



Ensino de geografia na educação especial: desafios e práticas inclusivas

Teaching geography in special education: challenges and inclusive practices

1. Johnny Trindade de Assis  <https://orcid.org/0009-0004-6064-3929>
1. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins  Palmas, Tocantins, Brasil
2. Poliana Alves de Oliveira  <https://orcid.org/0000-0001-6898-8105>
2. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins  Palmas, Tocantins, Brasil

Autor de correspondência: johnnydno.geo@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa o ensino de Geografia na Educação Especial, com foco na inclusão de estudantes com deficiência. O estudo, de caráter bibliográfico e fundamentado em uma abordagem teórica e legislativa, discute os desafios enfrentados por professores na adaptação de práticas pedagógicas, considerando marcos históricos, políticas públicas e diretrizes como a BNCC e a Lei Brasileira de Inclusão. A pesquisa foi realizada na Escola Especial Integração de Palmas–APAE e buscou compreender de que forma currículos adaptados e metodologias diversificadas podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Os resultados apontam que, embora haja avanços nas políticas educacionais e na legislação, persistem barreiras estruturais e metodológicas que limitam a plena inclusão. Destaca-se a necessidade de estratégias pedagógicas dialógicas e adaptadas às especificidades dos alunos, a fim de promover uma formação crítica e cidadã. Conclui-se que a superação desses desafios depende da integração entre escola, família e sociedade, bem como de investimentos em políticas públicas consistentes e na formação continuada de professores.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This article analyzes the teaching of Geography in Special Education, focusing on the inclusion of students with disabilities. The bibliographical study, based on a theoretical and legislative approach, discusses the challenges teachers face in adapting pedagogical practices, considering historical milestones, public policies, and guidelines such as the BNCC (National Curricular Framework for the Development of Special Education), and the Brazilian Inclusion Law. The research was conducted at the Palmas Integration Special School (APAE) and sought to understand how adapted curricula and diversified methodologies can benefit the teaching-learning process in Geography. The results indicate that, although there have been advances in educational policies and legislation, structural and methodological barriers persist that limit full inclusion. The need for dialogical pedagogical strategies adapted to the specific needs of students is highlighted, in order to promote critical and civic development.

The conclusion is that overcoming these challenges depends on the integration of school, family, and society, as well as investment in consistent public policies and ongoing teacher training.

Keywords: Special Education; Inclusion; Teaching Geography.

Introdução

É inegável que a escola é a principal instituição responsável pela formação para o exercício da cidadania e para atender as evoluções da sociedade. As Unidades Escolares (UEs) gradativamente vêm buscando mecanismos que envolvam todos os segmentos da sociedade a participarem de modo efetivo de suas atividades, pois acredita-se que a escola sozinha não consegue promover o sucesso da aprendizagem.

Este artigo propõe-se a refletir sobre o papel da escola no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, discutindo o ensino de Geografia na educação especial e os desafios de se trabalhar esse componente curricular na educação especial, perfazendo uma trajetória histórica do contexto da Geografia proposta aos estudantes com deficiência na legislação educacional. Salienta-se ainda que esse artigo é parte do trabalho de dissertação cujo título reflete sobre a “Prática docente e os desafios da geografia no ensino especial: um olhar para APAE de Palmas-TO”.

Compreendendo a educação como peça fundamental para formação do estudante, e uma vez que esse princípio não esteja em conformidade, é essencial repensar as práticas e metodologias utilizadas. Isso aponta que não basta somente garantir o acesso e a permanência do indivíduo na escola, é fundamental rever a sua finalidade, seus objetivos e principalmente o papel social da escola, de forma a atender às novas perspectivas da sociedade e, entre estas, as questões que condizem aos direitos humanos e à prática para cidadania, principalmente de forma inclusiva.

Na reflexão pedagógica a modalidade educativa de Educação Especial, tem importante relevância devido às suas dimensões social, ética e política. Conforme Gaia (2017), pode ser resumidamente concebida como um processo social que visa à garantia coletiva de direitos, assim, o termo coletivo é compreendido em seu sentido literal, ou

seja, de todos. A ideia da educação para inclusão perpassa pela importância do valor do diálogo, da participação e, principalmente, a consideração do educando como sujeito dotado de saberes, que nesse processo devem ser reconhecidos.

É reconhecer a pessoa com deficiência como parte integrante da sociedade, que já leva para a escola toda uma gama de informações e conhecimentos de vida, e cabe a escola, além da formação pedagógica da PcD oferecer também suporte para que esse conhecimento de vida seja parte para complementação do aprendizado desse indivíduo. Hoje o sistema educacional vem evoluindo para que a escola seja um espaço de convivência democrática, um ambiente propício ao diálogo e a troca de ideias, no entanto, esse trabalho necessita de um exercício constante de construção para que haja um determinado período de conscientização, algo motivado por reflexões da equipe diretiva, pedagógica, professores, funcionários, estudantes, e no caso da APAE, membros participantes da Associação e comunidade em geral, com o objetivo de promover uma gestão compartilhada/participativa, comprometendo-se com o processo de inclusão.

Sendo assim, diversos autores defendem o poder das lideranças na escola como função essencial para atingir os objetivos de melhoria da educação, pois é ele o responsável por articular os trabalhos realizados por toda equipe. Defendem que a escola enquanto ambiente dotado de saberes heterogêneos necessita de um momento para avaliação da sua prática cotidiana, sendo que é impossível mudar a forma atual de gestão, sem que antes se estabeleça a articulação entre escola e comunidade. Todos devem, assim, compreender que a gestão democrática se baseia na ação coletiva, por meio da qual a escola e comunidade participem ativamente, dividindo responsabilidades, avanços, retrocessos, enfim, transformando a própria consciência com autocrítica e humildade, pois sem estes elementos o processo de formação do estudante fica comprometido.

Educação como Pilar de Inclusão do Indivíduo

Para entender a educação como pilar para a formação para o exercício da cidadania é importante compreender que boa parte desse processo acontece dentro da escola, por isso, há necessidade de democratizar o ensino pautado em perspectivas que atendam a necessidade da sociedade, universalizando o acesso e a permanência desse aluno na escola, oferecendo um ensino de boa a ótima qualidade, respeitando evidentemente as limitações característica dos alunos que frequentam o ensino especial.

Segundo Ribeiro (2001), a educação, deste modo, auxiliaria o indivíduo a agir segundo convenções previamente acordadas na constituição dos chamados direitos e deveres do cidadão. A educação deve ser gerenciada com base no propósito de mudança, com anseios em acreditar na capacidade de encontrar caminhos viáveis que atendam às expectativas da sociedade em relação ao trabalho desenvolvido pela escola. Pertenceria à educação o trabalho de formar o indivíduo na perspectiva de que, apesar da diferença, todos têm os mesmos direitos e, por isso, devem ter acesso ao conhecimento científico. Para tanto, é válido considerar a ressalva:

A educação não constitui a cidadania, ela dissemina os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. Para que o cidadão possa atuar no sindicato, no partido político etc. é necessário que ele tenha acesso à formação educacional, ao mundo das letras e domínio do saber sistematizado. Em consequência disso, a formação do cidadão passa necessariamente pela educação escolar. (RIBEIRO, 2001, p. 25).

O relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI de Delors (2003), pontua que a educação surge como um trunfo essencial e indispensável à humanidade no seu progresso dos ideais da paz, da liberdade e justiça social. Afirma ainda a sua fé na responsabilidade da educação para o desenvolvimento humano mais harmonioso e tranquilo, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, da incompreensão, das opressões e das guerras.

Com base no discurso da Comissão é possível afirmar que para promoção do conhecimento é necessário que o sistema educacional esteja articulado com as

necessidades gritantes que clama a humanidade contemporânea, no qual a educação seja como um centro de disseminação do saber e que acompanhe os processos de renovação, buscando se adequar aos novos conceitos de aprendizagem e de ensino. Ela considera as políticas educacionais como um processo permanente para o enriquecimento do conhecimento, do saber fazer, como também, um meio privilegiado de construção pessoal, intrapessoal, relação entre grupos e nações.

A Comissão da UNESCO afirma que o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece como uma das chaves de acesso do século XXI, no qual ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem oferecer resposta aos desafios de um mundo em constante transformação, um lugar onde o conhecimento está associado à qualidade de vida, e sem a educação que é a principal fonte do saber o indivíduo fica à margem da sociedade moderna. A Comissão almeja uma educação com capacidade de fazer renascer um novo espírito, algo que forneça os elementos básicos para formação e o exercício da cidadania.

Somente no instante em que o sistema educacional priorizar também outras formas de aprendizagem, trabalhando constantemente para inclusão, este será o momento de conceber a educação na sua totalidade. De acordo com Lima (2007),

[...] a educação para e pela cidadania democrática surge como referência incontrolável; não apenas como aprendizagem individual, escolar ou curricular, e nem somente como aprendizagem enquanto prática social, mas ainda como processo socioeducativo de construção e de reinvenção das cidadanias. (LIMA, 2007, p. 53).

Essa perspectiva deve orientar as reformas educacionais no futuro, seja na elaboração de projetos, programas e ações ou na reestruturação de novas políticas pedagógicas. Ao discutir a formação do indivíduo é importante considerar a Educação Especial, da defectologia pelo olhar de Vigotski. Em seu trabalho sobre “A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais”, Barroco (2007, p. 207) diz que, “[...] pode-se observar que sua trajetória abarcava, paralelamente, o âmbito regular e especial do desenvolvimento humano, da educação, da ciência psicológica”.

Até certo ponto, a criança com deficiência era vista apenas pela vertente biológica, na obra *“Fundamentos de Defectologias”* (2022), a partir de análises científicas de Vigotski observou-se o interesse pelo estudo com crianças com deficiência com aprofundamento em parâmetros iniciais dos defeitos primários até o surgimento de sintomas secundários e terciários e suas interferências para formação da personalidade, houve uma nova concepção para o âmbito da educação especial. Nessa nova perspectiva do desenvolvimento de crianças,

Deve-se sempre ter em mente que toda criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os “gramas” de doença e não se notar os “quilogramas” de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico e pedagógico deve-se tratar a criança com deficiência da mesma maneira que uma normal. (VYGOTSKY *apud* VYGODSKAYA, 1999, p. 331).

Barroso (2007) salienta que

No modo de conhecer a criança com deficiência, Vigotski duvidava daquilo que se apresentava na aparência. Durante o exame clínico, buscava sempre a essência de cada caso, e sob a perspectiva integralizadora, fazendo uma análise metódica, profunda. Primeiro realizava um estudo global: cada criança era examinada em detalhes por vários especialistas, como médicos, psicólogos e professores que, em geral, identificavam o nível de desenvolvimento real, ou seja, identificavam aquilo que a criança conseguia fazer por si mesma. Depois, ele fazia o seu próprio exame, falando com a criança, propondo-lhe várias tarefas, e fazendo-lhe perguntas. (BARROSO, 2007, p. 2010).

É possível considerar que o processo de análise realizado por Vigotski partia da facilidade em lidar com a criança baseado em seu domínio teórico, de modo, que tinha total compreensão do que queria captar na investigação, ou seja, a teoria lhe servia como bússola a sua prática. De acordo com Vygotski (1999, p. 322) “[...] eu penso que a longevidade dos escritos de Vigotski em educação Especial resulta do fato de que eles articulam com êxito teoria e prática. Ele ‘fez’ ciência com as próprias mãos”. Nessa perspectiva Seguin faz a seguinte consideração em relação a criança com atrasado mental profundo,

Se ela está permanentemente deitada, sente-a; se está sentada, pare-a; se não come sozinha, segure seus dedos, mas não a colher, durante a refeição; se não atua em absoluto, põe todos seus músculos em ação; se não olha nem fala, fale com ela e olhe para ela. Alimente-a como uma pessoa que trabalha e faça-a trabalhar, trabalhando junto com ela; *seja sua vontade, seu intelecto, sua atividade...* (SEGUIN, 1903, p. 74-75).

Observa-se que a colaboração serve como método para o processo de desenvolvimento da criança, essa interação ajuda na relação social. Então, de acordo com Santa e Baroni (2014, p. 8) “[...] Vigotski a partir de seus estudos postula uma dialética das interações com o outro e com o meio, como processo desencadeador do desenvolvimento sociocognitivo”. De acordo com ele, o desenvolvimento é impulsionado pela linguagem.

Para se criar métodos eficientes para a instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente [...]. Não menos importante do que esse aspecto prático do problema é o seu significado teórico para a ciência psicológica. Entretanto, o nosso conhecimento global do assunto é surpreendentemente limitado. (VYGOTSKY, 1998, p. 103).

Para Vigotski é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Em seus estudos ele cita o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ponto central da sua teoria, e a define como o distanciamento existente entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar a partir da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, apontado através da solução desses problemas sob a ótica de direcionamento de um adulto ou de alguém que sabe mais. Defende que a aprendizagem ocorre no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial, ou seja, a ZDP é o caminho a percorrer entre o que o indivíduo já sabe e aquilo que ele tem capacidade de aprender. Para tanto, seria nesse intervalo que a educação tem seu principal papel, sendo o meio estimulante para aquisição desse potencial (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski deixa transparecer a sua visão quanto à plasticidade, ou seja, a capacidade de transformação do organismo humano, onde o indivíduo consegue criar processos adaptativos com o objetivo de superar as dificuldades que encontra, ocorre segundo ele a lei geral da compensação, porém, ressalta a importância do papel do contexto sociocultural para o processo de superação, tendo em vista, que esse processo não se realizaria de forma espontânea e sem estímulos, já que o desenvolvimento humano ocorre a partir de um processo advindo do processo social.

Nessa perspectiva Barroco e Leonardo (2016), fazem a seguinte reflexão:

Um cego que não é alfabetizado, por exemplo, encontra-se nessa condição não por sua cegueira, mas pelo não acesso à atividade de ensino realizada por meio do método braile ou equivalente. Não é natural que seja menos desenvolvido por não dominar a escrita e leitura, que suas funções psicológicas propriamente humanas fiquem aquém do nível que poderiam alcançar de complexidade e de domínio voluntário. Não se trata de um subdesenvolvimento causado pela cegueira, mas da falta de mediação instrumental que permita compensar essa condição diferenciada de desenvolvimento. (BARROCO E LEONARDO, 2016, p. 323).

É factível pensar que para que as funções psicológicas inerente ao humano se desenvolvam na sua plenitude, não basta somente inserir o indivíduo na sociedade, porque, quando as sociedades tornam mais complexas seu meio de trabalho produtivo, ela também complexifica os processos, os mecanismos e as ferramentas. (MARKUS, 1974).

A educação especial é vista como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis do processo de aprendizagem. Por ser uma área de grande intervenção, seja por profissionais da educação, psicólogos, fisioterapeutas e outros, ela vem passando por diferentes mudanças devido às políticas públicas voltadas para a inclusão escolar.

Deste modo, o professor na sua diversidade jamais passa despercebido pelo aluno sem deixar sua marca. Daí a importância de, independentemente dessas características o professor no exercício do seu trabalho, ser um profissional com lucidez, que respeita as diferenças, a dignidade e a autonomia do educando e, que sobretudo, saiba aproveitar essa experiência para refletir sobre sua prática pedagógica. O que se apresenta mais atual em seu método é a indissociação da construção do processo de aprendizagem da prática da leitura e da escrita, porém, é necessário que aconteça a recriação de toda e qualquer prática educativa, haja vista que o mundo está em constante transformação e a educação como elemento essencial na sociedade também passa por esse processo de mudança.

De toda forma, é importante entender que a teoria de Vigotski tem o seu grau de importância para o processo de desenvolvimento da educação no decorrer dos tempos, sobretudo, contribuiu para a formação de pessoas carentes de informação e conhecimento. Segundo ele, as limitações de desenvolvimento notadas nos sujeitos com deficiência têm intrínseca relação com o isolamento ao qual são submetidos. É possível considerar que o benefício gerado por esses estudos principalmente na área de desenvolvimento da aprendizagem fortaleceu a prática pedagógica do professor e da equipe escolar na busca da qualidade do ensino, tendo em vista que cada ideia que beneficia a educação serve como pilar para formação do indivíduo e contribui para o processo de inclusão. Para Nardi e Zanlorenzi (2014, p. 08) “[...] as teorias dão mais clareza para os pontos de vistas históricos, do cotidiano e de suas múltiplas relações”.

Tendo por base resoluções, leis, teorias, métodos e ações, ainda é necessário pensar sobre a prática diária dentro da sala de aula, onde de fato o ensino acontece. Por isso, ao se pensar a educação como responsável pela formação crítica do indivíduo é possível associar a função da Geografia como um componente curricular também responsável por essa formação durante a vida escolar do estudante. Assim como outras ciências, a Geografia tem suas ramificações no estudo da sociedade, sendo ela responsável por compreender o processo de transformação do mundo, tanto físico quanto humano e sua relação. A Geografia permite ao estudante da EE uma reflexão da sua realidade e das suas vivências cotidianas.

Portanto, é fundamental que as instituições tenham a compressão da Geografia como ferramenta importante na formação social das pessoas com deficiência, no sentido que a escola seja um espaço propício para formação profissional e social dos estudantes, e para que isto de fato se efetive, é necessário que os setores responsáveis apontem caminhos por meio de políticas públicas para essa transformação. Usando ferramentas para que todos se envolvam, sendo mobilizados para uma cooperação e compromisso com a qualidade do ensino desenvolvida pela instituição, por meio do diálogo e opiniões coerentes, com objetivo de favorecer uma educação pautada na aprendizagem, na formação de cidadãos críticos e não meros receptores de informação.

Ensino de Geografia e a Educação Especial

Para compreender a Geografia na Proposta Curricular aplicada nas escolas é importante entender o processo histórico dessa ciência. O conhecimento geográfico surgiu nos primórdios da humanidade, baseado em pequenos grupos de convivência formados por pessoas que se deslocavam em busca da própria sobrevivência, realizando atividades de caça, pesca e coleta. Tais ações demandavam o reconhecimento, defesa, conquista e demarcação de território. Esses grupos se preocupavam em conservar as informações dos lugares percorridos, passando de geração a geração essa prática, e com o decorrer dos estudos da ciência geográfica percebeu-se ao longo da história a evolução dos fatos de cada período histórico. (BOUDOU, 2012).

Na Idade Antiga, a história da Geografia foi escrita a partir de textos, de partes de outros textos, como, de transições de leituras de diferentes séculos. Tinha um caráter descritivo mais ligado à cartografia, preocupada apenas em descrever os povos e os lugares, e isso se dava graças a comerciantes e viajantes que nesse período necessitavam de estudos para localização de cunho estratégico. (BOUDOU, 2012).

A Geografia se tornou uma ciência autônoma somente no século XIX, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos geógrafos alemães Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter. Foi nesse mesmo século que ganharam autonomia as demais ciências sociais, salvo a Economia Política, desenvolvida com base nos trabalhos realizados por Adam Smith, já

no século de XVIII. (ANDRADE, 2008). A Geografia produzida desde o século passado no Brasil foi significativamente marcada pela explicação quantitativa da realidade, tida como objetiva, uma vez que nas escolas esta compreensão era desenvolvida em atividades que se apoiavam na descrição e memorização dos elementos que compõem a superfície terrestre, base da propalada neutralidade, resultando em processos de alienação. (ANDRADE, 2008).

Segundo Boudou (2012, p. 37) “[...] a partir da década de 1960, a Geografia vai sofrer alterações paradigmáticas e vai mudar a sua produção científica. [...] a expressão ‘nova Geografia’ foi designada por esta ter feito fortes críticas à ‘Geografia Tradicional’”. De acordo com Andrade (2008):

Cabe à Geografia, estudando as relações entre a sociedade e a natureza, analisar a forma como a sociedade atua, criticando os métodos utilizados e indicando as técnicas e as formas sociais que melhor mantenham o equilíbrio biológico e o bem-estar social. Ela é uma ciência eminentemente política, no sentido aristotélico do termo, devendo indicar caminhos à sociedade, nas formas de utilização da natureza. Daí admitirmos que a Geografia é eminentemente uma ciência social, uma ciência da sociedade. (ANDRADE, 2008, p. 30).

É possível dizer que o papel atual da Geografia para o século XXI de acordo as funções históricas do ensino não serão de modo algum o modelo tradicional onde ressaltava de modo repetitivo e desinteressante as questões sobre a Terra e o Homem, como também não será do modo que se tenta doutrinar os alunos, numa visão de sociedade já pronta e acabada. Nessa diversidade geográfica é importante pensar na diferenciação existente entre o conhecimento acadêmico e o escolar, pois segundo Lacoste (1993), a disciplina de Geografia, foi construída com a função de mascarar a Geografia como um saber estratégico. O afastamento da Geografia escolar com o raciocínio geográfico foi construído no decorrer do tempo, com intuito de impossibilitar que mais indivíduos tenham acesso a este conhecimento tão essencial para estruturação de poder. Posto isso, segundo Giroto (2015),

[...] novos desafios são postos aos professores de geografia, sendo os principais deles a necessidade de produzir uma leitura de mundo que não seja apenas repetição das informações que os alunos recebem por meios dos

diferentes meios de comunicação. Esta concorrência, por muitas vezes desleal, entre as aulas de geografias e as informações difundidas pelas mídias configura-se como importante elemento de compreensão daquilo que o autor denomina de perda do monopólio informativo que durante muito tempo sustentou a autoridade do professor de geografia. No momento atual, tais professores se deparam com uma realidade na qual os conteúdos e as informações geográficas estão amplamente acessíveis, o que não significa que a interpretação e compreensão das mesmas também estejam. (GIROTTTO, 2015, p. 78).

Ao contrário do que se pensa, o mundo contemporâneo exige uma Geografia em que o ensino seja pautado num processo dialético, focado em questões atuais seguindo uma escala local, nacional e global, de modo a garantir que o conteúdo ensinado tenha de fato significado real na vida do aluno, com informações geográficas que instiguem questionamentos, interpretações da realidade e nova busca do conhecimento através dos saberes geográficos e para organização desse ciclo da Geografia. Girotto (2015, p. 79) diz que, “[...] a compreensão do modelo atual de organização curricular predominante nas escolas públicas e privadas não pode ser feita sem se levar em consideração as disputas que envolvem toda a sociedade e seus sujeitos.”

Hoje se tem a preocupação em ter uma Geografia voltada não mais por descrições empíricas dos lugares, mas sim, uma ciência preocupada em solucionar os problemas da sociedade e engajada na formação política, crítica e participativa, dotado da capacidade de agir e interagir no espaço em que está inserido a fim de buscar uma sociedade mais justa e solidária. Para tanto, é preciso garantir que o estudante possa apropriar-se dos conceitos, conteúdos, linguagens e ferramentas da Geografia, a fim de construir um raciocínio geográfico sobre a realidade em que vive. Nessa construção de saberes ressurgem a importância do professor como provocador, um questionador, assumindo seu papel de problematizador, colocando os estudantes em situações que a serem questionados coloquem em prática aquilo que já sabem. (GIROTTTO, 2015).

Segundo Cavalcanti (2010):

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. Outros pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que

ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos. (CAVALCANTI, 2010, p.1)

Por isso, é fundamental que o professor dialogue criticamente com o educando com base no que ele já sabe e, a partir disso, pode criar situações que durante essa troca, os estudantes não consigam responder os problemas, sendo induzidos a buscar outros caminhos para compreensão e interpretação da realidade. O ensino de Geografia possui um papel importante para o enfrentamento dessas questões, uma vez que atua diretamente com a produção e transformação do espaço. A geografia como ciência crítica permite uma reflexão a partir do ambiente que o indivíduo está inserido, e cabe ao profissional, proporcionar esses conhecimentos nos educandos, respeitando o próprio tempo de aprendizagem de cada um. No entanto, segundo Pereira (1995, p. 139), “[...] os professores de Geografia [...] há muito tempo deixaram de pensar em objetivos a serem atingidos por determinado conteúdo. O meio (conteúdo) se transformou em um fim”. Para ele,

Ao estabelecer um objetivo como esse, o máximo que o professor consegue atingir é o nível de informação a respeito do fenômeno. Mas, quais os objetivos ao nível da construção de conceitos geográficos, para que os alunos gradativamente possam ir sendo equipados com instrumental para poderem, eles mesmos, ler o espaço geográfico e sua paisagem? Como isso não é definido, acaba não fazendo parte das estratégias e fica relegado apenas ao bom senso que o professor vai desenvolvendo ao longo de sua prática docente. No campo de ensino, porém, não considero que as coisas possam ficar restritas apenas a sensações. (PEREIRA, 1995, p. 139).

Pereira (1995), faz uma reflexão importante ao citar o professor como peça fundamental no processo de ensino-aprendizado, ao reafirmar que, por mais diferente que seja a prática metodológica adotada no ensino ela não deve perder a identidade da docência, sob risco de comprometer ou dificultar o processo de aprendizagem que ele deveria facilitar, justamente por não ter clareza da função.

Com base nessas reflexões, é possível vislumbrar a escola inclusiva na sua plenitude e não apenas como algo isolado, visto a importância da compreensão da realidade que necessita ser debatida no sentido amplo dadas as carências impostas às pessoas com deficiência. Ou seja, os mesmos processos pensados para a escola de

ensino regular devem ser adotados na educação de PcD, com o objetivo de ofertar aos estudantes as mesmas condições de aprendizagem. De acordo com Crozara e Sampaio (2008, p. 02) “[...] a escola inclusiva ajuda o indivíduo no princípio da igualdade de oportunidades educativas com várias competências, ajudando-o a compreender a sua realidade e refletir sobre ela”.

O ensino de Geografia para estudantes com deficiência detém diversos desafios, que perpassam a formação docente até mesmo a prática do ensino em sala de aula. Os desafios são os mais diversificados possíveis, e em se tratando do ensino especial, são ainda maiores, pois, recai ao professor trabalhar diretamente com a formação cidadã desses estudantes. A ideia de uma educação para todos sem distinção, passa principalmente pela concepção da promoção de forma igualitária e no combate à discriminação, sendo na base inicial de formação que se aprende estes valores, e o professor tem papel fundamental neste processo. (SAMPAIO; SAMPAIO; ALMEIDA, 2020).

Na prática do ensino de Geografia, um importante desafio a ser observado relaciona-se à metodologia de como trabalhar os conteúdos frente à diversidade de estudantes com deficiência na sala de aula. A depender das particularidades, em algumas situações, faltam recursos adequados para subsidiar o desenvolvimento do trabalho de forma plena, o que expande mais ainda os desafios para se ensinar. Porém, é indispensável que a sala de aula juntamente com o plano de atividade esteja adequada aos estudantes.

Desenvolver atividades para o (re)pensar as práticas pedagógicas na Geografia com os estudantes de escolas para PcD é fundamental, já que diversos conteúdos geográficos apresentam certo grau de abstração para o seu entendimento. Nesta atividade, a adequação de materiais didáticos adaptados para aula é imprescindível e requer um esforço intelectual e criativo dos docentes. (MENDES, 2014).

A Geografia, enquanto componente curricular escolar, cumpre um papel vital na formação do ser humano, proporcionando maior compreensão da produção dos arranjos espaciais, ao se utilizar o espaço produzido socialmente como material de estudo. Assim, é importante ter como ponto de partida a história e geografia particular

de cada estudante, se utilizando desse conhecimento prévio para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é por meio da realidade que os conteúdos são mais bem compreendidos, principalmente na Geografia. Conforme Crozara e Sampaio (2008, p. 2):

É necessário o convívio do professor com o aluno em sala de aula, podendo o mesmo orientar esse aluno conforme suas especificidades, ao desenvolver algum pensamento crítico da realidade por meio da Geografia. A vivência do aluno deve ser valorizada para que ele possa perceber a Geografia como parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua própria experiência do espaço vivido. Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma interativa.

Ainda é comum no cotidiano escolar a utilização de práticas tradicionais no ensino de Geografia, e estas estão ligadas diretamente à formação docente e/ou às condições no local de trabalho que dificultam o desenvolvimento de aulas mais diversificadas aos estudantes. De acordo com Pereira (1995, p. 151),

[...] é fundamental que, a partir do esclarecimento dos objetivos pedagógicos do ensino de geografia, instrumentalizados pela definição de sua missão principal na escola e pelo seu instrumental teórico, possamos caracterizar os objetivos específicos que queremos atingir. Desde já, porém, creio que é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de **alfabetizar** o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações.

Toda mudança na educação que altere o processo de ensino, exigirá do profissional uma maior flexibilidade para realizar o novo no exercício da docência. Se for levar em consideração que as aulas baseadas no método tradicional apresentam poucos resultados para os alunos de um modo geral, para aqueles com deficiência essa realidade se agrava mais ainda.

Para Sampaio, Sampaio, Almeida (2020, p. 225) “[...] o ensino de Geografia na Educação Inclusiva deve proporcionar ao aluno a compreensão e uma melhor análise do meio que o cerca, visto que este indivíduo enfrenta barreiras impostas diariamente em diversas situações cotidianas[...]”.

Neste sentido, vislumbra-se a importância de maiores estudos e pesquisas a respeito da prática de ensino de Geografia na educação das PcDs, o que possibilitará aos

profissionais a realização de um trabalho pautado na busca em oferecer maior qualidade nas atividades e estímulo contínuo aos alunos com deficiência, promovendo em parceria com todos os pilares da educação (escola, sociedade e família) a inclusão destes não só no espaço escolar como em todos os ambientes da sociedade.

Procedimentos do Método

O método utilizado neste artigo é de cunho bibliográfico, com o objetivo de analisar a educação especial e o ensino de Geografia em uma perspectiva inclusiva. Para tanto, a pesquisa se baseia em uma revisão de literatura sobre temas relacionados à educação inclusiva, e aporte na legislação educacional vigente que embasa a educação especial enquanto modalidade de ensino, bem como ancora-se nas especificidades do ensino de Geografia nesse contexto.

A abordagem bibliográfica permite a construção de uma base sólida de conhecimentos teóricos, a partir de fontes secundárias, como livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e outros materiais produzidos por estudiosos da área. A revisão da literatura é realizada de maneira a mapear as principais contribuições e desafios encontrados nas práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino de Geografia, considerando as diretrizes da educação especial e os avanços e limitações das políticas públicas de inclusão escolar. As discussões do educando no ensino regular é vasta, mas do estudante com deficiência em instituições especializadas ainda necessita de expansão.

Os autores utilizados para embasar a discussão abordam questões essenciais no campo da educação especial e do ensino de Geografia a partir de uma perspectiva inclusiva, embora cada um com enfoques específicos, tais como: Ribeiro (2003), Pereira (1995) e (2017), Giroto (2015), Crozara (2008), Barroso (2016). Além disso, a pesquisa também contempla as contribuições de Saviani (2008) e Vigotski (2007) e (2022).

Resultados e Discussões

Professores que atuam na educação especial, de forma geral, ao pensarem na inclusão de forma ampla, se deparam diante da necessidade de conhecer as particularidades de cada deficiência. É importante enxergar o indivíduo antes de ver a sua deficiência. Essa é uma prerrogativa fundamental que permeia o currículo, pois, segundo proposto por Saviani (2003), ele abarca as atividades nucleares da escola, sobre as quais ocorre a trajetória de escolarização dos estudantes. Não se prende apenas ao rol de disciplinas ou grade de conteúdo a serem trabalhados na escola, além do mais, configura esses conteúdos como meios pelos quais se vislumbra como percurso para formação escolar das novas gerações.

Para Silva (1996, p. 23),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O currículo é uma área permeada de disputas ideológicas, culturais nas relações históricas das diferentes classes e grupos sociais. Toda e qualquer proposta curricular conterá tais elementos, quer de modo mais ou menos evidentes. Esse documento escolar reflete, assim, uma tomada de posição ético-política, à medida que define quais conhecimentos serão disponibilizados aos alunos e, igualmente, que tipo de indivíduo se pretende formar a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Tal fato nos reporta, fundamentalmente, a refletir sobre a função social da escola. Com vistas a compreender a educação para todos é fundamental conceber e praticar currículos abertos e flexíveis comprometidos com o atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos, sendo eles especiais ou não. (LOPES, 2008).

Para tanto, a LDB 9394/96 concebe a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que contemplem a diversidade do alunado na escola, como preconiza no art. 59 ao afirmar que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência a adoção de currículos, métodos, técnicas, recursos

educativos com foco numa organização específica de modo a atender suas necessidades” (BRASIL, 2020, p. 40-41). Isso passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e debates frequentes nos cursos de formação continuada de professores e sistemas de ensino.

Trilhando uma predisposição internacional, referente às ações pedagógicas que visam flexibilizar o currículo para ofertar respostas educativas às necessidades especiais no contexto educacional, são denominadas de adaptações curriculares. Para elucidar quais ações se adequam melhor para essa modalidade de ensino, Manjón (1995) refere-se ao conceito elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha, ao citar que

[...] quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados. (MEC, 1992).

Entende-se que o conhecimento sistematizado deve ofertar aos estudantes idênticas possibilidades e direitos, mesmo que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais para alcançar igualdade de oportunidades. Cabe aqui citar que cada instituição espelha uma realidade, e isso está diretamente ligado as políticas públicas adotadas por cada instituição, bem como, as metodologias adotadas por cada profissional ao se deparar com as particularidades dos estudantes.

De acordo com a Proposta Curricular do Tocantins a Geografia e as demais disciplinas aplicadas no ensino da educação especial seguem a Instrução Normativa de nº 03, de 13 de janeiro de 2023, com trabalho um pautado no currículo do ensino regular com possibilidades de flexibilização, conforme orienta o art. 8º:

as atividades pedagógicas das Escolas Especiais serão executadas mediante proposta pedagógica específica, formulada pela comunidade Apaeana, aprovada pela Federação Estadual das APAEs do Estado do Tocantins-FEAPAES/TO, pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/TO e homologada pela Secretaria de Estado da Educação. (TOCANTINS, 2023, p. 20)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que as mesmas decisões inerentes ao ensino regular devem, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino, seja na educação especial, na educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, escolar quilombola, educação à distância. (BNCC, 2017).

Por orientação da Secretaria de Educação a escola especial adota como instrumento norteador o Documento Curricular do Território do Tocantins-DCT-TO (2019) e a BNCC (2018), mesmo que em sua realidade prática as características das pessoas com deficiência não permitem o cumprimento da grade programática de conteúdos por bimestre. Os professores tentam atender as necessidades dos estudantes em consonância com as exigências burocráticas da SEDUC.

Em relação à Geografia do Ensino Fundamental o DCT-TO (2019), traz em articulação com as competências gerais da Educação Básica específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular que deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e

informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Em referência ao item 4, sobre uso de linguagens cartográficas, vale ressaltar a produção científica “O pensamento espacial e a Geografia pragmática: réquiem para o passado” de Souza (2022). O autor faz uma análise crítica sobre o modo como a National Research Council – NRC¹, em seu relatório Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum (NRC) apresenta o pensamento espacial em um amparo determinado de colocar conteúdo geográfico e como tal processo é incorporado no Brasil como argumento que justifica a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), demonstrando que no documento há uma apreensão conceitual de espaço e pensamento espacial que se vincula à Geografia Pragmática, também conhecida como Nova Geografia.

Segundo a mesma Diretriz, no campo da Natureza e Sociedade (Estudos da História e Geografia):

O aluno precisa situar-se dentro do espaço físico em que vive. Ao chegar à escola o aluno já traz informações assimiladas através da família, comunidade e meios de comunicação. Essas informações são incorporadas de acordo com o grau de compreensão de cada aluno. É o conhecimento da história e da geografia é que vão permitir: A realidade vivida por cada aluno é o ponto de partida no processo de construção do conhecimento. Trabalhar com noções básicas de tempo e espaço, semelhança e diferença, permanência e mudança, natureza e cultura para que ele possa entender as transformações sociais. Aprender a valorizar a justiça, a solidariedade, o respeito mútuo e a participação. Trabalhar os temas transversais favorecendo a interdisciplinaridade. (DCT FEAPAES-TO, 2017, p. 57).

¹ Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos.

Trabalhar esses temas tem por objetivo principal fazer com que o indivíduo reconheça o espaço geográfico como resultado da relação sociedade x natureza e sociedade x sociedade, tendo como ponto de partida as situações por eles vivenciadas. É se utilizar, por exemplo, do ensino da cartografia como forma de linguagem que possibilita trabalhar em diferentes escalas espaciais tanto local quanto global, a fim de levar o aluno a realizar leituras de diferentes imagens, de dados e de documentos advindos de diversas fontes do espaço geográfico e paisagens, através da interpretação da linguagem cartográfica para obter informações que representam a particularidade da geograficidade dos fenômenos.

Na educação especial a Geografia permite construir um conjunto de conhecimentos relativos a conceitos e atitudes, que proporciona aos estudantes também a oportunidade de conhecer o mundo atual e sua diversidade, trabalhando a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem e se modificam. Deve-se ainda trabalhar junto ao estudante a percepção da crise socioambiental, a degradação dos ecossistemas, o crescimento e as disparidades da distribuição de riqueza no mundo, situações que não são obras do acaso e se tornam a preocupação da sociedade contemporânea. A aprendizagem de todos os indivíduos se constrói com base nas interações com os significantes do ambiente em que estão inseridos. (PERÔNIO, 2011).

Na prática a Geografia na EE é trabalhada por professores fora de área e que pouco exploram suas possibilidades, principalmente pela falta de material concreto que contribua para expansão do conhecimento a partir das diferentes formas do aprender. Os professores em boa parte tratam dos conteúdos geográficos a partir das comemorativas para aprofundamento das temáticas.

Se utilizando da flexibilização e sempre respeitando as limitações dos estudantes, é possível apresentar a Geografia como ciência que permite aos mesmos a identificação das grandes unidades de paisagens em seus diferentes níveis de humanização no meio natural, inclusive para compreender a dinâmica de suas fronteiras, proporcionando ainda ao educando o uso de procedimentos específicos da pesquisa geográfica para entender os arranjos espaciais a partir das categorias do

espaço, a paisagem, o território, o lugar, seu processo de construção e identificando suas relações, problemas e incoerências neles tão presentes, percebendo e avaliando as ações dos seres humanos na sociedade e suas consequências que permitem a participação em discussões em torno das questões socioambientais. (SAMPAIO; SAMPAIO; ALMEIDA, 2020)

A Geografia objetiva levar o estudante a valorizar o patrimônio social, cultural e ambiental, respeitando sua diversidade, compreendendo-o como direito de todos. Ela possibilita ainda compreendam a forma de organização espacial em todos os níveis, bem como o do próprio município, estado e país, reconhecendo os aspectos físicos, econômicos e culturais, características tão peculiares a cada região. É importante salientar a importância da prática docente diversificada com utilização de materiais pedagógicos diversos e/ou adaptados para melhor compreensão desses conteúdos pelos estudantes com deficiência.

Considerações Finais

As discussões apresentadas neste artigo ressaltam os desafios e as possibilidades de implementação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia, com foco na educação especial. A análise mostrou que, embora existam avanços nas políticas públicas de inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão e a BNCC, a realidade das escolas ainda enfrentam barreiras estruturais e metodológicas que dificultam a plena integração de estudantes com deficiência no currículo regular de Geografia.

Giroto (2015) enfatiza que a inclusão educacional depende não apenas de diretrizes legais, mas da capacidade de os professores adaptarem suas práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes, promovendo metodologias que estimulem a participação ativa e a construção de conhecimento. Nesse sentido, o ensino de Geografia, como destaca Ribeiro (2001), tem um papel transformador ao conectar os estudantes à compreensão do espaço e das dinâmicas sociais, fomentando habilidades críticas e reflexivas essenciais para seu desenvolvimento.

A Geografia, enquanto componente curricular, possui um papel essencial, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas, conectando os estudantes à compreensão do espaço e da sociedade. Para alcançar uma educação inclusiva eficaz, é fundamental que os gestores escolares, os docentes e a comunidade escolar assumam um compromisso conjunto, investindo em formação continuada, adequações curriculares e práticas pedagógicas inovadoras.

Por outro lado, Crozara (2008) aponta que a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige esforços coletivos, incluindo a colaboração entre gestores escolares, docentes, famílias e a comunidade. A formação continuada dos professores é fundamental para capacitá-los a utilizar abordagens diversificadas, tecnologias assistivas e práticas que respeitem a diversidade, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática no contexto educacional.

Embora haja avanços nas políticas educacionais, ainda persistem desafios significativos que exigem esforços contínuos para a adaptação do currículo e a superação das dificuldades no atendimento à diversidade no ensino de Geografia. Portanto, é necessário um comprometimento coletivo para que as diretrizes inclusivas se traduzam em práticas efetivas nas salas de aula, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Por fim, reforça-se a necessidade de políticas públicas mais robustas, associadas a uma gestão escolar democrática e participativa, para superar as barreiras existentes e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Apenas com esforços contínuos e um olhar atento às especificidades da educação especial será possível avançar rumo a uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: ciência da sociedade. Uma introdução à análise do pensamento geográfico.** – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. 246 p.

BARROSO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Tese de doutorado. Araraquara, 2007. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1 Acesso em: 21/08/2023

BARROSO, Sônia Mari Shima. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **A Periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial**. Autores Associados, 2016. p. 321-341.

BOUDOU, Christian Jean-Marie. **Tópicos especiais em Geografia** / São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, Aula 3, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: CNE/CP 1, 2002.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10 novembro. 2022.

BRASIL, **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 7ª edição, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Belo Horizonte: 2010. Disponível: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file acesso em: 05 de abril de 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf acesso em: 05 de abril de 2023.

CROZARA, T. F.; SAMPAIO, A. Á. M. **Construção de material didático tátil e o ensino de geografia na perspectiva da inclusão**. Anais Eletrônicos do VIII Encontro Interno/XII Seminário de Iniciação Científica, Uberlândia. 2008.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – 8ª edição – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Ensino de Geografia e raciocínio geográfico**: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v.5, nº 9. P. 71-86, 2015.

LOPES, Esther. **Flexibilização Curricular: um caminho para o atendimento de aluno deficiência, nas classes comuns da Educação Básica**. Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

MANJON, D. G. **Adaptaciones curriculares**: guia para su elaboracion. Málaga: Aljibe, 1995.

MÁRKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MENDES, Jorge de Castro. **Geografia e educação inclusiva**: (re)pensar o fazer pedagógico na sala de aula. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Anais do VII CBG. 2014, Vitória/ES.

NARDI, Terezinha de J.; ZANLORENZI, Maria Josélia. **As contribuições das teorias críticas como aporte para o processo ensino aprendizagem na escola pública**. Cadernos PDE. Vol. 1. Paraná, 2014.

PEREIRA, Diamantino. **Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos?** Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, SP. Caderno Prudentino de Geografia nº 17, 1995.

PEREIRA, Jaquelline de Andrade; SARAIVA, Joseane Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente**: da exclusão à inclusão social. SER Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania?** IN: Universidade, formação e cidadania. SANTOS, Gislene Aparecida dos Santos (org.) São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPAIO, V. S; SAMPAIO, A. V. O; ALMEIDA, E. S. **O Ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva**. Geopauta. vol. 4, núm. 3, pp. 210-226, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5743/574364489015/html/> acesso: 19 de dez 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: a pedagogia de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2008.

SEGUIN, E. **Vaspitanie, guiguiena i npravstviennoie lichenie umstvienno nienormalnij ditiei**. São Petersburgo, 1903.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TOCANTINS, Secretaria da Educação, Juventude e Esporte. **Documento Curricular do Tocantins**. Ensino Fundamental. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial da educação para todos**. Jomtiem/Tailândia, 1990.
Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf acesso: 11 de novembro 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas – **Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem** / L. S. Vygotsky; trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. — 2ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGODSKAYA, Gita L. **Vygotsky and problems of special education**. Remedial and Special Education. V. 20, n. 6, p. 330-332, 1999.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido: 18/04/2025 Publicado: 01/10/2025

Editor Geral: Dr. Eliseu Pereira de Brito