva de que tais estudantes apenas estão na sala de aula para socializarem. Certamente, isso é de fato um dos objetivos da política de inclusão, mas a discussão já demonstrou que não é apenas isso.

Nesse sentido, pudemos observar, também, professores que consideram (dentro dos limites e da diferença) que o aluno com DI tem condições de aprender o conteúdo e, dessa forma, preparam suas aulas com foco em imagens, materiais concretos, oralidade, entre outros procedimentos metodológicos que pressupõem ir além do livro didático.

Sobre a utilização da linguagem imagética, que compareceu explicitamente e/ou implicitamente nos discursos de vários professores, Santos e Nunes (2011), em análise de pesquisa realizada entre estudantes com deficiência auditiva, destacaram a importância de diferentes linguagens no processo ensino-aprendizagem, sobretudo "linguagens visuais ou imagéticas" (SANTOS e NUNES, 2011, p. 119).

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

Concordamos com os autores, visto que a linguagem imagética pode proporcionar, aos alunos, a formação de conceitos a partir das relações e contextos em que cada um vive, dentro de seus limites e percepções. No dizer dos autores, isso envolve a "ampliação e potencialização do processo de alfabetização geográfica para todos os alunos" (SANTOS e NUNES, 2011, p. 125). A utilização dessas linguagens auxilia, não só no aprendizado do aluno com DI, mas também no aprendizado dos alunos sem deficiência.

A utilização de linguagens imagéticas na percepção e/ou compreensão do espaço, por exemplo, pode ser ferramenta eficaz, mas a questão é a reflexão sobre as possibilidades de cada sujeito, o que requer trabalho e tempo do professor para que tudo se encaixe de acordo com as necessidades de cada aluno, especialmente no caso de estudantes com DI.

Para Dias (2019, p. 1):

> O ensino de geografia nas escolas proporciona ao aluno compreender sua localização no mundo, bem como descobrir as paisagens, os diferentes espaços e as relações sociais vividas, de modo contextualizado. Para o professor poder relacionar os conhecimentos de geografia com o cotidiano do aluno é necessário conhecimento e aproximação, reconhecendo que não é possível conhecer a realidade de cada um dos estudantes, das diferentes turmas que um professor de geografia possa lecionar. De toda forma, quando a escola tem alunos com deficiência, seja ela qual for, é certo que o professor terá necessidade de conhecer as particularidades e dificuldades do estudante, sejam emocionais, financeiras ou físicas.

A partir das entrevistas com os professores, foi possível constatar que as diferentes gestões escolares nem sempre seguem o mesmo comprometimento com relação às formações continuadas para educação especial. Diante disso, os professores planejam suas aulas e os conteúdos de geografia de acordo com os referenciais curriculares da secretaria de educação do estado. Dessa maneira, surgem as dificuldades com relação ao aprendizado dos alunos com DI, pois a efetivação dos resultados depende exclusivamente do desempenho e do trabalho do profissional de apoio do aluno, condição que na maioria das vezes coloca o professor regente à parte desse compromisso.

Para Mantoan (2015, p. 21), "nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e, nesse vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações". É claro que seguir outro modelo educacional é uma tarefa desafiadora para o professor, visto que implica enfrentar

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

o sistema educacional instalado e que tem dado poucas brechas para o professor inovar. Normalmente existe um referencial curricular que controla os temas relativos a cada bimestre, semestre e ano letivo. Neste caso, o professor, de forma geral, acaba "transmitindo" conteúdo baseado apenas na reprodução dos temas.

De fato, os professores acabam se passando por transmissores de conhecimento e esse conhecimento beneficia apenas parte dos alunos, a saber, aqueles considerados como padrão, pois são para esses alunos que os currículos escolares são pensados. Não existe uma estrutura curricular que consiga contemplar todas as diferenças. Entretanto, com base na luta pelo direito de serem diferentes foi que os alunos com DI conquistaram seu espaço nas classes comuns.

O objetivo do texto apresentado perpassa o modo como o professor é conduzido a incluir o aluno com DI em suas aulas, não sendo nossa função julgar as suas práticas pedagógicas. Intentamos, contudo, propor para os futuros professores e para os leitores desse trabalho, a necessidade de debater as condições e as práticas realizadas nas escolas municipais de Dourados (MS), a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), enquanto propositora do direito ao aprendizado para todos e, nesse sentido, como o ensino de geografia pode/deve contribuir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do aluno com DI no ensino regular, assim como os com outras deficiências, perpassa Decretos e leis, como a LBI de 2015; dessa maneira, pensamos que o direito a igualdade, assim como o direito de ser diferente, deve ser promovido no ambiente escolar.

Refletindo sobre o papel da geografia na escola, trouxemos nesse artigo a ideia de autores (as) que buscam debater sobre o papel que a escola pode exercer, para além da perspectiva conteudista que recai sobre ela e sobre a geografia como disciplina escolar e que envolve o professor de geografia e a prática de ensino de geografia. Não se trata de buscar falhas ou trazer "receitas prontas" e nem de analisar possíveis "defeitos" no trabalho dos colegas professores, de modo que nos dedicamos a compreender o sentido da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

(Brasil/2008) e como ela se expressa no pensar e fazer dos professores de geografia participantes.

Assim, dialogamos com os professores de geografia visando compreender aspectos e contradições existentes e inerentes às práticas que tem envolvido as políticas educacionais inclusivas que garantem a educação para todos e que proporcionam aos estudantes com deficiência a oportunidade de acesso à formação escolar. Ter direito a educação e poder frequentar o mesmo ambiente escolar de estudantes ditos "normais" é sem dúvida uma das maiores conquistas das pessoas com deficiência, embora ainda existam preconceitos, desigualdades e discriminações.

As vozes dos professores de geografia compareceram por meio de entrevistas com perguntas envolvendo sua perspectiva sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, e sobre sua própria prática enquanto professores de geografia que vivem a experiência de ensino-aprendizagem em escolas públicas, em grande parte periféricas, nas quais alguns estudantes têm DI. Assim, nosso trabalho carrega a responsabilidade de contribuir fomentando outras perspectivas, para além dos relatos das experiências que têm prevalecido, e pensar a política de inclusão e de educação para todos sob a visão do professor de geografia.

Enquanto resultados alcançados, é possível afirmar que os professores de geografia em sua totalidade defendem a inclusão desses estudantes nas escolas regulares comuns. Um dos aspectos que envolve essa aprovação, tem relação com a existência e permanência dos professores de apoio educacional, que, observou-se, tem assumido a responsabilidade no processos ensino-aprendizagem de estudantes com deficiências. Outro aspecto para a aceitação da política de inclusão em pauta, envolve o reconhecimento da maioria (70%) dos professores entrevistados, que compreendem a importância da socialização desses sujeitos.

Contudo, uma escola inclusiva deve ir além da promoção da socialização e estar em busca da superação das desigualdades. Essa é uma perspectiva existente em poucos (30%) professores, os quais entendem que esses estudantes também têm possibilidades de aprendizado sob as devidas condições e tempos diferenciados.

Observa-se, que o professor de geografia, que possui várias turmas, muitos alunos e que, geralmente, trabalha em mais de uma escola para preencher a carga horária, têm inúmeros motivos para não estarem motivados a entrar na briga pela permanência

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

dos alunos com deficiência em suas turmas e isso é compreensível. Dessa maneira, os profissionais de apoio têm se constituído como peças fundamentais para garantir o "sucesso" da aprendizagem dos conteúdos, assim como a garantia da socialização dos mesmos.

Nesse sentido, o debate apresentado nesse trabalho é propositivo e envolve a necessidade de ampliar as estruturas das escolas, para que as mesmas fiquem mais acessíveis, disponibilizando recursos didáticos que auxiliem o professor durante as aulas e, principalmente, promover formações continuadas na área de inclusão e educação especial, visando atendimento das devidas necessidades dos estudantes com deficiência, bem como apoiar os professores, que se pode perceber, tem encontrado muitas dificuldades em atuar na escola inclusiva e até mesmo de compreende-la enquanto *locus* de aprendizado para todos.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. **Uma análise da noção do espaço e sociedade do professor de geografia de 1º grau: formação, discurso e prática.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande- MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 1993.

_____. Formação do Professor de Geografia: construindo conhecimento, consolidando práticas. Aspectos da relação ensino-aprendizagem. In: ANDRES, J.; FRANCISCHETT, M. N.; AGUIAR, W. G. (Orgs). **Ensino de Geografia**: abordagens sobre representações geocartográficas e formação do professor. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012, p. 11-48.

ALMEIDA, R. D. A propósito da questão teórica metodológica sobre o ensino de Geografia. **Terra Livre**: São Paulo, v. 8, 1991, p. 83-90.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, Brasília, 2008.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). BRASIL, DF, 362.4. ed. p. 01-60. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wpcontent/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf#.XW8aiVRKi70. Acesso em: 25 mai. 2019.

v.13, n. 26, 2022 – ISSN 2176-9559
REL/DOI 10.30612

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 22 de mai. de 2019.

CALLAI, H. C. **A Geografia e a escola**: muda a Geografia a Geografia? Muda o Ensino? Terra Livre, São Paulo, n. 16, 2001, p. 133-152.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

DIAS, D. C. G. da S. A Inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual nas escolas regulares e as dificuldades dos Professores de Geografia: Trabalho completo. **Anais do V Congresso de Educação da Grande Dourados:** "O que pode a educação no contexto atual? Financiamento, Planejamento e Qualidade Social". UFGD. Dourados (MS), 2019, p. 1292-1302.

KAERCHER, N. A**.** O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In. PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. de (org.), **Geografia em Perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002, p. 221-228.

KAERCHER, N. A. **A geografia escolar**: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast-food? Revista Terra Livre, n. 28. Presidente Prudente: 2007, p. 27-44.

MANTOAN, M. T. E**. Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015, 95 p.

RIBEIRO, R. S.; MACHADO S. M. M. A Geografia da inclusão ou a inclusão na Geografia. In: NOGUEIRA, Ruth Emília (Org). **Geografia e inclusão escolar:** teorias e práticas. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016, cap. 7, p. 153-175.

SANTOS. J. R.; NUNES F. G. O Aluno Surdo na aula de Geografia: alguns elementos para reflexão sobre a inclusão. In: NUNES G. F. (org). **Ensino de Geografia:** novos olhares e práticas. Dourados-MS: UFGD, 2011, p. 101-128.

VICENTE, T. R. **O Ensino de Geografia no Contexto da Inclusão Educacional.** São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2015. 117p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19012017-134820/publico/2016_TatianaRoncadorVincente_VOrig.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

Recebido em abril de 2021.

Revisão realizada em junho de 2022.

Aceito para publicação em novembro de 2022.