



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**RITA DE CÁSSIA SOUZA LIMA**

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE O ENSINO DO PENSAMENTO  
GEOGRÁFICO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
CONDIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2023**

RITA DE CÁSSIA SOUZA LIMA

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE O ENSINO DO PENSAMENTO  
GEOGRÁFICO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
CONDIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, como requisito para a obtenção do título de mestre na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana David Ferreira Gusmão

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número CAAE: 60433022.3.0000.0055, Parecer número: 5.540.809.

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

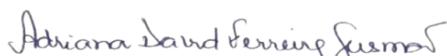
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE O ENSINO DO PENSAMENTO  
GEOGRÁFICO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
CONDIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA**

**Autora: Rita de Cássia Souza Lima**

Data: 02/06/2023

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana David Ferreira Gusmão (Uesb)  
Presidente da Banca/ Orientadora

  
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (Uesb)  
Examinador interno

  
Prof. Dr. Wolney Gomes de Almeida (Uesc)  
Examinador externo

L696p Lima, Rita de Cássia Souza  
Percepções de docentes sobre o ensino do pensamento geográfico a estudantes com deficiência intelectual: condições, desafios e perspectivas em escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia. / Rita de Cássia Souza Lima, 2023.  
135f. il.  
Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Adriana David Ferreira Gusmão.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.  
Inclui referência f. 119-129.  
1. Pensamento Geográfico e deficiência. 2. Geografia e deficiência intelectual. 3. Pensamento Geográfico e ensino de Geografia. 4. Pensamento Geográfico e estudante com deficiência. I. Gusmão, Adriana David Ferreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD 910

Dedico este trabalho ao meu esposo, pelo companheirismo, apoio e paciência. Ao meu filho Rafael, que constantemente me desafia. Amo muito vocês!

Dedico, também, a todos os professores e professoras de Geografia, em especial os que lidam diariamente com alunos com Deficiência Intelectual e que acreditam que a educação pode ser transformadora e revolucionária.

## AGRADECIMENTOS

O mestrado é a realização de um sonho, mas não teria conseguido chegar até aqui sem as pessoas que fazem parte da minha história. Primeiramente, quero agradecer a Deus pela sabedoria, pelas infinitas bênçãos concedidas, por me sustentar e por me dar a inspiração para escrever em um momento tão delicado de minha vida. Sem Ele e Sua proteção, não sou nada. Agradeço também à minha família, meu pai Irineu (*in memoriam*), minha mãe Maria Dalva (*in memoriam*). Obrigada pela educação que recebi, pelos valores e por tudo que fizeram por mim.

Ao meu amado esposo que aguentou todos os meus choros durante a escrita desta dissertação e secou as minhas lágrimas; por ele ser a minha base, por me ouvir, entender o meu momento, enfim, pelo amor e confiança depositado em mim. Ele sempre me diz: Você é uma Guerreira! E essa frase me faz confiante. Ao meu filho amado, que me desafiou a passar e cursar um mestrado. Por nós, vou conseguir. À minha neta Júlia, que muitas vezes, em momentos angustiantes, mesmo sem saber, me acalentou com um sorriso lindo!

Não posso esquecer de amigas, como Eva, Lucidava, Nete, Milca, Midiã, vocês são muito importantes para mim e as suas companhias, conselhos e orações no momento mais difícil da minha vida fizeram com que eu não desistisse do mestrado. Alguns perto, outros longe, mas o amor continua o mesmo. Obrigada por serem pessoas tão cuidadosas, companheiras, por me amarem e por estarem presentes neste momento tão importante da minha vida. Obrigada por suportarem os momentos de ansiedade e de tristeza.

Agradeço à minha amiga, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Andrecksa Viana, minha referência. Gratidão por acreditar, confiar e me incentivar sempre. Por você, eu já seria mestre há muito tempo. Obrigada! Levarei para sempre em minha memória cada sim que você me deu, as manifestações de carinho nos momentos de aflição e angústia. Obrigada, minha eterna professora e amiga.

Agradeço também à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana David, que me acolheu no momento em que eu mais precisei. Senti-me só e desacreditada, mas você investiu em mim e me deu coragem para continuar. Ensinou-me a ter autonomia, a crescer como estudante e acreditou na minha capacidade; só tenho palavras boas para te descrever.

Com certeza, a turma de 2021.2 do mestrado foi a melhor, mesmo que o primeiro semestre tenha acontecido de forma remota. A interação, a união, o compartilhamento, os choros, as risadas, os abraços, os momentos de tensão, de timidez, de tristeza... Vocês me ajudaram a ser quem sou hoje e sempre me lembrarei dos momentos que vivemos.

Agradeço também à banca examinadora, pelo cuidado, pelas correções e pela disposição. Agradeço aos professores do Programa, pela formação intelectual e moral.

*Escola é ...  
o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegre, se conhece, se estima  
O Diretor é gente, O coordenador é gente,  
O professor é gente, O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados  
” Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade,  
É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil!  
Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

A presente pesquisa derivou de inquietudes e desejos que conduziram à realização de estudos voltados ao ensino de Geografia com destaque para o Pensamento Geográfico dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), principalmente pela dificuldade em ministrar as aulas de forma a atender os anseios de inclusão. Foi possível constatar, por meio da análise de contextos diretamente vivenciados, que o ensino escolar para os alunos com Deficiência Intelectual é desafiador e demanda uma educação inclusiva bem estruturada. A inclusão escolar é um assunto que subsiste na formação de licenciados em Geografia, porém apresenta certas fragilidades, a exemplo de algumas universidades que não oferecem em seu curriculum uma formação em Educação Inclusiva, disponibilizando, apenas, a disciplina Libras que se tornou obrigatória nas Licenciaturas, que, apesar de ser de extrema importância, não supre a necessidade de uma formação em Educação Inclusiva. Destarte, a temática se faz interessante visto que se trata de um estudo centrado na necessidade de inclusão da pessoa com deficiência sob a perspectiva de um modelo social de direitos humanos e de potencialidades. O objetivo norteador foi analisar a percepção dos professores de Geografia frente ao ensino do Pensamento Geográfico a estudantes com Deficiência Intelectual em escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia. Foram traçados os seguintes objetivos específicos: relacionar aspectos da aprendizagem de conceitos da Geografia com o ensino de estudantes com Deficiência Intelectual; identificar as condições, os desafios e as perspectivas apresentadas pelas escolas quanto ao ensino de Geografia, destacando o Pensamento Geográfico; identificar os conceitos de espaço e processos cognitivos que estão envolvidos nessa demanda pedagógica. Foram selecionadas, como *locus* da pesquisa, sete escolas da Rede Municipal de Ensino, da zona urbana de Vitória da Conquista, município situado na região Sudoeste do estado da Bahia. O público-alvo foi composto por treze professores de Geografia, das classes de 6º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Quanto à natureza dos estudos, trata-se de uma pesquisa fundamentada em uma abordagem qualitativa, realizada em quatro etapas. Na primeira, foi feito o estudo teórico para fundamentação do trabalho. A segunda etapa constituiu-se de aplicação dos roteiros de entrevista semiestruturada ao público-alvo e de visitas às escolas para realização do diagnóstico sobre estrutura. A terceira etapa relacionou-se com a análise dos dados e, por fim, a escrita da dissertação. Este texto da dissertação está organizado em cinco seções, seguidas das conclusões. Os resultados e as conclusões mostram que a pessoa com Deficiência Intelectual tem algumas limitações em suas capacidades e desempenho pedagógico, entretanto, a diferença faz parte da essência. Os sujeitos se modificam continuamente, transformando o contexto no qual estão inseridos, significando e traduzindo uma relação profundamente ligada ao processo pedagógico que seja intencional e direcionado a alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção de aprendizagem. Espera-se que os achados deste estudo produzam novos conhecimentos e, com isso, haja mudança no olhar e na ação para os estudantes com DI. Cada ser é único em suas deficiências e potencialidades, contudo, cabe à sociedade respeitar e ofertar novas formas de ascensão intelectual e social.

**Palavras-chave:** Pensamento Geográfico e deficiência; Geografia e deficiência intelectual; Pensamento Geográfico e ensino de Geografia; Pensamento Geográfico e estudante com deficiência.

## ABSTRACT

The present research derived from concerns and desires that led to the realization of studies focused on the teaching of Geography with emphasis on the Geographical Thinking of students with Intellectual Disabilities (ID), mainly due to the difficulty in teaching classes in order to meet the desires of inclusion. It was possible to verify, through the analysis of contexts directly experienced, that school teaching for students with Intellectual Disabilities is challenging and demands a well-structured inclusive education. School inclusion is a subject that subsists in the training of graduates in Geography, but presents certain weaknesses, such as some universities that do not offer in their curriculum a training in Inclusive Education, making available only the discipline Libras, which has become mandatory in undergraduate courses, which, despite being extremely important, does not meet the need for a training in Inclusive Education. Therefore, the theme is interesting since it is a study focused on the need for inclusion of people with disabilities from the perspective of a social model of human rights and potentialities. The guiding objective was to analyze the perception of Geography teachers regarding the teaching of Geographic Thinking to students with Intellectual Disability in municipal schools of Vitória da Conquista, Bahia. The following specific objectives were outlined: to relate aspects of the learning of Geography concepts with the teaching of students with Intellectual Disability; to identify the conditions, challenges, and perspectives presented by schools regarding the teaching of Geography, highlighting Geographical Thinking; to identify the concepts of space and cognitive processes that are involved in this pedagogical demand. Seven schools of the Municipal Education Network in the urban area of Vitória da Conquista, a city in the southwest of the state of Bahia, were selected as locus of the research. The target audience was thirteen Geography teachers of the 6th and 9th grade classes of the final years of Elementary School, in the morning and afternoon shifts. As for the nature of the studies, this is a research based on a qualitative approach, carried out in four stages. In the first stage, a theoretical study was carried out to substantiate the work. The second stage consisted of the application of semi-structured interview scripts to the target audience and visits to the schools to carry out a diagnosis on the structure. The third stage was related to data analysis and, finally, the writing of the dissertation. This dissertation text is organized in five sections, followed by the conclusions. The results and conclusions show that the person with Intellectual Disability has some limitations in their abilities and pedagogical performance, however, difference is part of the essence. The subjects change continuously, transforming the context in which they are inserted, meaning and translating a relationship deeply connected to the pedagogical process that is intentional and aimed at changing the situation of exclusion, reinforcing the importance of heterogeneous environments for the promotion of learning. It is hoped that the findings of this study will produce new knowledge and, as a result, a change in the way we look at and act towards students with ID. Each being is unique in their disabilities and potentialities, however, it is up to society to respect and offer new forms of intellectual and social ascension.

Keywords: Geographical thinking and disability; Geography and intellectual disability; Geographical thinking and teaching of Geography; Geographical thinking and students with disabilities. Translated with [www.DeepL.com/Translator](http://www.DeepL.com/Translator) (free version)

## LISTA DE ILUATRAÇÕES

<b>Mapa 1:</b> Município de Vitória da Conquista – BA.....	30
<b>Fluxograma 1:</b> Alguns marcos históricos da educação inclusiva no Brasil.....	39
<b>Fluxograma 2:</b> Protocolo para revisão sistemática de literatura .....	49
<b>Figura 1:</b> Estruturação de Espaço Geográfico .....	71

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Faixa etária dos professores participantes da pesquisa .....	80
<b>Gráfico 2:</b> Licenciatura dos professores pesquisados .....	80
<b>Gráfico 3:</b> Ano de graduação dos professores pesquisados.....	81
<b>Gráfico 4:</b> Formação continuada dos professores.....	82
<b>Gráfico 5:</b> Natureza dos vínculos de trabalho dos professores participantes da pesquisa .....	84
<b>Gráfico 6:</b> Tempo de vínculo empregatício com a rede municipal de ensino .....	84

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Tabela 1:</b> Escolas municipais de ensino em Vitória da Conquista que possuem alunos com DI nos 6º ou 9º anos (2022).....	29
<b>Tabela 2:</b> Disposição de trabalhos alusivos ao ensino e aprendizagem de Geografia para alunos com deficiência intelectual (DI) – BDTD, portal de periódicos da CAPES e Google Acadêmico .....	52
<b>Quadro 1:</b> Participantes da pesquisa.....	32
<b>Quadro 2:</b> Dissertações selecionadas na BDTD.....	52
<b>Quadro 3:</b> Artigos do Google Acadêmico e portal de periódicos da CAPES.....	55
<b>Quadro 4:</b> Cognição dos professores sobre a deficiência intelectual.....	86
<b>Quadro 5:</b> Compreensão dos professores quanto à avaliação de alunos com DI.....	95
<b>Quadro 6:</b> Desafios encontrados pelos professores na prática da sala de aula, com a presença do aluno com deficiência intelectual.....	103

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AADID	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
AC	Atividades Complementares
ACAEP	Associação Conquistense para Atendimento Especializado a Pessoa Autista
ACIDE	Associação Conquistense de Integração do Deficiente
ACPVC	Associação de Paralisia Cerebral de Vitória da Conquista
ACs	Atividades Complementares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
art.	Artigo
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Conquista Down	Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Síndrome de Down
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCNEE	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
DOT	Diretoria de Orientações Técnicas
DSM	Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FAINOR	Faculdade Independente do Nordeste

FASA	Faculdade Santo Agostinho
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciência
GT	Grupo Temático
IASSID	Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IMS	Instituto Multidisciplinar em Saúde
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
nº	Número
NRC	National Research Council
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoas com deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de inteligência
RAADI	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual
RSL	Revisão Sistemática de Literatura

Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SD	Síndrome de Down
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	17
1 INTRODUÇÃO .....	21
2 DELIMITANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	25
2.1 Aspectos éticos da pesquisa .....	25
2.2 Classificação e tipologia da pesquisa .....	26
2.3 Universo da pesquisa .....	28
2.3.1 <i>Locus da pesquisa</i> .....	28
2.3.2 <i>Caracterização da área de estudo</i> .....	29
2.4 Participantes da pesquisa .....	31
2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados .....	32
2.5.1 <i>Roteiro de entrevista</i> .....	32
2.6 Análise e interpretação dos dados de pesquisa .....	36
3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS.....	39
3.1 O Pensamento Geográfico e os alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual: uma revisão sistemática .....	46
3.1.1 <i>O ensino, a aprendizagem da Geografia e o desenvolvimento do Pensamento Geográfico a alunos com Deficiência Intelectual em publicações na base de dados BDTD</i> .....	51
3.2 Sobre a deficiência intelectual .....	58
3.3 Ensino e aprendizagem da Geografia para pessoas com deficiência .....	62
3.4 A noção de espaço das pessoas com deficiência intelectual .....	66
4 ENSINO DE GEOGRAFIA E PENSAMENTO GEOGRÁFICO .....	70
5 ENSINO DE GEOGRAFIA, PENSAMENTO GEOGRÁFICO E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	76
5.1 Os docentes: formação e prática para o ensino de Geografia no âmbito da Educação Inclusiva.....	76
5.2 Organização do ensino para estudantes com Deficiência Intelectual: conceitos, práticas, avaliação e estrutura.....	85
5.3 Sobre a formação do pensamento geográfico na prática docente .....	96
5.4 Sobre a formação do pensamento geográfico pelo estudante com Deficiência Intelectual.....	98

<b>6</b>	<b>DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....</b>	<b>103</b>
<b>6.1</b>	<b>Condições de trabalho docente para o ensino a alunos com DI .....</b>	<b>104</b>
<b>6.2</b>	<b>Recursos para o suporte ao ensino de estudantes com DI .....</b>	<b>105</b>
<b>6.3</b>	<b>Desafios e perspectivas dos docentes.....</b>	<b>106</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista .....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXO A - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa .....</b>	<b>132</b>

## APRESENTAÇÃO

*Eu fico  
Com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita...  
Viver!  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz...  
Ah meu Deus!  
Gonzaguinha*

É com esse verso da música de Gonzaguinha que começo a discorrer um pouco sobre os fragmentos de mim...

Filha de Maria Dalva Santos Silva (*in memoriam*) e Irineu Guedes de Souza (*in memoriam*), nasci no dia 18 de janeiro de 1971, às 2h, de parto natural e caseiro, ou seja, vim ao mundo pelas mãos de uma parteira no município de Itambé, Bahia. Aos quatro anos de idade, fui matriculada em uma escola particular nas proximidades de minha residência. Recordo-me claramente dos meus primeiros dias de aula, que foram difíceis, por estar longe da minha família, mas, por outro lado, prazerosos, por ser a única forma de estar na companhia de outras crianças. Por ser filha única do segundo casamento do meu pai, sempre gostei de interagir com outras crianças. E a maneira disso acontecer era estar com meus colegas, pois minha mãe sempre foi muito rígida e não me deixava ir à casa dos vizinhos nem que viessem a minha casa. Nunca fui tratada com mimos, por ser única. Meu pai teve outros seis filhos do primeiro casamento, porém eles nunca me aceitaram, e eu não os conheço.

As professoras que trabalhavam naquela instituição (Escola Cinderela, atualmente Enoy Ferraz, Itambé) me acolheram com muito amor e carinho, tornando aquele momento que, a princípio, parecia difícil, em uma experiência prazerosa e enriquecedora, em especial minha primeira professora, Zenaide.

Aos cinco anos de idade, me mudei para o município de Vitória da Conquista, Bahia, por problema de saúde, a asma, onde estudei até a 2ª série do Ensino Fundamental I, atualmente intitulada 3º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Retornei à minha cidade natal aos sete anos e voltei a estudar na minha antiga escola, até concluir o Fundamental I. Aos onze anos, tive o meu primeiro contato com a escola pública, Educandário Cristo Rei, na qual me mantive

durante todo o Ensino Fundamental II. Não prossegui os estudos na mesma instituição, pois lá não havia o Ensino Médio. Recordo-me que a escola era muito rígida, porém desfrutei dos anos mais aprazíveis da minha vida e de uma formação humana e intelectual que ajudou a construir a pessoa que sou hoje. Cursei o Ensino Médio em uma escola estadual, Colégio Gilberto Viana, com o mesmo rigor e qualidade da anterior, ambas dirigidas por religiosos, a primeira, por freiras, e a segunda, por padres.

Antes mesmo do término do Ensino Médio, meus pais já tinham voltado a morar em Vitória da Conquista. Porém, eu permaneci com uma vizinha em Itambé para concluir o Curso Básico. Com o término desta etapa, em 1988, surgiu o desejo de dar seguimento aos estudos; agora, em nível superior. Não sabia ao certo o que cursar, e o medo e a insegurança me tomaram por completo, afinal, escolher uma profissão com apenas dezoito anos de idade não é uma tarefa fácil; faltava-me maturidade. Queria cursar Administração por influência de um namorico, mas minha mãe tinha interesse que eu cursasse Matemática. Prestei vestibular para Administração e, como segunda opção, Geografia. Apesar de ter sido aprovada em Geografia, optei por não cursar, pois minha mãe exigia que eu trabalhasse se quisesse pensar em namorar, só que, às escondidas, eu já trocava olhares com meu eterno amor. Como o curso que eu tinha prestado vestibular era no turno matutino, não tinha como conciliar trabalho e estudo – desisti.

Então, fui trabalhar como vendedora na Comercial Catarinense de Malhas Ltda., onde permaneci por dez anos. Na época o salário como vendedora era considerado razoável. Após dois anos na loja, em 1991, me casei com Rubens, até hoje meu esposo, amigo e companheiro. Trabalhamos muito e só pensamos em ter filhos seis anos depois, com a vida financeira um pouco mais estruturada. Depois desse tempo, chegou a nossas vidas, para completar nossa família, o nosso filho amado, Rafael, cujo nome significa “Deus cura”.

Só no ano de 2000, resolvi que era tempo de retornar aos estudos e cursar o tão sonhado nível superior. Com apoio e incentivo do meu esposo, entrei em um cursinho pré-vestibular, pois estava afastada das salas de aulas havia 13 anos. Fiz minha inscrição para o vestibular do meio do ano em 2000, dessa vez com convicção para licenciatura em Geografia.

Apesar de uma boa classificação, 48<sup>a.</sup>, não consegui ficar entre as 40 vagas oferecidas na época. No início de 2001, tentei vestibular novamente e fui aprovada em 8<sup>a.</sup> colocação para o curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Em 2003 fui aprovada em um concurso público para lecionar no Ensino Fundamental I em Poções, Bahia, apesar de não ser licenciada em Pedagogia. Eu tinha o diploma do antigo Magistério que me permitia ensinar crianças que estudassem até a antiga 4<sup>a</sup> série. Porém, como em cidade de pequeno porte, não havia muito rigor, e eu já estava no 4<sup>o</sup> semestre de Geografia,

minha nomeação foi para lecionar essa disciplina no Fundamental II. Permaneci na Rede Municipal de Ensino de Poções até início de 2008, quando fui convocada para lecionar no Fundamental I, dessa vez em Vitória da Conquista, por ter sido aprovada, em 2005, em outro concurso público. Em 2006 fui aprovada em Barra do Choça, também na Bahia, para o Fundamental I, onde permaneci por apenas dois anos.

Somente em 2007, após dois anos da conclusão da graduação em Geografia, fui nomeada em um concurso público estadual, que tinha prestado no ano anterior, dessa vez como licenciada em minha área: Geografia. Fui lotada para o município de Poções, onde já trabalhava na Rede Municipal de Ensino, mas tive de pedir exoneração, por não poder ter mais de duas matrículas. Somente em 2022, consegui remoção, na Rede Estadual de Ensino, para o município de Vitória da Conquista.

Nesta apresentação, trago um pouco dos fragmentos de mim, considerando minha vida pessoal e profissional. Talvez tenha sido piegas no início do texto, mas o meu objetivo foi o de mostrar que podemos “virar o jogo”! Sou alguém que nunca desiste e, aos 50 anos, começo a escrever mais um capítulo do meu livro de “eterno aprendiz”.

Investigar a educação para sujeitos com DI faz parte da minha trajetória formativa desde que me inseri na educação, no município de Poções, no ano de 2003, como professora de alunos com DI. Na época não sabia ao certo que deficiência era e como lecionar de forma adequada para aqueles discentes.

Acredito, no entanto, que, na medida em que os professores se tornem conscientes de sua função, que é ensinar para promover a aprendizagem e, através dela, o desenvolvimento integral dos estudantes, é possível não aceitar situações que os desviem da sua função principal, que é ensinar, promover a apropriação de conhecimento, que possa levar os estudantes ao desenvolvimento integral de suas potencialidades.

Foi com esse pensamento, apesar de 16 anos depois da conclusão da graduação em Geografia, que tomei a atitude de dar início a um estudo no intuito de responder a alguns questionamentos sobre os alunos com DI. Concorri, então, em 2021, ao Mestrado Acadêmico em Ensino pela UESB, com o propósito de aprofundar os saberes do Ensino do Pensamento Geográfico para alunos com DI.

Seguindo esse processo, a pesquisadora surgiu para tentar responder aos anseios e questionamentos da professora. Também surgiu para permitir que a professora aprendesse a ver um pouco além do imediato aparente, além do cotidiano da escola. Contudo, a pesquisadora não suplantou a professora; esta ainda desconfia, questiona, sente, e é a inconformidade dela o motor deste trabalho. A professora e a pesquisadora passaram a tentar aprender a conviver

juntas, com conflitos que ora as aproximam, ora as distanciam, buscando entrar em equilíbrio, pois uma não mais existe sem a outra.

## 1 INTRODUÇÃO

A política de inclusão escolar tem se fortalecido progressivamente nas últimas décadas, resultando em aumento nas matrículas de estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns da Educação Básica em todo o país (BRASIL, 2008). No entanto, esse aumento nas matrículas tem gerado reações diversas na comunidade escolar. Muitos professores sentem medo e, às vezes, rejeitam esses estudantes por falta de conhecimento do assunto. Em meio a salas de aula superlotadas, esses profissionais veem como perda de tempo se dedicarem a alunos que, na visão deles, não têm potencial. Por outro lado, há professores que os aceitam, mas não acreditam que eles sejam capazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos neurotípicos<sup>1</sup>. Nossa experiência como docente tem sido marcada por receios e dúvidas constantes, e a falta de estudos direcionados ao tema apenas intensifica nossas angústias. Como ensinar Geografia a estudantes com deficiência? Como ensinar Geografia a estudantes com deficiência intelectual? Existem pesquisas que tratam desse tema? Estas passaram a ser nossas questões de reflexão.

A presente dissertação derivou de inquietudes e desejos que conduziram à realização de estudos voltados ao ensino de Geografia para estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual<sup>2</sup> (Tratado neste trabalho ainda com o título de Deficiência Intelectual ou DI), principalmente pela dificuldade em ministrar as aulas de forma a atender os anseios de aprendizagem e de inclusão.

É possível constatar, por meio da análise de contextos diretamente vivenciados, que o ensino escolar para os alunos com deficiência intelectual é desafiador e demanda uma educação inclusiva bem estruturada. A Geografia é entendida, antes de tudo, como uma forma especial de pensar, revelando-se, assim, essencial para a educação inclusiva, pois, segundo Straforini:

[...] defendemos que essa disciplina escolar tem um papel importante na formação do cidadão crítico reflexivo ao possibilitar aos escolares a compreensão da espacialidade dos fenômenos, de modo que possam operar os conhecimentos geográficos em sua vida cotidiana e produzir práticas espaciais insurgentes (STRAFORINI, 2018, p. 175).

---

<sup>1</sup> Neurotípico é um termo usado para descrever indivíduos com desenvolvimento ou funcionamento cognitivos típico ou ditos normais. Em outras palavras, não é usado para descrever indivíduos com autismo ou outras diferenças de desenvolvimento (ATTWOOD, 1998 apud MELICIO *et al.*, 2021 p. 2).

<sup>2</sup> Transtorno do Desenvolvimento Intelectual é a nomenclatura utilizada no DSM-V e DSM V-TR para o transtorno com início no período do desenvolvimento, que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Neste trabalho, optamos por manter a nomenclatura Deficiência Intelectual ou DI, haja vista que esta ainda permanece, entre parênteses) no DSM (APA, 2023).

A Educação Inclusiva se fundamenta em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, independentemente do tipo de deficiência ou especificidades que o aluno apresente.

A inclusão escolar é um assunto que subsiste na formação de licenciados em Geografia, porém apresenta certas fragilidades, a exemplo de algumas universidades que não oferecem em seu curriculum uma formação em Educação Inclusiva, disponibilizando, apenas, a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que se tornou obrigatória nas licenciaturas a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que, apesar de ser de extrema importância, não supre a necessidade de uma formação em Educação Inclusiva (BRASIL, 2002). Destarte, a temática se faz interessante visto que se trata de um estudo centrado na necessidade de inclusão da pessoa com deficiência sob a perspectiva de um modelo social de direitos humanos e de potencialidades.

Para além disso, há de se considerar a formação do pensamento geográfico para alunos com deficiência intelectual. O pensamento geográfico se associa a aspectos de orientação, espacialização e compreensão dos conceitos e atributos do espaço. A ciência cognitiva e as neurociências defendem cada vez mais o quanto essa habilidade é imprescindível para a capacidade de resolução de problemas, tanto aqueles do cotidiano, quanto os mais específicos. Cabe ressaltar que, conforme destaca Duarte (2016, p. 12), “o Pensamento Geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, sendo ele um tipo de pensamento, o qual pode ser utilizado como um veículo para estruturar problemas e encontrar respostas”.

A DI é um transtorno neurológico que inclui déficits funcionais, caracteriza-se por restrições na aprendizagem do sujeito, mas, também, influencia em outras áreas da vida cotidiana, gerando dificuldades para atingir padrões socioculturais e de desenvolvimento. Assim, a definição de deficiência intelectual adotada na pesquisa coaduna-se com a que se apresenta a seguir a Deficiência Intelectual como:

[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia e se origina antes da idade de 18 anos (SHOGREN *et al.*, 2010 apud ALMEIDA, 2012, p. 58).

No contexto educativo, considera-se que a deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola regular em razão da complexidade da sua definição e da grande variedade de abordagens do tema (FÁVERO *et al.*, 2007). Essas dificuldades têm levado a reflexões sobre o seu significado, uma vez que, na história da inclusão escolar, por muito tempo, a medida do quociente de inteligência (QI) foi utilizada como parâmetro para diagnóstico.

Neste sentido, Prieto (2005, p. 30) afirma que “é necessário que os educadores ultrapassem a ideia de que, para o estudante com deficiência intelectual, a classe comum no ensino regular é apenas um espaço para a socialização”. Há um equívoco em afirmar que alguns discentes estão na escola para aprender enquanto outros simplesmente para socializar-se. Esse tipo de inserção do aluno com deficiência intelectual no ensino regular apenas camufla a sua permanência na escola. Falta planejamentos de aulas dirigidas e de ações que explorem a capacidade desse aluno, desconsiderando seu processo de desenvolvimento social e cognitivo.

Com os marcos da educação inclusiva<sup>3</sup>, instituídos a partir do ano de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), e o crescente número de matrículas dos estudantes com deficiência em classes comuns das redes regulares de ensino, é relevante que sejam desenvolvidas pesquisas sobre os processos de ensino e de aprendizagem e sobre a forma como ocorre a construção dos conhecimentos desses estudantes.

Diante dessas circunstâncias, o estudo foi norteado pela seguinte questão central: qual a percepção dos professores de Geografia frente ao desenvolvimento geográfico dos estudantes com deficiência intelectual em escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia? Como aporte secundário da pesquisa, houve outras questões pertinentes: Quais as condições, desafios e perspectivas apresentados pelas escolas quanto ao ensino de Geografia, com destaque para o Pensamento Geográfico? Qual a relação entre os aspectos da aprendizagem de conceitos da Geografia com o ensino de estudantes com deficiência intelectual?

Nesse cenário, visando responder às questões norteadoras e ampliar as discussões, destacou-se como principal objetivo: Analisar a percepção dos professores de Geografia acerca do ensino do pensamento geográfico a estudantes com deficiência intelectual em escolas municipais de Vitória da Conquista. Para tanto, estes foram os objetivos específicos: relacionar aspectos da aprendizagem de conceitos da Geografia com o ensino de estudantes com deficiência intelectual; identificar as condições, desafios e perspectivas apresentadas pelas escolas quanto ao ensino de Geografia, destacando o Pensamento Geográfico.

Esta dissertação está organizada em cinco seções, seguidas das considerações finais. A primeira, intitulada “Abordagem metodológica da pesquisa: processo de construção, organização e análise dos dados”, apresenta a abordagem metodológica, com as reflexões

---

<sup>3</sup> Em 2008, foi lançada a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a convenção, devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

acerca do campo de pesquisa e dos sujeitos e o itinerário do processo de produção, organização e análise de dados fundamentados na perspectiva qualitativa, do tipo exploratório-descritivo.

A seção 2, denominada "Princípios teóricos", refere-se a uma revisão das pesquisas e discussões feitas por autores sobre o tema tratado nesta dissertação.

Na seção 3, intitulada "Ensino de Geografia e Pensamento Geográfico", dialoga-se sobre o ensino da Geografia e, de modo particular, sobre o Pensamento Geográfico.

A seção 4, "Ensino de Geografia, Pensamento Geográfico e os estudantes com deficiência intelectual", contém discussões e análises dos dados coletados ao longo da pesquisa, evidenciando o contexto para entender a formação, suas vivências como professores do Ensino Fundamental II e trazer à tona questões pertinentes às condições, desafios e perspectivas do ensino de Geografia, em especial do Pensamento Geográfico para alunos com DI. Discute como os alunos com deficiência intelectual desenvolvem o pensamento geográfico e, por fim, os conceitos de espaço e processos cognitivos que estão envolvidos nessa demanda pedagógica.

Na seção 5, "Desafios e perspectivas do ensino do Pensamento Geográfico para estudantes com deficiência intelectual", dá-se continuidade ao delineamento dos dados finais encontrados durante a pesquisa.

Finaliza a dissertação com as "Considerações finais". Nessa parte, constituída de uma breve síntese entre o teórico e o empírico, foi realizada uma análise geral do estudo, indicando as principais conclusões acerca do ensino do pensamento geográfico a estudantes com deficiência intelectual: condições, desafios e perspectivas em escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia.

## 2 DELIMITANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta sessão apresentaremos a metodologia empregada para a realização da pesquisa, trataremos do tipo de pesquisa e dos instrumentos utilizados para a produção dos dados e os elementos metodológicos que fundamentaram a pesquisa qualitativa, apropriando-nos dos referenciais teóricos que discutem a respeito dessa natureza de pesquisa, com a finalidade de justificar as escolhas metodológicas para o processo de construção empírica da investigação. Trataremos, ainda, do mapeamento e da escolha do campo no qual esta pesquisa foi desenvolvida e da delimitação dos sujeitos que participaram de forma significativa por meio dos relatos advindos das entrevistas.

### 2.1 Aspectos éticos da pesquisa

Os princípios éticos da pesquisa envolvem o respeito à autonomia e à dignidade dos participantes, garantindo seu consentimento informado e voluntário para participar do estudo. Além disso, é essencial que haja beneficência, ou seja, que os potenciais benefícios da pesquisa superem os riscos e danos potenciais. A não maleficência também é um princípio importante, pois evita causar danos desnecessários ou injustos aos participantes.

Os Comitês de Ética em Pesquisa desempenham um papel central na avaliação e acompanhamento dos estudos, assegurando que eles atendam aos requisitos éticos e legais.

A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UESB, com base na Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), aprovada pelo Parecer nº 5.540.809.

Na década de 1960, começou a ter aceitação a ideia de que os experimentos com seres humanos precisavam ser revistos, ainda em sua fase de projeto, por uma comissão multidisciplinar (HOSSNE; VIEIRA 1995). Os Comitês de Ética em Pesquisa surgiram com o propósito de:

[...] considerar as condições de incerteza no desenvolvimento das pesquisas e ponderar os conflitos de maneira imparcial, sem deixar de proteger a parte mais frágil, que é quase sempre o sujeito ou a população investigada, mas pode ser, também, o próprio pesquisador, pressionado por agências financiadoras de pesquisa, pela estrutura competitiva da pesquisa e por valores imperantes (SCHRAMM; KOTTOW, 2000, p. 1-2).

A proposta de investigação da pesquisa “Percepção de Docentes de Geografia acerca do

Ensino do Pensamento Geográfico a Estudantes com Deficiência Intelectual em Escolas Municipais de Vitória da Conquista, Bahia” foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação (SMED), em Vitória da Conquista, em 20 de abril de 2022. Foi autorizada e assinada pelo secretário municipal de educação, o senhor Edgar Larry Andrade Soares, para realização nas escolas da rede municipal de ensino, após aprovação do projeto pelo CEP.

## 2.2 Classificação e tipologia da pesquisa

A pesquisa deve ter um caráter pragmático. É um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1999, p. 42). A pesquisa científica pode ser definida como

[...] um processo (conjunto articulado de ações) moderado por um paradigma que busca, de forma exaustiva e por meio de observações, reflexões, experimentações, análises, avaliações, interpretações e sínteses, a compreensão e/ou explicação de fenômenos da natureza e da vida. Por meio dela se agrega conhecimento novo ao já consolidado pela humanidade (MARTINS 2015, p. 15).

Gil (2008, p. 17) dialoga com Martins (2015) ao considerar a pesquisa como “[...] um procedimento racional e sistemático [...] desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”.

Quanto aos fins, a pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva. Segundo Gil (2002, p. 41), “a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Descritiva quando, segundo o mesmo autor, “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento entre variáveis”. De acordo com Gil (1999, p. 42), “algumas pesquisas descritivas podem ser aproximadas das pesquisas exploratórias por proporcionar uma nova visão do problema”.

A nossa pesquisa é descritiva, pois procura analisar e descrever como ocorre o ensino do pensamento geográfico a estudantes com deficiência intelectual em escolas municipais urbanas de Vitória da Conquista. Objetiva também identificar as condições, os desafios e as perspectivas apresentadas pelas escolas quanto ao ensino de Geografia, destacando o pensamento geográfico, direcionados a estudantes com deficiência intelectual. Analisa ainda

aspectos da aprendizagem de conceitos da Geografia e sua influência no ensino a estudantes com deficiência intelectual.

A pesquisa quantitativa foi considerada a forma mais viável de análise pela possibilidade de replicação, porém a pesquisa qualitativa tem crescido e ganhado relevância no meio científico. No âmbito educacional, os estudos qualitativos vêm se apresentando eficazes para compreensão das relações escolares com maior profundidade, detalhes e descrição, têm permitido aos pesquisadores entender as mudanças, a organização, os interesses, os agentes e os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Consoante Bortoni-Ricardo,

Na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. No entanto, as escolas, especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a produção de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativíssimo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Ambas são fundamentais para a valorização da ciência; porém as pesquisas qualitativas têm mudado a forma de se interpretar e pensar a sociedade, pois se empenham em visualizar e descrever toda a dinâmica social no lugar em que ocorre. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. A pesquisa quando é qualitativa permite que o pesquisador, ao vivenciar o lugar e estudá-lo, não só contabilize os dados e repasse os números, mas conheça, compreenda e vivencie a realidade social que está analisando, sem perder o caráter científico do seu objeto.

Comprovamos a relevância da pesquisa qualitativa também na óptica de Godoy (1995, p. 58), para quem “[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumentos na análise de dados, mas [...] Parte de questões ou foco de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve”.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa foi a que melhor se adaptou ao objeto de nosso estudo, pois se trata de um recurso que valoriza a subjetividade, de modo que os dados estejam “coligados nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos” (CHIZZOTTI, 1998, p. 52). Nesse contexto, para responder às questões particulares nas Ciências Sociais, a abordagem qualitativa é provavelmente a mais apropriada uma vez que proporciona maior precisão e é capaz de adaptar instrumentos que nos situem frente ao objeto de pesquisa.

Os dados secundários foram extraídos por meio de pesquisa teórica baseada em livros, artigos científicos, sites, revistas especializadas e de pesquisa documental com levantamentos

em arquivos públicos. A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa teórica, mas se diferem quanto às fontes. Enquanto esta se utiliza, principalmente, de contribuições de outros autores, aquela se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.

Nossa pesquisa visou realizar uma discussão teórica sobre as temáticas que envolvem Pensamento ou Raciocínio Geográfico, Ensino de Geografia e Deficiência Intelectual.

### 2.3 Universo da pesquisa

Na segunda etapa do percurso metodológico, realizamos a identificação do universo da pesquisa, que se caracteriza pela área ou população-alvo de pessoas que atuam na pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 163), “universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”.

O universo da pesquisa é um ambiente dinâmico e diversificado, impulsionado pela curiosidade humana, pela busca do conhecimento e pela vontade de contribuir para o avanço do conhecimento científico em diversas áreas. Ele desempenha um papel crucial no desenvolvimento das sociedades, na solução de problemas e na busca por respostas e soluções para os desafios que enfrentamos.

Para delimitar o universo da pesquisa, foi necessário solicitar dados, através de um ofício, ao setor de Legalização/Estatística da SMED, sobre as escolas regulares que atendem a alunos com deficiência intelectual.

#### 2.3.1 Locus da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se especificamente nas dependências de sete escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, município situado na região Sudoeste da Bahia. A escolha dessas escolas ocorreu em razão de, segundo um relatório fornecido pelo setor de legalização/ Estatística da SMED de Vitória da Conquista, haver alunos matriculados com padrões de inclusão na pesquisa. O público-alvo da pesquisa constou de treze professores de Geografia que lecionam para aluno com DI em classes comuns de 6º e 9º anos, do Ensino Fundamental II da Educação Básica.

Os nomes reais das escolas foram preservados; para denominá-las, utilizamos nomes de sete professores do Mestrado Acadêmico em Ensino da UESB, conforme a Tabela 1.

**Tabela 1:** Escolas municipais de ensino em Vitória da Conquista que possuem alunos com DI nos 6º ou 9º anos (2022)

<b>Escolas</b>	<b>Número de alunos 6º Ano Matutino</b>	<b>Número de alunos 9º Ano Matutino</b>	<b>Número de alunos 6º Ano vespertino</b>	<b>Número de alunos 9º Ano Vespertino</b>
Escola Municipal Adriana David Ferreira Gusmão	00	03	00	00
Escola Municipal Benedito Gonçalves Eugênio	02	00	00	00
Escola Municipalizada Fátima Moraes Garcia	03	00	06	04
Escola Municipal Marisa R T Duarte	00	00	00	03
Escola Municipal José Jackson Reis dos Santos	02	00	00	01
Escola Municipal Renato Pereira de Figueiredo	01	00	04	01
Escola Municipal Sandra Marcia Campos Pereira	00	02	00	01

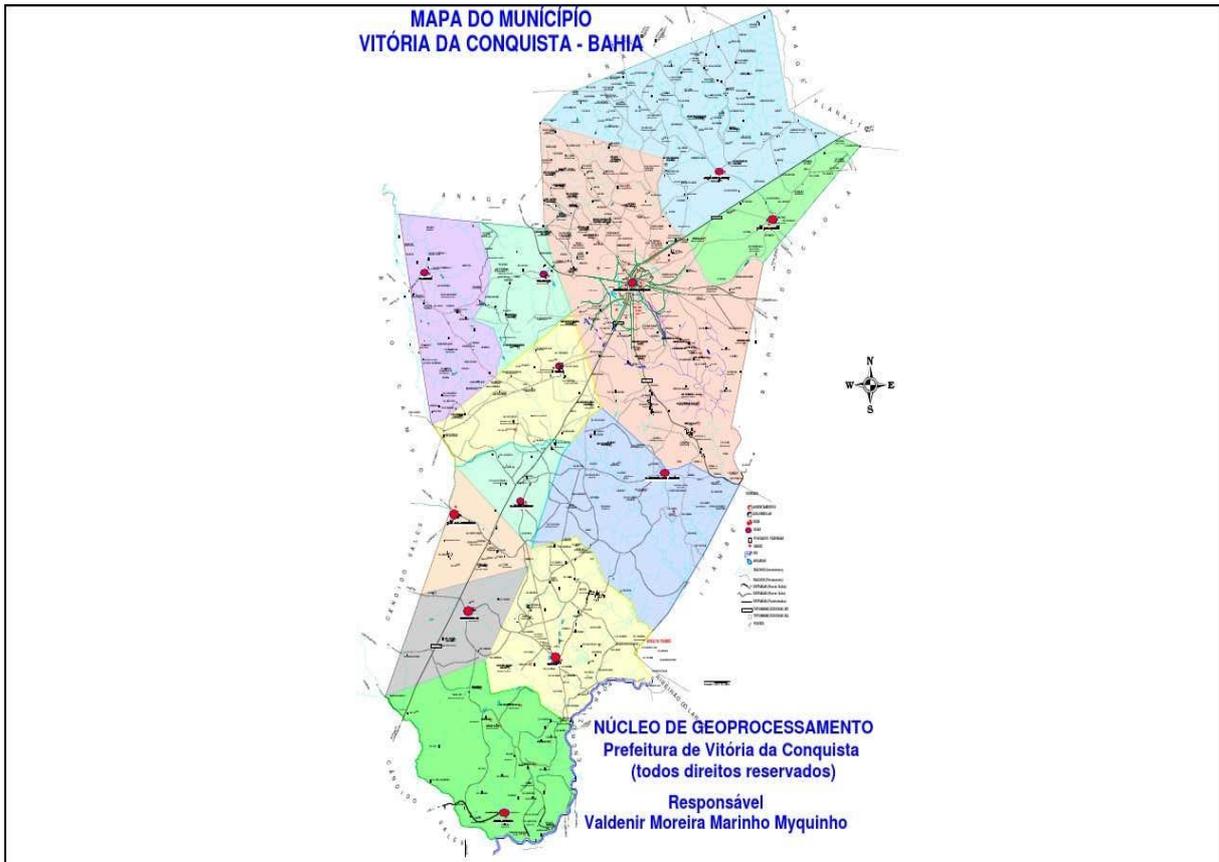
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

### 2.3.2 Caracterização da área de estudo

As sete escolas municipais urbanas que compuseram a área de estudo estão situadas em Vitória da Conquista (Mapa 1), sede do município do mesmo nome, localizado na região Sudoeste da Bahia. Com uma população estimada em 343.643 habitantes, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, e 3.204,5 km<sup>2</sup>, o município apresenta uma zona rural extensa, com 12 distritos: Bate-Pé, Cabeceira da Jiboia, Capinal, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha.

Vitória da Conquista conta com três universidades públicas, a UESB, o Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (IMS/UFBA), o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e cinco faculdades privadas, Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), Faculdade Anhanguera, Faculdade Santo Agostinho (FASA) e Faculdade Maurício de Nassau. Além de cursos presenciais em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), na última década houve um crescimento expressivo da oferta de cursos a distância. Esse número significativo de instituições de ensino superior faz da cidade um importante polo educacional de formação de profissionais em diferentes áreas e de produção e difusão do conhecimento.

**Mapa 1:** Município de Vitória da Conquista – BA



Fonte: Vitoria da Conquista, 2012.

Quanto à Educação Básica, segundo informações do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2020, o ensino em Vitória da Conquista era ofertado em escolas da zona urbana (84,61%) e em escolas da zona rural (15,39%). Dessas, 20,43% das escolas eram da Rede Estadual de Ensino, 56,91% da Rede Municipal de Ensino, e 22,66%, particulares. A SMED administrava 160 escolas: 52 urbanas; 76 rurais; 32 creches e Centros Municipais infantis.

O total de professores do município era de 1.825 profissionais distribuídos nas escolas da zona urbana e rural. Esses profissionais atuavam em salas de aula, direção, vice-direção, coordenação das escolas ou junto à SMED.

Até fevereiro de 2022, o levantamento do número total de alunos matriculados no Ensino Fundamental em toda a Rede Municipal de Ensino era de 45.776 alunos. Desses, segundo dados coletados no setor de legalização do mesmo ano, 206 tinham deficiência intelectual nas turmas do Segmento II e Ensino Fundamental II, distribuídos num total de 147 turmas. Não houve informação quanto aos alunos com DI matriculados no Fundamental I, que também não era foco da pesquisa.

No que se refere ao atendimento especializado da pessoa com deficiência, por meio das ações desenvolvidas por instituições filantrópicas, de caráter social, cultural e assistencial, voltados aos públicos específicos da inclusão, Vitória da Conquista também é uma referência. Ao longo dos anos, o movimento pela inclusão vem mobilizando e fortalecendo a luta pela garantia de direitos por meio do trabalho efetivo desenvolvido por instituições, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação Conquistense de Integração do Deficiente (ACIDE). Nos últimos anos, Vitória da Conquista foi agraciada com o surgimento de outras associações, a exemplo da Associação Conquistense para Atendimento Especializado a Pessoa Autista (ACAEP), a Associação de Amigos do Autista (AMA), a Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Síndrome de Down (Conquista Down) e a Associação de Paralisia Cerebral de Vitória da Conquista (ACPVC).

#### 2.4 Participantes da pesquisa

A SMED, por meio do Núcleo de Legalização Escolar/ Estatística, forneceu o nome das unidades escolares com maior número de alunos com deficiência intelectual matriculados no ano de 2022. De posse dessa informação e seguindo estes critérios: a) estar atuando como professor com a disciplina de Geografia em sala de aula comum do 6º ou 9º Ano do ensino regular com aluno com deficiência intelectual; b) aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), diretores ou vice-diretores, professores e coordenadores foram selecionados.

Aceitaram participar da pesquisa treze professores de sete escolas da rede pública municipal urbana de Vitória da Conquista, que tinham alunos com deficiência intelectual matriculados em salas de aula regulares. Consideramos esse número relevante, por serem professores que atuam com alunos matriculados com deficiência intelectual em escolas da Rede Municipal de Ensino, distribuídas em vários pontos da cidade.

No decorrer do trabalho, os 13 professores participantes foram designados com nomes de personalidades com algum tipo de deficiência, “pessoas [que] encontraram seu lugar na sociedade ou revolucionaram a causa, mostrando que deficiência não é sinônimo de ineficiência”, como podemos observar no Quadro 1.

**Quadro 1:** Participantes da pesquisa

<b>Professores Participantes</b>	<b>Personalidade com Deficiência</b>
P1	Christy Brown
P2	Frida Kahlo
P3	Helen Keller
P4	Ludwing Van Beethoven
P5	Jamie Brewer
P6	Jean Dominique Bauby
P7	Jonh Nash
P8	Linda Hunt
P9	Maria da Penha
P10	Marla Runyant
P11	Marcelo Rubens Paiva
P12	Stephen Hawking
P13	Van Gogh

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os dados referentes à identificação pessoal e profissional dos professores participantes foram coletados nas entrevistas de identificação e estão descritos nos resultados.

## 2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Existem diversos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados em pesquisas. A escolha dos instrumentos e procedimentos adequados depende do tipo, dos objetivos e das questões de pesquisa e das características da amostra ou população a ser estudada. É importante que sejam validados, confiáveis e éticos, o que garantirá a qualidade e a confiabilidade dos resultados. A seleção e o uso adequado dos instrumentos e procedimentos são fundamentais para a obtenção de dados relevantes e de qualidade na pesquisa.

O processo de investigação da pesquisa foi organizado mediante as seguintes etapas: mapeamento das produções científicas; realização de entrevistas semiestruturadas; e análise dos dados. Para o mapeamento, fizemos uma revisão sistemática de literatura, com o objetivo de analisar as pesquisas que discutem o Ensino de Geografia e o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico de alunos com Deficiência Intelectual.

### 2.5.1 Roteiro de entrevista

Os sujeitos e seus espaços fornecem uma série de elementos que servem como dados na tentativa de entender a realidade. Esses dados, conforme a interpretação de Yin (2016), são as

menores ou mais baixas entidades ou elementos registrados resultantes de alguma experiência, observação, experimento ou outra situação. São as informações presentes em determinado contexto, percebidas pelo observador e registradas por meio de imagens, relatos escritos e orais, entre outras formas, podendo ser quantitativas, como números, e qualitativas, como a opinião de um sujeito. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais”.

Entre os instrumentos utilizados na coleta de dados, a entrevista configurou-se como elemento fundamental à coleta de informações e adequado para atingir o objetivo do estudo. Segundo Monteiro e Manzini (2008, p. 39), este “instrumento é um dos meios mais adequados para obter informações advindas das concepções que se tem sobre determinado objeto”. Para Manzini, a entrevista pode ser definida como:

[...] um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2006, p. 370-371).

Por ser um processo de interação social, a entrevista, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Ainda de acordo com Manzini, a entrevista semiestruturada:

- Parte de um roteiro prévio, com perguntas abertas que atinjam aos objetivos pretendidos.
- O roteiro é um meio para o pesquisador organizar-se para o processo de interação com o informante.
- O roteiro possibilita um ponto de comparação entre as perspectivas dos diversos entrevistados.
- Esse roteiro é dividido em temas.
- O pesquisador pode fazer perguntas complementares para aprofundar o conteúdo das informações (MANZINI 2003, p. 18).

Com base nas informações de Manzini (1990/1991, 2003, 2006), elaboramos os temas que originaram as questões do roteiro da entrevista semiestruturada aplicada aos professores e coordenadores da Rede Municipal de Ensino que tinham alunos com deficiência intelectual em suas respectivas salas de aula ou sob sua coordenação.

De posse dos nomes das escolas da Rede Municipal de Ensino selecionadas para a pesquisa, onde havia um maior número de alunos com deficiência intelectual matriculados em turmas regular no ano de 2022, iniciamos as visitas. O contato com as escolas deu-se por meio da direção ou coordenação, através de visita presencial. Nesse primeiro contato, a pesquisadora se apresentava e explicava que a SMED já havia autorizado a realização da pesquisa, na pessoa do então Secretário de Educação da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, o Sr. Edgar Larry Andrade Soares, mas que ainda necessitava do apoio da direção ou coordenação das escolas. A direção das escolas agendou dia e horário para receber a pesquisadora.

Pela complexidade e constante mudança social, os dados obtidos apresentam multifaces, podendo concordar ou refutar o problema que está sendo discutido, fornecer outras leituras da realidade, auxiliar ou mesmo prejudicar a condução da pesquisa. É necessário, então, ao pesquisador, instrumento crucial para captar as informações, compreender que os dados são utilizados como um suporte para entender determinada realidade, mas não são uma verdade imutável, pois os conceitos preexistentes poderão ser desfeitos no momento de construção teórica e no campo. A entrevista auxiliará nesse processo ao mostrar outros pontos de vista.

Segundo Santos,

[...] no âmbito da pesquisa de natureza interpretativa/qualitativa, é importante considerar que o pesquisador está localizado no mundo social da mesma forma que aqueles que lhe fornecem seus dados, ou seja, ele não é um observador à parte, encontrando-se integrado no ambiente de pesquisa. Ele busca conferir inteligibilidade às práticas discursivas através das ferramentas teóricas que o auxiliam na prática interpretativa. O recorte daquilo que é interpretado depende das questões que direcionam a pesquisa (SANTOS 2013, p. 28).

Por proporcionar um contato direto, a entrevista é uma das técnicas de construção dos dados mais utilizadas em pesquisas quantitativas e qualitativas, mesmo com orientações e objetivos distintos. Segundo Yin (2016, p. 118), “Todas as entrevistas envolvem a interação entre um entrevistador e um participante (entrevistado)”.

A entrevista é uma técnica que consiste em gerar e manter conversações com pessoas consideradas essenciais ao processo de investigação. É um recurso muito utilizado por pesquisadores sociais. Para isso, segue-se um conjunto de tópicos e interpretações que vão criar os dados da investigação.

Ao entrevistar os sujeitos, o pesquisador, além de ter uma descrição dos fenômenos que ocorrem no campo, também tem a oportunidade de compreender um pouco da história vivenciada pelo entrevistado e suas experiências, auxiliando a entender os pensamentos e as

opiniões em relação ao tema do estudo. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Os conhecimentos partilhados fornecem uma série de dados relevantes para a pesquisa, sendo papel do entrevistador controlar o processo, para que o entrevistado se sinta confortável e, ao mesmo tempo, consiga manter o rigor que a técnica exige.

Com o intuito de responder à questão norteadora da pesquisa – como se dá o ensino do Pensamento Geográfico a estudantes com deficiência intelectual em escolas municipais de Vitória da Conquista? –, decidimos trabalhar com um total de vinte e dois sujeitos distribuídos em sete escolas municipais de Vitória da Conquista.

Salientamos que a escolha desses sujeitos – professores, coordenadores e vice-diretores – para a participação das entrevistas, foi intencional, já que correspondiam aos critérios de inclusão na pesquisa. Com perguntas formuladas anteriormente, tentamos entender a formação, as vivências como professores e coordenadores do Ensino Fundamental II e trazer à tona questões pertinentes às condições, aos desafios e às perspectivas do ensino de Geografia em especial ao pensamento geográfico para alunos com DI, além de tentar responder como os alunos que têm deficiência intelectual desenvolvem o pensamento geográfico e quais conceitos de espaço e processos cognitivos estão envolvidos nessa demanda pedagógica.

Após a realização do primeiro encontro com a direção da escola, quando a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa, entramos em contato com os participantes da pesquisa com o intuito de agendar horários e local para entrevista. Este primeiro contato visou esclarecer os objetivos do estudo; o motivo pelo qual eles foram escolhidos para tal estudo; e estabelecer clima de segurança entre a pesquisadora e os participantes. Manzini (1990) considera que esse procedimento é recomendável no início da entrevista, entretanto esse momento aconteceu antes da entrevista, já que um grande número de professores não queria participar do estudo, alegando falta de tempo.

A pesquisadora explicou a finalidade da entrevista, a importância que os dados coletados teriam para a comunidade escolar e assegurou o caráter sigiloso das informações. Esclareceu que os dados coletados seriam utilizados para fins científicos, que a identidade deles seria preservada e que não sofreriam prejuízos em decorrência da participação na pesquisa, conforme explicitado no TCLE de Participação em Pesquisa, onde constavam os aspectos éticos da pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi realizada presencialmente. Quinze dos entrevistados, entre professores e coordenadores, optaram por ser entrevistados na própria escola, e cinco, em

suas residências. Os dois vice-diretores foram entrevistados na própria escola, onde foi feita a gravação das opiniões dos professores de Geografia e coordenadores pedagógicos e vice-diretores, com a permissão de cada participante. As entrevistas ocorreram em dias diferentes, de acordo com a disponibilidade do professor, coordenador e vice-diretor. O conteúdo produzido foi transcrito por meio do *Microsoft Word*.

A realização de uma boa entrevista depende de alguns fatores, como o domínio da teoria e do objeto da pesquisa, a fluidez da entrevista, a relação de respeito entre os envolvidos e a postura do pesquisador na condução do processo.

Neste caso específico, com a falta de tempo de alguns professores para responderem à entrevista, dois chegaram a realizá-la na própria sala, no momento em que ministravam as aulas. Houve também má vontade por parte de alguns em contribuir com a pesquisa, mesmo achando o tema relevante. Porém, as entrevistas realizadas, tanto com os professores de Geografia, quanto com os coordenadores e vice-diretores, apesar das questões citadas, proporcionaram um momento de grande aprendizado, amenizando inseguranças e problemas que surgiram ao longo do processo.

O momento também foi crucial para entender como o professor de Geografia recontextualiza o conhecimento do Pensamento Geográfico em sua prática com alunos que têm DI, além de perceber como eles veem a educação inclusiva nas escolas em que lecionam.

A última etapa foi destinada à análise das escolas e das entrevistas com os participantes e à transcrição, leitura e análise dos dados. A transcrição das entrevistas foi textual, ou seja, os dados foram vislumbrados na íntegra.

Realizamos treze visitas às escolas onde os participantes atuavam e cinco visitas à SMED.

## 2.6 Análise e interpretação dos dados de pesquisa

A construção dos dados precisa dialogar com o que foi proposto pelos objetivos da pesquisa qualitativa. E para interpretar e sistematizar os dados que auxiliam nesse diálogo, a análise de conteúdo é uma técnica que consiste no entendimento dos conteúdos que estão por trás das comunicações. Com objetivo de realizar uma análise criteriosa e alcançar o objetivo da pesquisa, utilizamos, como apoio, a análise de conteúdo baseada em Laurence Bardin:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, maior

rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37).

A sistematização dos dados proposta, inspirada na análise de conteúdo, permite que o pesquisador possa captar e selecionar as informações que serão mais úteis para aliar com a fundamentação teórica e responder às indagações da pesquisa.

Utilizamos como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que se constitui de três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, segundo Bardin (2016, p. 126-127), o pesquisador vai “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações[...]”. No processo de constituição do *corpus* de análise, estivemos atentos para respeitar os princípios da “exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência” (BARDIN, 2016, p. 126-127).

À organização da fase intermediária, exploração do material, seguiram-se a contagem, a classificação e a agregação das informações em categorias temáticas, isto é, o texto das entrevistas foi agrupado tematicamente. Foi possível, então, realizar as inferências, ou seja, a compreensão das falas dos sujeitos da pesquisa através das mensagens e da significação atribuída a essas mensagens.

Optamos por apresentar os resultados obtidos em quadros para melhor visualização dos dados quantitativos e, para análise qualitativa, utilizamos trechos das falas dos participantes atrelados ao referencial teórico sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual em escolas da rede regular de ensino.

As informações verbais advindas das entrevistas foram transcritas de maneira que não revelassem os vícios de linguagem dos participantes, evitando, assim, constrangimentos para eles. As falas dos participantes foram destacadas por meio de recuo no texto e fonte em itálico para distingui-las das citações teóricas. Com base nos estudos de Monteiro e Manzini (2008), os seguintes critérios foram adotados nas transcrições das falas dos participantes:

- a. Pausas curtas foram indicadas por vírgula.
- b. Pausas longas indicadas por reticências.
- c. Sinais de pontuação para entonações: ponto de exclamação, de interrogação, ponto final e dois pontos.
- d. Letras em caixa alta para indicar ênfase em determinadas palavras ou frases.
- e. Aspas simples em relatos.
- f. Colchetes para acréscimos ou comentários.

Na terceira e última fase, ocorreu o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nesta etapa, captamos os conteúdos manifestados e latentes em todo o material coletado e realizamos a análise comparativa das diversas categorias existentes, ressaltando os aspectos convergentes e divergentes das falas dos sujeitos, assim como a discussão dessas falas de acordo com o referencial teórico e os documentos legais.

### 3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS

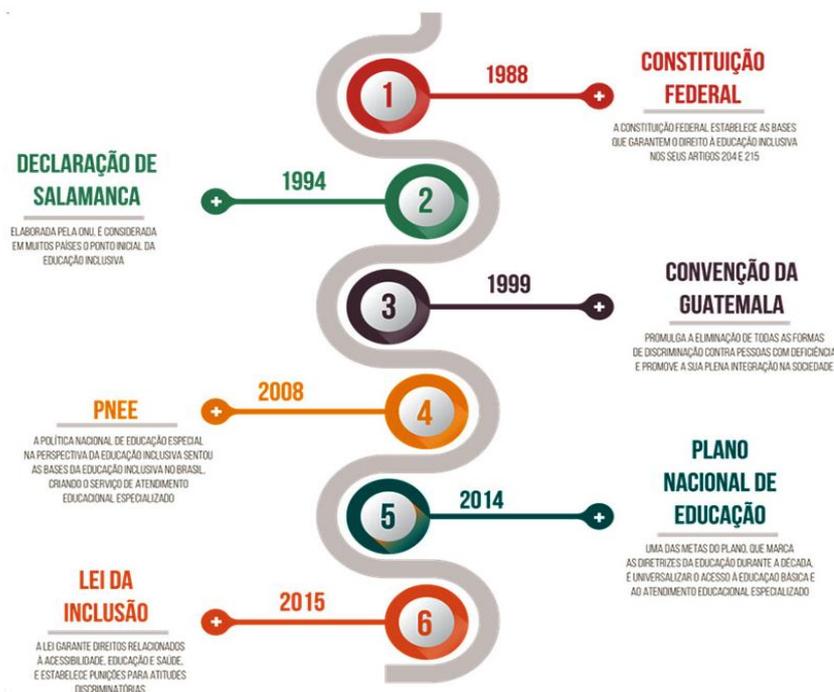
Uma das maiores preocupações e desafios no contexto atual do ensino de Geografia é proporcionar, aos alunos com deficiência intelectual, uma Educação Inclusiva. Desde a formação docente até a prática de ensino em sala de aula, os desafios são trabalhar diretamente com a formação cidadã dos alunos.

A Geografia é entendida, antes de tudo, como uma forma especial de pensar. Segundo Straforini,

[...] essa disciplina escolar tem um papel importante na formação do cidadão crítico reflexivo ao possibilitar aos escolares a compreensão da espacialidade dos fenômenos, de modo que possam operar os conhecimentos geográficos em sua vida cotidiana e produzir práticas espaciais insurgentes (STRAFORINI, 2018, p. 175).

Refletindo sobre a Educação Inclusiva, é fundamental que façamos um breve resgate histórico (Fluxograma 1) dos desafios, conquistas e estudos que consolidaram as estratégias pedagógicas como modelo de ascensão desse tipo educacional no Brasil. A Educação Inclusiva se fundamenta em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, independentemente do tipo de deficiência ou especificidades que o aluno apresente.

#### Fluxograma 1: Alguns marcos históricos da educação inclusiva no Brasil



Fonte: FBASD, 2018.

As pessoas com deficiência foram, historicamente, segregadas. O movimento pela educação inclusiva começou a tomar corpo nas últimas décadas com alguns documentos de reconhecimento internacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e a Declaração de Salamanca, de 1994. A Declaração de Salamanca afirma que “As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (BRASIL, 1994, p. 3).

Um acontecimento importante e significativo foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, também conhecida como Convenção de Guatemala, realizada em maio de 1999. Essa convenção foi ratificada pelo Brasil através do Decreto nº 3.956/2001, o qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Além disso, define a discriminação baseada na deficiência como qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição que possa impedir ou anular os direitos e liberdades fundamentais do ser humano (BRASIL, 2001).

O tratamento das pessoas com deficiência no Brasil teve início no período do Império com a fundação de duas instituições localizadas no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, e atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto de Mudos Surdos, fundado em 1857 e atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Já no século XX, mais precisamente em 1926, foi criada uma unidade voltada para o atendimento de pessoas com doença mental.

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais foi criada em 1954; em 1961, a Lei de Diretrizes e Base Nacional de Educação (LDBEN, Lei nº 4.024/1961), que se tornou um fundamento para a prestação de serviços educacionais às pessoas com deficiência, garantiu o direito à educação dos "excepcionais", especificamente no sistema regular de ensino.

A Lei nº. 5.692/1971, que altera a LDBEN de 1961, define ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971, s.p.). Essa legislação não prevê a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando a transferência desses alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por conduzir a educação especial no Brasil, que, sob o apoio integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Nesse período não havia acesso ao ensino regular, não havia uma política pública que

garantissem o acesso universal à educação, então persistiu o conceito de "políticas especiais" voltadas para a educação de alunos com deficiência. Contudo, não havia um atendimento organizado e especializado que levasse em consideração os estilos e as características únicas de aprendizagem desses sujeitos.

No Brasil, a Constituição Federal, pressupõe, como um dos seus objetivos fundamentais, "promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, gênero, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso IV). Declara no art. 205 que todos têm direito à educação, que assegure seu pleno desenvolvimento humano, participação na vida cívica, desenvolvimento e qualificação profissional. Como um dos princípios orientadores da educação, o art. 206, inciso I, estabelece "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, art. 206, inciso I) e assegura, como obrigação do Estado, a prestação de atendimento educacional especializado, preferencialmente em escola regular (BRASIL, 1988).

A Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 1994 e orienta o processo de "integração pedagógica", que restringe o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuam condições de seguir e desenvolver as atividades curriculares previstas para o ensino comum no mesmo ritmo dos alunos neurotípicos" (BRASIL, 1994, s.p.). É semelhante à Lei de Diretrizes e Bases do Educação Nacional (9.394/1996), que prevê o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente no âmbito regular do sistema educacional (BRASIL, 1996, art. 59).

A construção de uma escola inclusiva que garanta a consideração da diversidade humana é destacada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001. Enfatiza o estabelecimento de metas e objetivos para os sistemas de ensino, identifica lacunas na oferta de materiais para alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, na formação de professores, na acessibilidade física e no atendimento educacional especializado aos alunos (BRASIL, 2001).

No entanto, a implementação do direito à educação para alunos com deficiência, inclusive intelectual, nas escolas regulares, só aconteceu na prática com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 2008. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta o PNEEPEI, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais com o objetivo de criar políticas públicas que apoiem uma educação de qualidade para todos os alunos. Assim:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, s.p.).

Cabe salientar que o público-alvo da educação especial foi mencionado na Lei 12.796/2013, que prevê “a ampliação do atendimento ao aluno com deficiência, ‘alternativa preferencial, a ampliação do atendimento para alunos com deficiência, mudanças globais no desenvolvimento e altas habilidades, ou superdotação no próprio público da rede regular de ensino [...].’rede [...]" (BRASIL, 2013, s.p.).

O sujeito com deficiência intelectual (DI), foco deste estudo, é um dos indivíduos listados nos dispositivos legais como pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), confirmou a autonomia e o exercício dos direitos civis desses cidadãos em igualdade de condições com as demais pessoas. Para a inclusão educacional deu, àqueles que já viveram em segregação em instituições ou classes especializadas, visibilidade e dignidade (BRASIL, 2015).

A importância da LBI reside no fato de que ela reconhece a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e estabelece medidas para garantir a igualdade de oportunidades e participação plena na sociedade. A lei prevê ações para combater a discriminação, promover a acessibilidade em diferentes ambientes, assegurar o acesso à educação inclusiva, incentivar a inserção no mercado de trabalho, garantir a proteção contra violência e abusos, entre outras questões.

Além disso, a LBI também traz diretrizes para a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão e estabelece responsabilidades para órgãos governamentais e a sociedade em geral. Representa um marco importante na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil e visa construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Em 2020, governo federal promoveu a expansão da PNEE por meio do Decreto nº 10.502, com o “objetivo de promover a equidade ao longo da vida” (BRASIL, 2020, s.p.). Esse decreto concedeu às famílias o direito de escolher a instituição de ensino que melhor atenda às

necessidades de seus filhos, incluindo escolas regulares inclusivas, escolas especiais ou escolas voltadas para pessoas com deficiência.

No entanto, organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão de todas as pessoas expressaram preocupação, afirmando que essa política representa um risco significativo de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência. Elas argumentam que essa iniciativa pode substituir a Política Nacional de Educação Especial, que busca a inclusão de todas as pessoas, com uma abordagem inclusiva que promova o currículo nas escolas especiais e mantém os alunos com deficiência segregados. Desse modo:

O termo inclusão é usado em tantas formas diferentes que pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas, ou todas as coisas para todas as pessoas, de tal forma que, a menos que seja claramente definido, o conceito se torna sem sentido. Por exemplo, a defesa da inclusão total no contexto da sala de aula convencional (mesmo que o educando não seja academicamente beneficiado por estar ali), na prática acaba sendo uma posição contrária à defesa da inclusão (BRASIL, 2020, p. 16).

Um dos primeiros atos do presidente da República, reeleito nas eleições de 2022, Luís Inácio Lula da Silva, foi revogar um decreto do ex-presidente Jair Bolsonaro que incentivou, em 2020, a criação de classes especializadas em escolas regulares e escolas próprias para pessoas com deficiência. O Decreto assinado por Luiz Inácio Lula da Silva traz:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, *caput*, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, DECRETA:  
 Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Ver tópico  
 Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Ver tópico  
 Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República.  
 (BRASIL, 2023, s.p.).

O decreto expedido anteriormente pelo ex-presidente da República previa salas segregadas para crianças com deficiência e escolas especiais para esses alunos. Segundo especialistas, a política violou o direito à educação inclusiva ao causar a segregação.

As reflexões voltadas para a oferta da educação inclusiva no Brasil reforçam a importância do professor de Geografia, que deve apresentar uma perspectiva única para o atendimento de alunos com deficiência intelectual. Conforme Valentine, Gomes e Bisol (2016, p. 125), “Uma característica importante dessa condição é a impossibilidade de traduzir, em uma única definição, as diferentes potencialidades e dificuldades apresentadas pelos sujeitos com

deficiência intelectual”. Essa heterogeneidade pode ser atribuída à variedade de fatores e às necessidades educativas singulares.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é hoje o documento mais significativo quanto aos interesses dessas pessoas. Já no art. 1º. define "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, art. 1º). A Convenção apoia um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e considera a educação inclusiva como uma coleção de princípios e práticas usados pelos sistemas educacionais para adaptar a realidade da sala de aula às necessidades dos alunos, dos quais se espera que reflitam a diversidade da humanidade.

Assim, um dos objetivos desse modelo é a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre, o que exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção.

Um dos principais desafios para a educação inclusiva diz respeito à formação e à prática docente, que muitas vezes não condizem com a demanda e a necessidade dessa modalidade de ensino (ALMEIDA; OLIVEIRA; SAMPAIO, 2020). Isso se deve a diversos fatores, desde as condições de trabalho, como a estrutura física das instituições, as carências do processo formativo até a falta de capacitação continuada do profissional para atuar com esse público.

Numa economia globalizada, os produtos e serviços produzidos por um país são, cada vez mais, os reflexos da Educação Básica e de sua força de trabalho. O desrespeito aos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais da população e a falta de transparência e participação dos cidadãos nas questões relativas aos interesses só serão rompidos se a escola gerar um cidadão conhecedor de seus direitos e capaz de lutar por eles. Neste sentido, as exigências colocadas à escola se estendem aos professores.

Alves (2000, p. 16), em sua obra “*Conversa com quem gosta de ensinar*”, discorre sobre o professor como fruto do mecanismo de desumanização gerado pelo domínio da tecnologia e da ciência positiva nas relações humanas: “professor é profissão não é algo que se define por amor”. O professor é assim um produto indesejável. A questão de sua formação está na ordem meramente técnica e funcional, não merecendo maiores preocupações.

Não é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter como base uma clara concepção de formação e de seus princípios fundantes. Partindo desse princípio, Veiga e Viana (2012, p. 19) apresentam o conceito etimológico da palavra “formação”, advinda do “latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo uma pessoa”.

Quanto à formação, ela reflete um constante processo de desenvolvimento humano. “É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 20). Nesse raciocínio, a formação é contínua e está vinculada à construção histórica dos sujeitos em constante preparação para a vida pessoal e profissional. A polissemia a que está sujeita essa modalidade formativa é tratada com destreza por Gatti, ao afirmar que:

As discussões sobre conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (GATTI, 2008, p. 57).

Com relação à formação de professores, a legislação nacional assegura que os sistemas de ensino deverão garantir, aos alunos com deficiência, professores especializados para trabalhar com esse público:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2017, art. 59, Inciso III).

Desta forma, o processo de renovação do professor de Geografia diante da escola inclusiva e, conseqüentemente, a inclusão do aluno com deficiência só ocorrerá mediante uma perspectiva voltada para a formação continuada e o preparo de profissionais para que estes, perante as diversidades impostas pelo sistema capitalista, não venham a se tornar meros professores. Assim, a necessidade de profissionais dotados de conhecimentos sólidos sobre o aluno com deficiência intelectual é de extrema importância, pois proporcionará ao educando compreender a realidade mediante uma postura crítica e questionadora. Melo e Sampaio afirmam que:

[...] apesar dos diversos desafios que são normalmente encontrados, é importante destacar que trabalhar com Educação Inclusiva não pode ser encarado como um problema, ou como uma barreira intransponível, assim: “mais do que falar em dificuldades é preciso buscar ver as potencialidades. É preciso enxergar o outro pela pessoa que ele é, e não por rótulos (MELO; SAMPAIO, 2007, p. 125).

Uma escola inclusiva não é aquela que recebe tão somente alunos excepcionais ou deficientes; é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com as potencialidades e necessidades. Sobre essa temática, Brígida e Limeira afirmam:

A educação inclusiva escolar é fruto de uma educação plural, democrática transgressora que produz ressignificação. Incluir é necessário, sobretudo para o fortalecimento da escola. A escola democrática é produzida na diferença, é preciso expulsar a exclusão da escola e esta é uma necessidade que emerge das modificações da sociedade (BRÍGIDA; LIMEIRA, 2021, p. 9).

Conforme estudos realizados sobre o tema, a principal crítica a todo o processo de inclusão escolar refere-se ao despreparo das redes de ensino para atender os alunos com algum tipo de deficiência e, mesmo com todos os avanços conquistados, um grande número desses alunos, inseridos na escola regular, continua segregado dentro da própria escola. No entanto, apesar do sistema educacional ainda apresentar lacunas de recursos materiais e recursos humanos com entendimento claro do que seja inclusão, nos últimos dez anos o número de matrículas de alunos com deficiência tem aumentado, sistematicamente, na rede regular, e a inclusão é um processo sem volta.

A questão da inclusão escolar, assim como a inclusão social não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência, enquanto a sociedade não for inclusiva, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da coletividade, com acesso a todo o suporte que for necessário para viabilizar essa participação. As pessoas com deficiência precisam frequentar os serviços de apoio para seu melhor tratamento e desenvolvimento, mas a sociedade também precisa se reorganizar de forma a garantir o acesso da pessoa através das adaptações que se mostrem necessárias.

### 3.1 O Pensamento Geográfico e os alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual: uma revisão sistemática

O levantamento bibliográfico é uma tarefa minuciosa e requer do pesquisador paciência e empenho para “dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade” (FERREIRA, 2002, p. 259). Nessa medida, a revisão de literatura é um exercício necessário no processo de evolução da ciência, a fim de que

se ordenem periodicamente os múltiplos trabalhos com o propósito de desvelar a pluralidade de “vozes” presentes nas pesquisas em diversas áreas (BAKHTIN, 1979).

O percurso da nossa pesquisa seguiu uma revisão sistemática de literatura, cujo objetivo foi analisar as pesquisas que discutem o ensino e a aprendizagem de Geografia, além do desenvolvimento do raciocínio geográfico em estudantes com deficiência intelectual. Para a realização da investigação, adotamos a revisão de artigos e dissertações de abordagem qualitativa, publicados no período de 2008 a 2021, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Acadêmico. Para localização dos trabalhos, utilizamos os seguintes descritores: “Ensino de Geografia”, “Raciocínio Geográfico”, “Deficiência Intelectual” “Inclusão”. Com a aplicação de testes de relevância, os dados foram analisados a partir de uma abordagem inspirada na análise de conteúdo de Laurence Bardin.

As reflexões voltadas para a oferta da educação inclusiva no Brasil reforçam a importância de o professor de Geografia apresentar um olhar diferenciado para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual. Conforme Valentine, Gomes e Bisol (2016, p. 125), “Uma característica importante dessa condição é a impossibilidade de traduzir, em uma única definição, as diferentes potencialidades e dificuldades apresentadas pelos sujeitos com Deficiência Intelectual”. Essa heterogeneidade deve-se, entre outras questões, à diversidade dos fatores etiológicos, às características comportamentais e às necessidades educativas singulares.

Nessa perspectiva, devemos fazer algumas considerações sobre o ensino de Geografia. Este texto, apresentado sob a forma de uma revisão sistemática de literatura, explora as dissertações e artigos publicados entre os anos de 2008 e 2021, que tratam da temática do ensino de Geografia, Pensamento Geográfico e Deficiência Intelectual. Segundo Cavalcanti (2019, p. 15), “Nós, geógrafos, educadores, pesquisadores, temos de defender a Geografia como disciplina de fundamental importância na formação de pessoas, na formação dos cidadãos”. Assim, a temática é interessante já que se trata de um estudo centrado na necessidade de inclusão da pessoa com deficiência sob a perspectiva de um modelo social de direitos humanos e de potencialidades.

Segundo uma apresentação de um dossiê “Políticas de inclusão e formação na educação superior” publicação da Revista Ibero-Americana, “O movimento contemporâneo a favor de uma sociedade inclusiva pressupõe a reordenação dos paradigmas sociais e educacionais para grupos minoritários, nos quais se incluem pessoas com deficiência” (MARTINS; GIROTO; POKER 2015, p. 577). Diante dessa premissa, o presente texto tem a pretensão de aprofundar nas questões da inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino de Geografia na

Educação Básica, pretendendo-se responder a este questionamento: Como o ensino e a aprendizagem de Geografia, além do desenvolvimento do raciocínio geográfico para estudantes com Deficiência Intelectual, são tratados nas pesquisas entre os anos 2008 e 2021?

Para responder a esse questionamento, analisamos as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia e do pensamento geográfico para estudantes com deficiência intelectual. Para a realização da investigação, adotamos como procedimento a revisão de artigos e dissertações publicados no período de 2008 a 2021, disponíveis na BDTD, no portal de periódicos da CAPES e no Google Acadêmico.

Neste sentido, é preciso reforçar a importância social e identitária da Geografia para os alunos com deficiência intelectual. Acreditamos que isso pode ser realizado quando o professor mobiliza os conhecimentos geográficos em prol de desenvolvimento desses alunos, aliando estratégias didático-pedagógicas, tanto da realidade do aluno, quanto do tipo de dificuldade apresentada.

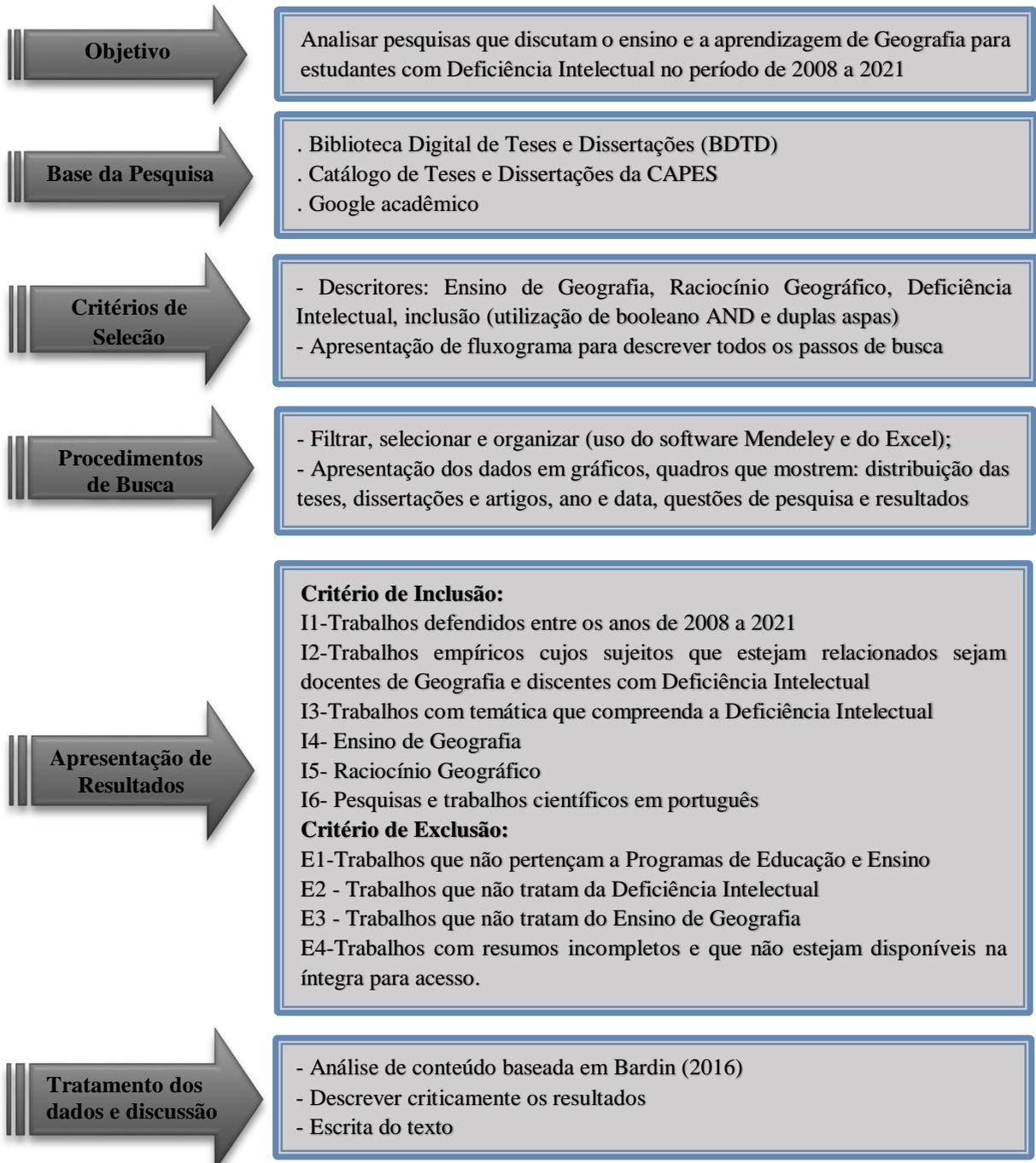
A pesquisa se justifica na medida em que crescem as discussões sobre a importância da compreensão do espaço geográfico, além da necessidade de uma melhor conexão entre os princípios do raciocínio geográfico (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) (BRASIL, 2018, p. 358) e as categorias geográficas (paisagem, território, região, lugar e natureza) (CASTELLAR; DE PAULA, 2020, p. 309).

Esperamos contribuir com as pesquisas nessa área de estudo, despertando o interesse pela temática proposta, e proporcionar reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de Geografia, além do desenvolvimento do raciocínio geográfico para alunos com deficiência intelectual.

A revisão sistemática de literatura é uma ferramenta importante para a análise dos efeitos dos tratamentos; a meta-análise se destaca por sua precisão ao ajustar os resultados para a heterogeneidade experimental. Para realizar uma meta-análise, é necessário sistematizar e analisar os resultados da pesquisa sob o enfoque da pesquisa qualitativa, recuperando informações sobre a evolução e metodologias básicas. Isso garante que os efeitos sejam estimados com maior precisão e confiabilidade. Além disso, a meta-análise permite identificar tendências e padrões na literatura científica, o que pode ser útil para orientar futuras pesquisas. Em resumo, a meta-análise é uma técnica poderosa para a revisão sistemática de literatura, mas exige um cuidado especial na sistematização e análise dos resultados. Apoiada em Galvão e Ricarte (2020, p. 57) que afirmam que “A revisão sistemática é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos e busca dar alguma logicidade a um grande corpus documental”, antes de iniciar as buscas elaboramos um protocolo de pesquisa (Fluxograma 2),

no qual foram definidos o objetivo, as bases de dados a serem utilizadas, os critérios de seleção da pesquisa, como inclusão e exclusão, os procedimentos de busca, as formas de organização e apresentação dos resultados, além das formas de tratamento e discussões dos dados alcançados.

### Fluxograma 2: Protocolo para revisão sistemática de literatura



Fonte: Organizado pela autora com base em Sampaio e Mancini, 2007.

Com objetivo de realizar uma análise criteriosa e alcançar o objetivo da pesquisa, utilizamos como apoio a análise de conteúdo baseada em Bardin (2016).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37).

Dando seguimento aos procedimentos detalhados para a revisão sistemática de literatura, realizamos buscas no Google Acadêmico, BDTD, portal de periódicos da CAPES, Revista Brasileira de Educação Especial e, por fim, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Em razão da especificidade do tema, optamos em fazer uma “busca avançada”, com o objetivo de localizar teses, dissertações e artigos referentes aos descritores “Ensino de Geografia”, “Raciocínio Geográfico”, “Deficiência Intelectual” “Inclusão”. Esses descritores foram intercalados com o booleano *and*: “Deficiência Intelectual” *and* “Ensino de Geografia” *and* “Raciocínio Geográfico” *and* “Inclusão”. A combinação dos descritores visou ao rastreamento do maior número possível de estudos sobre a temática.

Porém, diante da escassez de trabalhos científicos e pesquisas relacionados ao tema, analisamos as três primeiras bases de dados. A busca foi realizada entre os anos de 2008 e 2021. Essa delimitação de tempo levou em consideração os possíveis impactos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pode ter trazido para essa discussão (BRASIL, 2008). O período final, 2021, oferece subsídios para observar quais foram os avanços ou retrocessos trazidos pela política.

A falta de artigos e revistas em nossa busca inicial não significou necessariamente que a revisão sistemática foi inviável. Com uma abordagem estratégica e persistência, encontramos informações valiosas que, possivelmente, contribuirão para o conhecimento científico na área de ensino de Geografia.

Utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que se constitui de três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, conforme descrito na página 38 deste texto.

A organização dos dados das nove produções selecionadas se deu mediante uma síntese preliminar realizada por meio dos *softwares Mendeley e Excel*, em que constam o tema, o nome do autor, o ano da publicação ou da defesa, a instituição de ensino superior vinculada à pesquisa, a abordagem metodológica, o objetivo da pesquisa, a abordagem teórica, o campo empírico da investigação, os sujeitos da pesquisa, os principais resultados e as conclusões das produções acadêmicas (dissertações e artigos) sobre Deficiência Intelectual, Ensino de Geografia, Raciocínio Geográfico e Inclusão. Dos onze trabalhos, três dissertações e oito artigos identificados na busca inicial, oito foram selecionados, pois duas produções não satisfaziam os

critérios de inclusão propostos, por não terem como foco a temática deficiência intelectual, Ensino de Geografia, Raciocínio Geográfico e Inclusão. Com isso, houve o quantitativo final de oito produções acadêmicas em três bases de buscas diferentes, condizentes com os critérios traçados, cuja análise será apresentada a seguir.

### 3.1.1 O ensino, a aprendizagem da Geografia e o desenvolvimento do Pensamento Geográfico a alunos com Deficiência Intelectual em publicações na base de dados BDTD

Na concepção de Ferreira (2002, p. 268), os resumos “informam ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam”. Nessas circunstâncias, a leitura preliminar dos resumos foi efetivada na intenção de identificar as proposições das produções acadêmicas e a sua similaridade com o tema. Trata-se de pesquisas empíricas e bibliográficas sobre Educação Inclusiva, Ensino de Geografia, Deficiência Intelectual, atividades Práticas e professores de Geografia. Por meio do levantamento bibliográfico, inferir que o número de publicações sobre os estudos relacionados a esse tema na perspectiva inclusiva se manteve linear nos últimos anos, sinalizando o interesse dos pesquisadores pela área.

Ressaltamos, portanto, a importância de esclarecer, ancorados em Ferreira (2002), que se considera indispensável a leitura dos trabalhos antepostos na íntegra, visto que os resumos encontrados nos catálogos geralmente não são bem produzidos, são cortados e recortados por várias razões.

Ainda, conforme Ferreira (2002, p. 265-266), “[...] há sempre a sensação de que sua leitura a partir apenas dos resumos não lhe dá a ideia do todo, a ideia do que “verdadeiramente” trata a pesquisa. Há também a ideia de que [...]” possa estar fazendo uma leitura descuidada do resumo, o que significará uma classificação equivocada do trabalho em determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou, mesmo, quanto ao tema.

Assim, ao proceder à etapa das análises, julgamos necessária a leitura completa das pesquisas eleitas para composição do estado do conhecimento. Antes, porém, de compreender a forma como estruturamos essas análises, apresentamos a Tabela 2 com uma escala temporal do número de artigos e dissertações relacionados à temática.

**Tabela 2:** Disposição de trabalhos alusivos ao ensino e aprendizagem de Geografia para alunos com deficiência intelectual (DI) – BDTD, portal de periódicos da CAPES e Google Acadêmico

Ano	Artigos	Dissertações	Total
2021	00	01	01
2020	01	00	01
2019	01	01	02
2018	01	01	02
2017	01	00	01
2016	00	00	00
2015	01	00	01
2014	00	00	00
2013	00	00	00
2012	00	00	00
2011	00	00	00
2010	00	00	00
2009	00	00	00
2008	00	00	00
<b>Total</b>	05	03	08

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

A análise das produções que compõem o *corpus* desta subseção de estudo baseou-se em 09 (nove) textos. Desse total, 03 (três) são apresentados na forma de dissertações, e 06 (seis), como artigos conforme sistematizamos nos Quadros 2 e 3, que seguem. Foi necessária a produção de dois quadros para que dissertações e artigos fossem apresentados separadamente.

**Quadro 2:** Dissertações selecionadas na BDTD

TÍTULO	AUTOR (ES)	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de Geografia para alunos com Síndrome de Down: um estudo de caso	FREITAS, Juliana Santiago de	2018	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Geografia, Estudo e ensino, Down, Síndrome de Educação inclusiva
Possibilidades e desafios para o ensino de Geografia em atividades práticas de hortas escolares: experiências com estudantes do ensino fundamental séries finais diagnosticadas com Deficiência Intelectual	SILVA, Juanice Pereira Santos	2019	Universidade de Brasília (UNB)	Deficiência Intelectual, Ensino de Geografia, Atividades práticas, Horta Escolar, Inclusão
Caminhos da inclusão do aluno com Deficiência Intelectual no ensino regular e o dizer dos professores de Geografia da educação básica em Dourados-MS: discurso e prática	DIAS, Dayane Caroline Gomes da Silva	2021	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Escolas Municipais de Dourados-MS, Políticas Inclusivas, Alunos com Deficiência Intelectual, Professores de Geografia e Inclusão

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As dissertações do Quadro 2 são produções de diferentes locais do Brasil: Londrina, Brasília e Dourados, nos anos de 2018, 2019 e 2021, respectivamente.

Analisando os títulos desses trabalhos, observamos que todos eles comportam os descritores ensino de geografia e deficiência intelectual ou Síndrome de Down. Descritores que utilizamos no processo de busca, com exceção da Síndrome de Down, que não era foco da pesquisa. O termo inclusão está explícito somente na terceira dissertação.

Dando continuidade à análise, realizamos um levantamento das instituições, do ano e do estado em que foram realizadas as defesas dos trabalhos. O objetivo dessa ação foi contextualizar os estudos, considerando o período e a localização das instituições.

Observamos que há uma predominância de pesquisas realizadas em instituições localizadas nas regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil, no período de 2018 a 2021.

Consta, no Quadro 2, uma dissertação intitulada “*Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de Geografia para alunos com Síndrome de Down: um estudo de caso*”. Apesar de o foco da nossa pesquisa não ser o estudo com aluno com síndrome de Down, não a excluímos, por estar relacionada ao ensino de Geografia e inclusão.

A pesquisa de Juliana Santiago de Freitas teve por objetivo investigar como tem se dado o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down (SD) no ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo a percepção e as práticas de professores de Geografia.

A autora trata da DI e da SD a partir de um diálogo com a concepção histórico-social, em que busca enaltecer as potencialidades do indivíduo no processo de aprendizagem em detrimento de suas características patológicas.

Constatamos a falta de orientação frente ao processo inclusivo, tanto na formação inicial, quanto nas formações continuadas. Verificamos, também, que, apesar de não compreenderem o conceito e o processo de inclusão, alguns resultados se mostraram positivos no que concerne à adaptação curricular, avaliação e disposição frente ao processo. Entretanto, outros resultados foram negativos quanto ao processo investigado, demonstrando cada vez mais a necessidade de orientação e formação adequadas para a efetivação do processo de inclusão.

Vale observar que são escassas as literaturas que tenham como tema a inclusão de alunos com SD no ensino de Geografia.

Na dissertação “*Possibilidades e desafios para o ensino de Geografia em atividades práticas de hortas escolares: experiências com estudantes do ensino fundamental séries finais diagnosticadas com Deficiência Intelectual*”, Silva (2019) investiga as possibilidades e os desafios no processo de ensino e aprendizagem de Geografia em atividades práticas de horta

escolar aos alunos com deficiência intelectual dos 6º e 9º anos do ensino regular inclusivo no Centro de Ensino Fundamental II do Gama-DF. Segundo a autora, o interesse pelo tema foi despertado por situações que ela encontrou ao observar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia em ensinar e planejar aulas que auxiliassem os alunos com deficiência intelectual a compreender o conteúdo geoespacial. Este estudo específico, que utilizou uma abordagem qualitativa, buscou examinar como o professor de geografia utilizou atividades práticas em sala de aula como ferramenta de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. Para a construção do conhecimento científico, entretanto, no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, é preciso refletir sobre como se desenvolvem as habilidades e as competências relacionadas aos assuntos estudados em sala de aula.

A terceira dissertação apresentada no Quadro 2, “*Caminhos da inclusão do aluno com Deficiência Intelectual no ensino regular e o dizer dos professores de Geografia da educação básica em Dourados-MS: discurso e prática*” visa ao direito à educação para o aluno com Deficiência Intelectual nas escolas regulares. O objetivo principal da pesquisa foi entender toda a contextualização das políticas de inclusão e como elas têm garantido a educação do aluno com DI em uma sala de ensino regular. Partido desse pressuposto, procura dar vozes aos professores de Geografia, para compreender seu pensar sobre o ensino e a aprendizagem diante do aluno com DI. Segundo a autora, o interesse pelo tema foi despertado por situações que ela encontrou ao observar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia em ensinar e planejar aulas que auxiliassem os alunos com deficiência intelectual a compreender o conteúdo geoespacial. Este estudo específico, que utilizou uma abordagem qualitativa, buscou examinar como o professor de Geografia utilizou atividades práticas em sala de aula como ferramenta de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência intelectual.

Para a construção do conhecimento científico, entretanto, no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, é preciso refletir sobre como se desenvolvem as habilidades e as competências relacionadas aos assuntos estudados em sala de aula.

Evidentemente, a importância da investigação está na compreensão do dizer desses professores formadores que desenvolvem a prática docente no contexto de salas de aulas que têm estudantes com DI.

Embora a BDTD seja uma base de dados consagrada no cenário educacional brasileiro, compartilhamos das ideias de Romanowski e Ens (2006), que defendem o posicionamento de não nos atermos a uma única fonte de dados na busca de determinado conhecimento. Assim,

consideramos pertinente perscrutar, em outros domínios, em especial no Google Acadêmico e no portal de periódicos da Capes, representados no Quadro 3.

**Quadro 3:** Artigos do Google Acadêmico e portal de periódicos da CAPES

Base de dados	Ano de publicação	Título	Autor(a)
GA	2019	O raciocínio geográfico de alunos com Deficiência Intelectual em uma escola pública do gama-DF.	LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; SILVA, Juanice Pereira Santos
GA	2018	Geografia inclusiva: uma revisão bibliográfica.	SPADA, Sofia Bheatrice Gianeri
GA	2018	Inclusão escolar e as estratégias pedagógicas para adaptação curricular: uma revisão sistemática	GUIMARÃES, Jucimara
PC	2020	A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com Deficiência Intelectual	MANZOLI, Luci Pastor; BATISTA, Bruna Rafaela de; SANTOS, Caio Vinicius dos
PC	2019	Educação Inclusiva e deficiência no Ensino médio: do ponto de vista do outro	SOARES, Andrea; GIRARDI, Luiza Bento
PC	2015	Produção do conhecimento sobre o ensino de Geografia para pessoas com deficiência	PASTORIZA, Taís Buch; ORLANDO, Rosimeire Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno

Legenda = Google Acadêmico (GA); portal de periódicos da Capes (PC)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O primeiro artigo apresentado no Quadro 3, intitulado “*O raciocínio geográfico de alunos com Deficiência Intelectual em uma escola pública do Gama-DF*”, Luz Neto e Silva (2019) apresentam, como objetivo de uma pesquisa qualitativa empírica, analisar o raciocínio geográfico de quatro alunos de uma escola pública do Gama, no Distrito Federal. Em campo, os pesquisadores utilizaram-se de ações da pesquisa participante com a realização de atividades in loco. Os resultados mostraram que os alunos com deficiência intelectual podem se desenvolver por meio do raciocínio geográfico na medida em que se apropriam dos conceitos e dos princípios lógicos da Geografia correlacionados a estratégias didático-pedagógicas.

Entre essas atividades, o trabalho de campo foi um diferencial porque mostrou a mobilização do raciocínio geográfico dos alunos na interpretação e reflexão sobre a atuação cidadã nas suas práticas espaciais.

No segundo artigo do Quadro 3, “*Geografia inclusiva: uma revisão bibliográfica*”, que foi publicado no ano 2018, Spada propõe analisar o papel da universidade na produção de conhecimento sobre o ensino inclusivo de Geografia em razão do debate emergente decorrente das políticas públicas atuais. Argumentação essa de grande relevância, pois, em sua maioria, as universidades não ofertam disciplinas que empreendam esse debate

No artigo seguinte, “*Inclusão escolar e as estratégias pedagógicas para adaptação curricular: uma revisão sistemática*”, Guimarães (2018) objetivou identificar as estratégias educacionais que as escolas estão utilizando para ajustar os currículos para alunos em educação especial. Os dados mostraram que inúmeras iniciativas educacionais estão sendo desenvolvidas para tornar as escolas espaços verdadeiramente inclusivos de aprendizado e crescimento para todos, focando no desenvolvimento e no potencial de cada aluno. A realização é possível pela convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e que não há limites quando ela é planejada com estratégias pedagógicas adaptadas a cada indivíduo de acordo com suas características únicas.

Na quarta pesquisa, “*A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com Deficiência Intelectual*”, o estudo teve por objetivo descrever a prática pedagógica de uma professora de educação especial para desenvolver o pensamento lógico-matemático dos alunos com deficiência intelectual em uma sala de apoio especializado.

Ainda que não esteja relacionada à disciplina Geografia, foi necessário realizar o estudo, pois se trata de uma pesquisa sobre as potencialidades do aluno com DI. Os resultados mostram que a prática pedagógica da professora está voltada para a relação professor/aluno, na interação social e na estimulação do aprendizado, visando à construção do conhecimento para a superação das dificuldades.

No quinto artigo, “*Educação Inclusiva e deficiência no Ensino médio: do ponto de vista do outro*”, os autores analisam os modos como se estabelecem as relações entre os diferentes atores escolares no contexto da educação inclusiva e, por meio do ponto de vista de uma estudante com deficiência visual, identificam fatores que atuaram como barreiras ou facilitadores em seu processo de inclusão no Ensino Médio. Neste artigo, os resultados mostram que a educação inclusiva se constrói de forma complexa e dinâmica, mediante redes de interação entre diferentes elementos de ordem política, social e cultural. Atitudes, crenças e valores orientados por preconceito e estereótipos, como o “capacitismo”, podem definir os modos como as relações se estabelecem na escola e limitar o desenvolvimento da estudante. Por outro lado, a crença na capacidade do indivíduo, o trabalho colaborativo e a interação entre diferentes atores e instituições possibilitam a construção de autonomia, garantindo direito à vida social e, conseqüentemente, à educação inclusiva.

Em busca de respostas, o sexto artigo, “*Produção do conhecimento sobre o ensino de Geografia para pessoas com deficiência*”, propõe a produção de pesquisas sobre o ensino de Geografia para pessoas com deficiência, com foco no visual. Os resultados dessa análise mostram que a escolarização das pessoas com deficiência tem sido um tema em crescimento

nas pesquisas dos últimos anos, mas que o enfoque das pesquisas está nas metodologias de ensino. Também há uma indicação para uma possível diversificação nas deficiências estudadas e nas Instituições de Ensino Superior.

Numa observação mais abrangente dos artigos apresentados no Quadro 3, podemos concluir que todos relatam a preocupação com as políticas públicas direcionadas aos alunos com deficiências incluindo a intelectual, para que eles sejam inseridos e possam desenvolver suas potencialidades nas mais diversas disciplinas. Sabemos que, para que isso ocorra, é necessário que o debate sobre a inclusão dos sujeitos com deficiência tenha início nas instituições de nível superior, onde são formados os profissionais que irão trabalhar com esses atores para que possam ter uma base sólida de conhecimentos, que sejam formadores, e não meros transmissores de conhecimentos.

Esta revisão sistemática de literatura buscou analisar as pesquisas que discutem o ensino e a aprendizagem de Geografia, o desenvolvimento do raciocínio geográfico em estudantes com deficiência intelectual, publicadas na BDTD, portal de periódicos da CAPES e Google Acadêmico, no período de 2008 a 2021. Não esperava encontrar tantas dificuldades para localizar pesquisas com os descritores selecionados *a priori*, “Ensino de Geografia”, “Raciocínio Geográfico”, “Deficiência Intelectual” e “Inclusão”. Certamente isso se deve ao fato de a temática ser recente na literatura educacional, por isso as discussões serem escassas.

De acordo com Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia, imerso ao conhecimento geográfico, não pode ser centrado em exercícios de memórias, embora isso também seja importante. Em vez disso, o conhecimento deve ser construído por meio de uma análise das experiências do mundo real dos alunos usando materiais instrucionais, que sirvam como uma espécie de ferramenta que ajudá-los a se conectarem com a realidade.

A pesquisa indica, ainda, a demanda de novos estudos no campo da Adaptação Curricular que permitam boas práticas de suporte à inclusão escolar e ao processo de escolarização, de modo geral, desse público. Em relação a estudos futuros, propõem-se novas revisões e trabalhos empíricos agrupados por deficiências envolvendo as diferentes áreas de estudo/conhecimento. Sugere-se que as escolas e os professores sistematizem e publiquem suas práticas realizadas com os alunos de diferentes deficiências, como forma de contribuir no processo educacional.

A partir dos resultados encontrados nesta revisão sistemática de literatura, reiteramos, entre outras coisas, que o ensino de Geografia necessita e busca renovação. Desse modo, concluímos que as discussões sobre o recorte temático, de modo geral, sinalizam uma demanda latente de estudos nessa área, daí a necessidade de novas pesquisas, novos estudos que venham

consolidar e difundir a relevância desse tema. Propostas de práticas educativas que possibilitem a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino de Geografia e a importância dos conhecimentos geográficos para a compreensão do espaço geográfico são também necessários. Ao abordar esses desafios, é fundamental ressaltar a importância contínua do compromisso com a inclusão e a busca por soluções que garantam o acesso, a participação e o sucesso educacional de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades.

### 3.2 Sobre a deficiência intelectual

A abordagem da DI mudou significativamente ao longo dos séculos, passando de uma visão de exclusão e isolamento para uma perspectiva mais inclusiva e de valorização das potencialidades individuais.

Até o século XVIII, a DI era considerada uma doença mental, e as pessoas com essa condição eram afastadas da sociedade e colocadas em instituições isoladas. Essas medidas eram tomadas tanto para proteger os outros membros da sociedade, quanto por falta de compreensão sobre as necessidades e capacidades das pessoas com DI.

No entanto, a partir do século XIX, houve um reconhecimento gradual das potencialidades das pessoas com deficiência intelectual. Estudiosos das áreas da Psicologia e Pedagogia começaram a se envolver com a questão e a desenvolver intervenções educacionais para atender às necessidades desses indivíduos.

Na Europa, principalmente, ocorreram avanços significativos no campo da educação especial. Surgiram escolas e instituições voltadas para a educação de pessoas com deficiência intelectual, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. A pedagogia especializada começou a considerar as características individuais e adaptar os métodos de ensino para melhor atender às necessidades desses alunos.

Ao longo dos séculos XIX e XX, o entendimento sobre a deficiência intelectual continuou a evoluir, com a ênfase cada vez maior na inclusão e na promoção da autonomia e participação plena das pessoas com DI na sociedade. Foram desenvolvidas abordagens educacionais mais centradas na pessoa, considerando suas habilidades, interesses e necessidades individuais.

Essa mudança de perspectiva reflete uma compreensão mais ampla e humana das pessoas com deficiência intelectual, reconhecendo que elas têm o direito de serem incluídas e valorizadas em todas as esferas da vida. No século XXI, o movimento da inclusão ganhou ainda

mais força, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade em todas as áreas da sociedade.

Ao longo da história, a condição que hoje se conhece por deficiência intelectual foi marcada por conceituações diversas, como: idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros. Na medida em que novas estruturas teóricas surgiram, esses nomes passaram a ser considerados um estigma.

De acordo com Pletsch e Oliveira (2013, p. 62), a expressão “Deficiência Intelectual” é considerada “recente na literatura e foi disseminada durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão”. Vem sendo utilizada pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (IASSID) e pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), “entidade que historicamente vem influenciando as classificações adotadas pela Associação Mundial de Saúde e a Associação Americana de Psicologia (APA)” (PLETSCH, OLIVEIRA, 2013, p. 62).

Os termos Deficiência Mental e Deficiência Intelectual estão difundidos na literatura e são empregados por diferentes autores, de acordo com suas concepções. Por questões éticas, ao fazermos referências a essas concepções manteremos o registro da conceituação adotado pelos autores citados (AADID, 2010).

Alguns casos de deficiência intelectual resultam em restrições significativas quanto ao funcionamento intelectual e às habilidades sociais e práticas do cotidiano, todavia tais diferenças não minimizam os direitos, nem as possibilidades de aprender com o outro, pois a deficiência não deve ser vista como identidade do sujeito, mas como uma particularidade dele (AADID, 2010).

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) caracteriza a deficiência intelectual como

[...] déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Tendo prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (APA, 2014, p. 31).

O manual fornece critérios diagnósticos para a deficiência intelectual, descreve as características dessa condição e estabelece diretrizes para avaliação e diagnóstico. A deficiência

intelectual, também conhecida como atraso cognitivo, é diagnosticada com base na observação da função cognitiva, comportamento adaptativo e função adaptativa (APA, 2014).

O DSM-V enfatiza a avaliação do funcionamento cognitivo como um método de diagnóstico para DI:

[...] as funções mentais incluem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizado da educação formal, bem como experiência prática e compreensão. Incluem raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizado da educação formal, bem como experiência prática e compreensão. Componentes críticos incluem compreensão linguística, memória de trabalho, raciocínio perceptivo e quantitativo, pensamento abstrato e eficiência cognitiva. Incluem compreensão linguística, memória de trabalho, raciocínio perceptivo e quantitativo, pensamento abstrato e eficiência cognitiva (APA, 2014, p. 37).

De acordo com o Manual, as avaliações que envolvem habilidades cognitivas por meio de testes neuropsicológicos são mais úteis do que simplesmente a pontuação de QI para compreender as capacidades intelectuais (APA, 2014). Essas avaliações podem revelar pontos fortes e fracos, o que ressalta a importância dessas informações para o planejamento acadêmico e profissional. Segundo o DSM-V, os escores de QI fornecem uma aproximação do funcionamento conceitual, mas podem ser insuficientes para avaliar o desempenho em situações do mundo real (APA, 2014).

Existem diversos sistemas de classificação etiológica e educacional para a deficiência intelectual. Entre eles, as classificações que consideram a dependência, a funcionalidade, a capacidade adaptativa e a gravidade da deficiência. A Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe uma classificação baseada em critérios quantitativos, que levam em consideração a gravidade do quadro.

A classificação da gravidade da deficiência intelectual pode ser dividida em diferentes categorias. Seguem algumas descrições dessas categorias, conforme mencionadas por Winnick:

- Profunda: Essa categoria abrange indivíduos que vivem em estado vegetativo, com completa falta de autonomia, dependência total e restrição completa de aprendizado.
- Grave ou Sério: Nesse caso, é importante trabalhar para estabelecer certos hábitos autônomos, pois há uma possibilidade de que se desenvolvam. A capacidade de comunicação é bastante básica, e é necessária uma revisão regular. O aprendizado tende a ocorrer de forma linear.
- Moderado: Pessoas nessa categoria têm a capacidade de desenvolver hábitos independentes e realizar algumas habilidades bem desenvolvidas.

- Leve ou Limítrofe: Indivíduos nessa categoria podem ser capazes de completar tarefas mais desafiadoras sob supervisão. Esses são os casos mais favoráveis (WINNICK, 2004, p. 30).

Essas descrições fornecem uma visão geral das características e habilidades associadas a cada nível de gravidade da deficiência intelectual, conforme mencionado por Winnick (2004). De acordo com o autor, um problema associado aos sistemas de classificação é que eles tendem a rotular as pessoas, o que pode levar a expectativas comportamentais irrealistas e resultar em reações sociais desfavoráveis. Além disso, essas classificações podem contribuir para noções preconcebidas sobre as capacidades, deficiências e potencial de um indivíduo.

Essas classificações podem criar estereótipos e limitar a percepção das habilidades e potenciais das pessoas com deficiência intelectual. Ao categorizar alguém em determinado nível de gravidade, há o risco de subestimar suas capacidades ou superprotegê-las com base nas expectativas associadas àquela classificação específica.

É importante reconhecer a diversidade e individualidade das pessoas com deficiência intelectual, considerando que suas habilidades e potenciais podem variar amplamente dentro de determinada classificação. É fundamental adotar uma abordagem centrada na pessoa, valorizando suas capacidades únicas e proporcionando oportunidades de desenvolvimento de acordo com suas necessidades individuais, em vez de se basear apenas em uma classificação geral.

A conscientização sobre as limitações e possíveis consequências das classificações é essencial para promover uma compreensão mais abrangente e inclusiva das pessoas com deficiência intelectual, além de ajudar a evitar atitudes discriminatórias ou expectativas prejudiciais baseadas nesses sistemas de classificação.

Em suma, a deficiência intelectual não é um transtorno médico, nem um transtorno mental, embora possa ser codificada em uma classificação médica das doenças ou em uma classificação de transtornos mentais. Também não é uma condição estática e permanente. Refere-se a um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados (AAMR, 2006). Mas, mesmo tendo avanço no entendimento dessa condição, o processo de inclusão das crianças/adolescentes com deficiência ainda tem encontrado resistência na sociedade.

### 3.3 Ensino e aprendizagem da Geografia para pessoas com deficiência

Na discussão acerca do que já foi pesquisado sobre o ensino de Geografia para alunos com deficiência intelectual, é indispensável apresentar brevemente os conceitos e as abordagens práticas dos principais autores dessa temática. A literatura existente articulada sobre esse tema não é muito ampla.

Nos processos de ensino e aprendizagem, o docente tem papel fundamental e não deve simplesmente ser um transmissor de conhecimento, mas um estimulador/mediador do conhecimento e ao mesmo tempo um pesquisador contribuinte para o desenvolvimento da educação. Segundo Melo e Sampaio:

[...] o professor de Geografia em sala de aula tem como função potencializar seus estudantes, utilizando todas as formas diversas de expressões para atingi-los. É preciso entender como estes alunos pensam e se sentem em relação à escola e ao espaço em que vivem (MELO; SAMPAIO, 2007, p. 128).

Uma escola inclusiva precisa ser entendida e versada em sentido amplo, tendo em vista que é uma realidade que precisa ser inserida. Assim, o professor deve trabalhar conjuntamente com toda a comunidade escolar, pois para que aconteça uma educação inclusiva de fato, depende da participação ativa de todos, para que haja uma efetivação desta prática. Nesse contexto, Melo e Sampaio ressaltam o professor de Geografia e afirmam que:

Garantir uma aula de Geografia acessível a todos com vistas a construir uma escola inclusiva juntamente com outros colegas docentes significam criar condições de participação de todos os membros da comunidade escolar, sejam eles surdos ou gordos, cegos ou baixos, negros ou brancos, deficientes mentais ou muito altos, paraplégicos ou hiperativos, superdotados ou de pés descalços, muito ricos ou com anorexia (MELO; SAMPAIO, 2007, p. 128).

À medida que o movimento inclusivo é disseminado pelo mundo, as conceituações vão se adequando e sendo incorporadas aos novos discursos, numa concepção de valorização dos seres humanos (SCHWARTZMAN; LEDERMAN, 2017). Para Bastos e Deslandes,

[...] a designação de pessoas com deficiência intelectual é polissêmica, e alguns trabalhos nomeiam como retardo mental, outras como pessoas portadoras de necessidades especiais, alguns como pessoas portadoras de deficiência mental ou simplesmente pessoas com deficiência mental (BASTOS; DESLANDES, 2005, p. 390).

Conhecer cada discente, entender o contexto no qual está inserido e avaliar suas necessidades individuais de apoio pedagógico, são pontos fundamentais para garantir o sucesso de sua inclusão na escola comum. O Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI), documento elaborado por assessoria técnica acadêmica da área e produzido pela Prefeitura de São Paulo para orientar o processo de Inclusão dos discentes com deficiência intelectual, esclarece que:

A deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender suas necessidades especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas (SÃO PAULO, 2008, p. 16).

Contudo, essas particularidades nem sempre são consideradas pela comunidade escolar, que muitas vezes ainda concentra seu olhar nas dificuldades e incapacidades dos discentes com deficiência intelectual e não considera suas possibilidades de aprendizagem.

É mister salientar a necessidade de a escola se inserir nessa visão referente à deficiência intelectual e “organizar suas práticas focadas no potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual” (SÃO PAULO, 2008, s.p.). Apesar de muitos estudos e pesquisas ainda acentuarem os aspectos biológicos da deficiência, trabalhos produzidos por pesquisadores renomados na área, apresentam a opção de abordar a deficiência por suas implicações sociais. Omote (1994), ao discutir as implicações do social na concepção geral de deficiência, caracteriza claramente como a interpretação pode ser influenciada pela forma como determinada sociedade funciona, seus valores e o que essa sociedade estabelece como padrão de normalidade, “[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas” (OMOTE, 1994, p. 68).

Assim, as deficiências devem ser encaradas também como derivadas dos funcionamentos do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas com deficiências (OMOTE, 1994). Essa mudança de paradigma pode produzir reflexos no ambiente escolar ao possibilitar uma revisão sobre a própria forma de conceber a deficiência.

É essencial que todo o corpo docente, coordenadores, gestores e outros membros da comunidade escolar compreendam que a deficiência não se reduz ao indivíduo; ela também está relacionada ao social. Para Oliveira,

[...] a escola deveria centrar sua atenção neste aspecto, refletindo sobre [...] como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, inserindo uma importante mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores relacionados a condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar (OLIVEIRA, 2012, p. 18).

No que se refere ao Ensino Fundamental II, não podemos desconsiderar algumas especificidades que podem desfavorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual. O ensino compartmentado em disciplinas, que devem ser ensinadas por um determinado tempo durante o dia, além da mudança de aulas e professores e o próprio conteúdo, que tende a tornar-se mais complexo e abstrato, podem confundir e desorientar o estudante com deficiência intelectual ao ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental II.

Para superar tal situação Oliveira (2012, p. 20) considerou que: [...]” cabe a cada professor, a partir da especificidade de seu componente curricular, pensar formas de aproximação do estudante com deficiência intelectual com o objeto de conhecimento de sua disciplina, mas, pensando no currículo como uma proposta integrada da escola [...]” ou seja, na perspectiva da inclusão escolar tem que atuar de forma cooperativa, buscando o diálogo na escola e a aproximação de formas coletivas de atuação, principalmente considerando as características do Ensino Fundamental II. O professor do Ensino Fundamental II não deve apenas ser um especialista de sua disciplina, deve também ter uma visão do todo integrado que é o contexto escolar.

O trabalho coletivo deve ser um fundamento da educação, principalmente no Ensino Fundamental II, no entanto, é essencial que cada professor reflita sobre sua área de conhecimento, avaliando as possibilidades desta como provocadora de desenvolvimento das potencialidades de seus discentes, principalmente quando tratar-se de estudantes com deficiência intelectual.

O processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual deve considerar que a deficiência “[...] não é fixada nem dicotomizada. “Ela é fluida, contínua e mutável e, além disso, é possível reduzir a deficiência através de intervenções, serviços e apoios” (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

Oliveira (2009, p. 73) considerou que “a condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. [...] Cabe à escola criar as condições necessárias [...] para a superação de seu próprio limite”. Ainda segundo Oliveira (2009). É importante considerar que, apesar das pessoas com deficiência intelectual possuírem características que as assemelham em alguns aspectos, não é possível falar destas

peças como se tratasse de um grupo completamente homogêneo, sem particularidades. Explicando esse fato, Oliveira expõe que:

Retornando ao pensamento de Vygotsky (1997) é preciso considerar que é inexistente a ideia de deficiência intelectual de forma generalizante, como se estivéssemos, o tempo todo, falando de um grupo homogêneo com determinações únicas, sem distinção. Ao contrário, estamos falando de pessoas, localizadas em seu tempo e em sua história, portanto, únicas, particulares, singulares (OLIVEIRA, 2015, p. 32).

Posto isso, é importante que se discuta a inclusão de estudantes com deficiência nos âmbitos da Geografia, não só nas escolas, mas também nas universidades durante a formação inicial dos professores, como afirmam os autores, pois o conceito de inclusão e Geografia está relacionado “como campo de conhecimento formador de cidadãos conscientes de sua representação no espaço” (RIBEIRO; MACHADO, 2016, p. 165).

Partindo desse pressuposto, as reflexões voltadas para a proposta da educação inclusiva no Brasil enfatizam a importância do professor de Geografia em apresentar um olhar diferenciado para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

O conceito de escola inclusiva passou a ser discutido nas políticas curriculares e nos cursos de formação continuada oferecidos pelos sistemas de ensino a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e da proposta do princípio inclusivo que sustenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial (DCNEE), “[...] implica uma nova postura da escola comum, defendendo ações que apoiem a integração social e sua opção por práticas diversificadas de currículo, instrução, avaliação e comportamento em sala de aula” (BRASIL, 1998, s.p.). Cada aluno tem especificidades e necessidades educacionais, como já foi mencionado anteriormente. A manutenção de um rígido modelo educacional e modelo educacional homogêneo não favorece o acesso ao conhecimento nem a compreensão de como aplicá-lo para garantir o desenvolvimento de suas potencialidades.

As adaptações curriculares então, são os ajustes e modificações que devem ser incentivados nos diversos ambientes educacionais, a fim de atender às necessidades de cada aluno e assim favorecer as circunstâncias necessárias para que ele maximize a aprendizagem. Sabemos que esta é uma tarefa difícil, mas também necessária e factível porque lidamos com um público diverso e heterogêneo.

A escola deve se preparar, organizar e adaptar seu corpo docente para fornecer instrução de qualidade a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências.

Essas adaptações curriculares devem ser feitas nos componentes curriculares básicos para melhor adequá-los aos diversos contextos, populações e grupos aos quais são aplicados. As mudanças no currículo são parte integrante do novo conceito de currículo. Na verdade, um currículo inclusivo deve incluir adaptações para acomodar a diversidade dos alunos em ambientes de sala de aula (GARRIDO *et al.*, 2002).

Para Carvalho (2007, s.p.), "[...] entenda que as adequações curriculares são necessárias e não representem outro currículo, desconhecendo-se o projeto curricular geral oferecido aos alunos, muito menos, como algo que destina-se apenas a pessoas com deficiências”.

Um currículo que visa acomodar as diferenças deve, antes de mais nada, flexível e adaptável sem perder conteúdo. O objetivo primordial no entanto, é a redução das barreiras impostas pelo currículo convencional e redefinição do processo de aprendizagem em relação ao desenvolvimento humano.

A implementação de modificações curriculares é o caminho para atender às necessidades únicas de aprendizagem dos alunos, particularmente aqueles com deficiência intelectual ou outros tipos de deficiência que exigem uma perspectiva diferente. Eles também devem se organizar para criar uma verdadeira escola inclusiva que realmente dê atenção a essas particularidades.

### 3.4 A noção de espaço das pessoas com deficiência intelectual

No contexto da Geografia escolar, busca-se um ensino e aprendizado no qual os estudantes sejam incitados a compreenderem os espaços e as relações que os formam, ancorando-se em práticas as quais incentivem os mesmos a se perceberem enquanto agentes transformadores do meio. Para isso, é fundamental confrontar os conhecimentos científicos com o cotidiano, vislumbrando uma aprendizagem significativa a partir da qual seja possível refletir criticamente sobre a produção, organização e transformação espacial. Contudo, segundo Silva e Pinho (2019, s.p.), “o ensino da Geografia, na realidade, está fundamentado em um somatório de dados geográficos, baseando-se em práticas descritivas de fenômenos e distantes da realidade”. Luz Neto e Silva afirma que:

O espaço geográfico se constitui indissociavelmente por constantes interações de componentes físico-naturais e sociais, que se apresentam em forma de paisagem aos olhos dos sujeitos. Diante disso, o ensino de Geografia na Educação Básica pode potencializar a interpretação desses fenômenos

espaciais por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, dentre eles, os deficientes intelectuais (LUZ NETO; SILVA, 2019, p. 319).

Nesse contexto acredita-se que a partir dessa compreensão o ensino de Geografia deve voltar a sua ação para o sujeito com deficiência intelectual em seu processo de aprendizagem, de pensar, de refletir sobre suas atitudes no espaço de suas vivências. Nesse sentido, concordamos com Ribeiro e Machado:

É necessário iniciar uma discussão no âmbito da Geografia, como campo do conhecimento em que a inclusão de pessoas com deficiência tenha espaço. Esse movimento não deve ocorrer apenas na escola, mas também nas universidades, nos locais de formação de professores e na sociedade como um todo, incluindo as discussões a respeito dos conceitos chaves da Geografia que precisam ser idealizados por e para as pessoas com deficiência (RIBEIRO; MACHADO, 2016, p. 153).

Portanto, é importante que se discuta a inclusão de estudantes com deficiência nos âmbitos da Geografia, não só nas escolas, mas também nas universidades durante a formação inicial dos professores, como afirmam os autores, pois o conceito de inclusão e Geografia está relacionado “como campo de conhecimento formador de cidadãos conscientes de sua representação no espaço” (RIBEIRO; MACHADO, 2016, p. 165).

É importante destacar que o desenvolvimento do Pensamento Geográfico ocorre nos anos iniciais e também finais do Ensino Fundamental, logo, tal entendimento faz com que sejam indispensáveis as intervenções que auxiliem no desenvolvimento dessa habilidade na formação de professores, neste caso, professores de Geografia.

A cartografia está presente no cotidiano das pessoas e ajuda na localização, deslocamento e compreensão do espaço nas suas especificidades. A alfabetização cartográfica acontece a partir do domínio dos códigos e símbolos desta linguagem. Pessoas com deficiência intelectual necessitam de atividades diferenciadas para que possam entender e dominar esta linguagem de modo pleno.

Dessa forma afirma-se a importância da pesquisa para a ampliação do conhecimento sobre o Pensamento Geográfico para estudantes com deficiência intelectual. Portanto, fato é que a didática no ensino do aluno com deficiência intelectual precisa ser específica não só em relação às particularidades do quadro da deficiência, como também em relação à individualidade de cada aluno. De qualquer modo, mesmo que a deficiência intelectual não permita sua reversão completa, uma vez que consiste em um desenvolvimento neurológico deficitário, avanços escolares são possíveis.

Alguns casos de deficiência intelectual resultam em restrições significativas quanto ao funcionamento intelectual e às habilidades sociais e práticas do cotidiano, todavia, tais diferenças não minimizam os direitos, nem as possibilidades de aprender com o outro, pois a deficiência não deve ser vista como identidade do sujeito, mas sim como uma particularidade que este possui (AAIDD, 2010).

Logo, a deficiência intelectual se revela como capacidade reduzida em algumas habilidades. Diniz (2007, p. 8) revela que a “concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora de forma”. Dito que, esse corpo está sempre sendo comparado com aquele considerado normal. Respeitar essa gama de sujeitos garantindo todas as condições que permitam potencializar e desenvolver as habilidades que não foram afetadas pela deficiência é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Nessa perspectiva a compreensão do espaço geográfico para pessoas com deficiência intelectual pode variar de acordo com o grau e o tipo de deficiência, mas existem abordagens e estratégias que podem ajudar a promover a compreensão e a participação dessas pessoas no mundo ao seu redor. Aqui estão algumas considerações importantes:

**Utilizar recursos visuais:** Pessoas com deficiência intelectual podem se beneficiar de mapas, diagramas, gráficos e outros recursos visuais para ajudar a compreender conceitos geográficos. Esses recursos devem ser claros, simples e adaptados às necessidades individuais de cada pessoa.

**Fazer uso de experiências práticas:** como atividades práticas e vivenciais podem ser muito eficazes para ajudar as pessoas com deficiência intelectual a compreenderem o espaço geográfico. Realizar excursões e visitas a diferentes locais, como parques, museus e áreas naturais, pode permitir que elas vivenciem o ambiente geográfico de forma mais direta.

**Estabelecer conexões com o cotidiano:** Relacionar conceitos geográficos com situações e elementos do cotidiano da pessoa pode ajudar a tornar o aprendizado mais significativo. Por exemplo, ao ensinar sobre diferentes tipos de clima, você pode discutir as estações do ano e as roupas adequadas para cada época.

**Promover a interação social:** a interação com outras pessoas, incluindo familiares, amigos e profissionais de apoio, é fundamental para o aprendizado e a compreensão do espaço geográfico. Incentive a participação em atividades em grupo, onde possam compartilhar experiências e discutir sobre diferentes lugares e culturas.

É importante adaptar essas estratégias de acordo com as habilidades e necessidades individuais de cada pessoa com deficiência intelectual. O apoio de profissionais especializados,

como educadores, terapeutas ocupacionais e psicólogos, pode ser fundamental para desenvolver abordagens personalizadas e eficazes.

As reflexões voltadas para a oferta da educação inclusiva no Brasil reforçam a importância do professor de Geografia em apresentar um olhar diferenciado para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

Neste sentido, é preciso reforçar a importância social e identitária da Geografia para os alunos com deficiência intelectual. Acredita-se que isso pode ser realizado quando o professor mobiliza os conhecimentos geográficos em prol de desenvolvimento desses alunos aliando-se estratégias didático-pedagógicas tanto da realidade do aluno quanto ao tipo de dificuldade apresentada.

#### 4 ENSINO DE GEOGRAFIA E PENSAMENTO GEOGRÁFICO

O Pensamento Geográfico é um processo cognitivo que envolve compreensão e análise do espaço, dos fenômenos e das relações espaciais. É uma forma de pensar que busca entender a dinâmica e as contradições do mundo em termos de sua organização espacial. Esse tipo de pensamento vai além de simplesmente adquirir conhecimentos geográficos; ele envolve a capacidade de utilizar conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio para compreender e interpretar o espaço ao nosso redor.

No contexto escolar, o Pensamento Geográfico desempenha um papel fundamental no ensino da Geografia. Ele permite que os alunos desenvolvam habilidades de análise, interpretação e síntese de informações espaciais, adquirindo uma compreensão mais profunda dos fenômenos geográficos. Além disso, contribui para o desenvolvimento do raciocínio espacial, da percepção visual e da atenção aos detalhes, habilidades que são essenciais não apenas no estudo da Geografia, mas, também, em outras áreas de conhecimento.

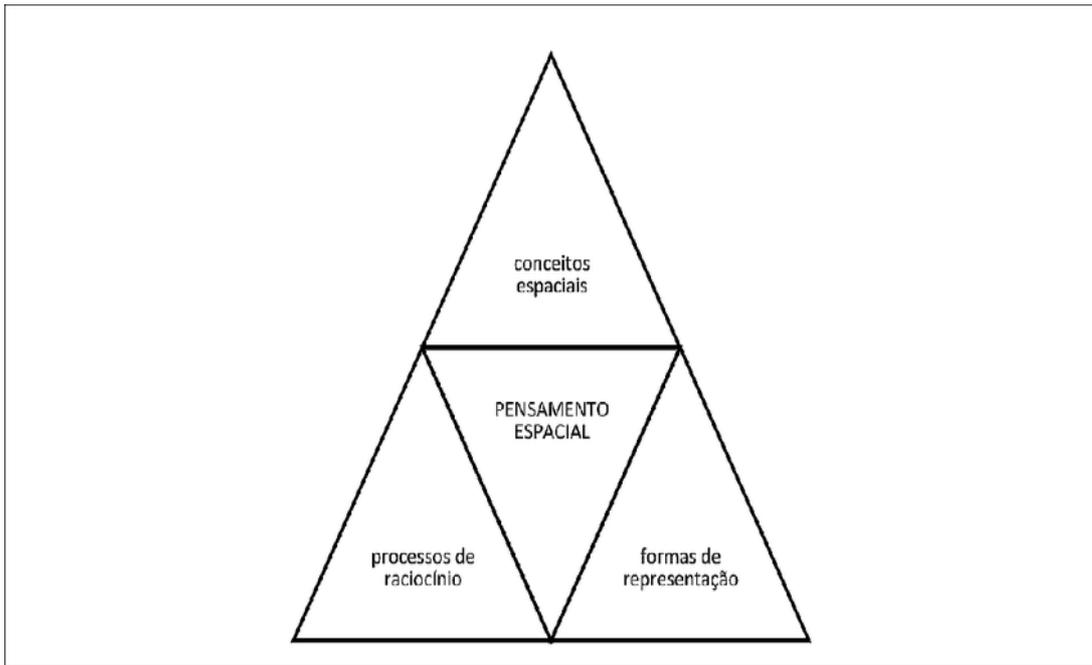
No que se refere ao ensino da Geografia para alunos com deficiência intelectual, o pensamento geográfico desempenha um papel ainda mais relevante. Ele pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade de compreensão do espaço, da localização de objetos e lugares, da percepção de relações espaciais e da utilização de instrumentos cartográficos. Portanto, o estímulo ao Pensamento Geográfico pode contribuir para a inclusão e o desenvolvimento desses alunos, proporcionando-lhes uma compreensão mais ampla e significativa do mundo ao seu redor.

É importante salientar que o Pensamento Geográfico não se restringe ao contexto escolar, mas também tem aplicação prática na vida cotidiana. O desenvolvimento dessa habilidade pode auxiliar as pessoas a compreender melhor o ambiente em que vivem, a tomar decisões em relação a questões espaciais e a resolver problemas que envolvam a organização do espaço.

Em sua introdução, o documento National Research Council (NRC) apresenta uma definição para Pensamento Geográfico, ilustrado na Figura 1:

[...] um conjunto de habilidades cognitivas que incluem formas específicas, habilidades de compreensão do conhecimento espacial e de operações mentais que podem ser utilizadas para analisar, compreender, transformar e produzir novas formas de conhecimento espacial. Trata-se de um tipo de pensamento que é baseado na interrelação de três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio (NRC, 2006, s.p.).

**Figura 1:** Estruturação de Espaço Geográfico



Fonte: NRC, 2017.

Segundo Straforini (2002), o Pensamento Geográfico apresentado no NRC não somente descreve uma compreensão dos processos espaciais, como também inclui os conceitos, as ferramentas e os métodos de representação e os processos de raciocínio, logo possibilita aos estudantes a capacidade de compreender, analisar e transformar as estruturas espaciais.

A abordagem do Pensamento Geográfico é uma forma de organização do pensamento que pode orientar a prática do professor em sala de aula. É uma proposta educacional que busca compreender como ocorre a aprendizagem e pode ser aplicada em várias áreas do conhecimento, desde que esteja fundamentada nos três pilares. No entanto, é importante acrescentar que, independentemente da disciplina ou campo científico, é essencial ter clareza sobre o conceito de espaço no qual se pretende desenvolver o raciocínio.

Essa definição conceitual não corresponde somente à forma de abordagem espacial determinada ou preferida pelo professor/pesquisador. Está relacionada, principalmente, ao método e à corrente teórica adotada para o desenvolvimento dos três pilares necessários ao Pensamento Geográfico.

Duarte (2017, p. 12) afirma que “o ensino da Cartografia se torna fundamental para o desenvolvimento deste tipo de pensamento no momento em que as representações espaciais, um dos elementos que fazem parte do Pensamento Geográfico, são particularmente imprescindíveis para mobilizar esse pensamento”.

Além disso, é necessário considerar a importância do conhecimento geográfico e a formação do pensamento espacial para alunos com deficiência intelectual. Tanto o conhecimento geográfico quanto o pensamento geográfico têm se tornado cada vez mais relevantes em pesquisas e discussões sobre a disciplina escolar. Eles também têm sido incorporados como elementos essenciais em alguns currículos, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também considera esse conceito ao apresentar um quadro dos princípios do raciocínio geográfico (BRASIL, 2017).

A inclusão do conhecimento geográfico e do Pensamento Geográfico nos currículos reconhece a importância do desenvolvimento de habilidades espaciais, compreensão de lugares e suas interações, análise de paisagens e conexões entre os fenômenos geográficos. Essas habilidades podem contribuir para a formação global dos alunos com deficiência intelectual, promovendo seu engajamento com o mundo ao seu redor, estimulando a capacidade de compreensão do espaço e desenvolvendo as habilidades de raciocínio.

Portanto, é fundamental considerar a inclusão do conhecimento geográfico e do Pensamento Geográfico na educação de alunos com deficiência intelectual, uma vez que lhes proporciona oportunidades de aprendizado significativas, promotoras do desenvolvimento cognitivo, social e emocional e garantidoras de uma educação inclusiva e igualitária para todos.

Conforme análise de Duarte (2016, p. 12), o “Pensamento Geográfico é importante para realizações de práticas sociais variadas, sendo ele um tipo de pensamento, o qual pode ser utilizado como um veículo para estruturar problemas e encontrar respostas”. Para Duarte (2017), o ensino da Cartografia se torna fundamental para o desenvolvimento desse tipo de pensamento no momento em que as representações espaciais, um dos elementos que fazem parte do Pensamento Geográfico, são particularmente imprescindíveis para mobilizar esse pensamento.

Castellar e Juliasz (2017) sugerem que o Pensamento Geográfico está relacionado aos processos cognitivos e ao desenvolvimento da inteligência espacial, e, se trabalhado no contexto da didática da Geografia por meio de um enfoque construtivista, contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e, com isso, a sua formação em pessoas com deficiência intelectual.

Assim, no cotidiano escolar no ensino de Geografia, aliado às reflexões teóricas, passou-se a perceber a necessidade de se desenvolver e estimular o raciocínio geográfico como uma possibilidade de promover transformações dos sujeitos para interpretar e atuar em suas práticas espaciais.

Ainda nessa perspectiva, Duarte (2016, p. 12) assegura “que a compreensão e o desenvolvimento do Pensamento Geográfico dão, à educação geográfica, um fundamento sólido e coerente para guiar a estruturação da própria teoria metodológica da disciplina no ensino básico”, além de auxiliar na seleção de conteúdos, organização curricular e elaboração de atividade/metodologias de ensino e de aprendizagem. Conforme nos teoriza Duarte:

O Pensamento Geográfico apresenta-se como uma habilidade e, também, uma forma de organização do pensamento que pode auxiliar na didática do professor em sala de aula, pois acaba tornando-se um componente essencial para a disciplina de Geografia, visto que a educação básica nos apresenta diversos desafios de ensino e de aprendizagem no âmbito da Geografia e da Cartografia Escolar (DUARTE, 2016, p. 12).

Ainda segundo Duarte (2016), o espaço utilizado na definição do NCR refere-se a uma perspectiva euclidiana geométrica, que se difere do espaço geográfico, pois, em sua compreensão, o espaço geográfico está além do espaço físico. Para o autor, no entanto, inúmeros fenômenos que compõem o espaço geográfico são inteligíveis se não levamos em consideração o espaço geométrico.

Em trabalho recente, Straforini (2018, p. 176) sai em defesa da construção de noções relacionadas à elaboração de um Pensamento Geográfico munido de conceitos e metodologias associadas ao conhecimento geográfico, o que incorpora a discussão acerca de raciocínio geográfico e, no que se refere à BNCC, como esta intenta promover um raciocínio a partir de metodologias ativas pautadas na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Para Ascensão, Valadão e Silva (2018), o Pensamento Geográfico é um dos componentes da noção de raciocínio geográfico, assim como conceitos fundantes da espacialidade – tempo, espaço, escala e processos (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 28) – e as dimensões cognitivas do indivíduo. No entanto, cabe ao ensino de Geografia contribuir para que os estudantes compreendam as espacialidades:

A espacialidade de um fenômeno seria, pois, decorrente da interdependência entre localização, descrição e interpretação [tripé metodológico] dos processos, considerando sua escala de abrangência, as temporalidades que o constituem e o espaço que ocorrem (ASCENÇÃO; VALADÃO; SILVA, 2018, p. 6).

Seguindo o mesmo pensamento, Straforini (2018), ao discutir o ensino de Geografia como prática espacial de significação, concorda com Duarte (2017), Ascensão e Valadão (2017) e Ascensão, Valadão e Silva (2018) em relação à associação entre conhecimento e

raciocínio geográfico e apreensão da espacialidade do fenômeno enredado a uma prática espacial crítico-reflexiva do cidadão.

É importante lembrar que o desenvolvimento do Pensamento Geográfico ocorre nos anos iniciais e também finais do Ensino Fundamental, sendo assim, indispensáveis às intervenções que auxiliem no desenvolvimento dessa habilidade na formação de professores, neste caso, professores de Geografia. Dessa forma, afirma-se a importância da pesquisa para a ampliação do conhecimento sobre o pensamento geográfico para estudantes com deficiência intelectual. Portanto, fato é que a didática no ensino do aluno com deficiência intelectual precisa ser específica não só em relação às peculiaridades do quadro da deficiência, como, também, em relação à individualidade de cada aluno. Segundo Gusmão

Pensando em um planejamento de ensino de Geografia, que preconize a formação e o exercício do raciocínio espacial do professor – pois nem sempre esses raciocinam espacialmente ao preparar suas aulas – e dos estudantes, que precisam ser estimulados a pensar sobre coisas que, talvez, não estejam sendo consideradas, propõe-se que os planos de aula prevejam os princípios e objetivos associados ao raciocínio geográfico, relativos ao tema a ser ensinado. Isso faz com que o docente desperte para a lógica espacial que estrutura ou atravessa o conteúdo curricular, ali mesmo, no ato de pensar a aula e, por conseguinte, não perca de vista o objetivo de formular argumentos sobre a espacialidade, o início ao final da aula (GUSMÃO, 2022, p. 23).

De qualquer modo, mesmo que a deficiência intelectual não permita sua reversão completa, uma vez que consiste em um desenvolvimento neurológico deficitário, avanços escolares são possíveis, quando trabalhados conteúdos adaptados e bem planejados.

Sobre as Formas de Representação e Pensamento Geográfico, esperamos que haja ampliação de concepções de mapa e trabalho com outras formas de representação gráfica a partir de alfabetização cartográfica.

De acordo com Castellar, Garrido e de Paula (2022, p. 429), “O Pensamento Geográfico reúne ações ordenadas, técnicas e habilidades que se espelham em seus três elementos construtivos: as representações espaciais, quaisquer que sejam, mapas, imagens de satélites, fotografias aéreas, entre outras, precisam ser analisadas e interpretadas”. Para isso, necessitamos estimular os processos cognitivos para que os estudantes, em especial aqueles com DI, possam absorver os processos intelectualmente em seus vários níveis de complexidade, o que ocorre através das atividades de aprendizagem. Ao analisar os fenômenos em sua totalidade, desde a sua localização, forma, extensão e distribuição, é necessário reunir conceitos de relações espaciais (e suas expressões concretas, como configuração e conformação espacial). Sendo assim, Castellar, Garrido e de Paula reafirmam os

[...] três elementos, apresentados pelo Pensamento Geográfico como um amálgama construtivo, nesta perspectiva teórica e metodológica, preocupada com o processo de ensino e aprendizagem, pode integrar-se a outros dois elementos: a situação geográfica e as categorias e princípios da Geografia (CASTELLAR; GARRIDO; DE PAULA, 2022, p. 429).

Em suma, o Pensamento Geográfico é um processo cognitivo complexo que envolve a compreensão do espaço e suas relações, utilizando conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio. No contexto escolar, é essencial para o ensino da Geografia e tem um papel relevante no desenvolvimento dos alunos, especialmente daqueles com deficiência intelectual. Além disso, tem aplicações práticas na vida cotidiana, auxiliando as pessoas a compreender e interagir com o mundo ao seu redor de forma mais eficiente.

No entanto, o trabalho dos professores, realizado a partir de intervenções pedagógicas planejadas, considera a necessidade de dois elementos pouco tratados até então pelos estudos concernentes ao Pensamento Geográfico: o lugar do sujeito no processo de construção de conhecimentos; e a capacidade de oferecer pistas explicativas sobre o que existe no mundo, para que os conhecimentos geográficos sejam produzidos conforme as diferentes características dos princípios geográficos que embasam o desenvolvimento disciplinar-científico, recolocando o exercício do raciocínio geográfico como um maneira não só de “pensar”, mas “pensar certo”.

## 5 ENSINO DE GEOGRAFIA, PENSAMENTO GEOGRÁFICO E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesta seção, apresentaremos a proposta de como investigar e conhecer as metodologias utilizadas nas aulas de Geografia em especial no desenvolvimento do ensino do pensamento geográfico, na perspectiva da educação inclusiva para alunos com deficiência intelectual em sete escolas da Rede Municipal de Ensino da zona urbana de Vitória da Conquista.

A seção encontra-se organizada em quatro tópicos: os docentes: formação e prática para o ensino de Geografia no âmbito da Educação Inclusiva; a organização do ensino para estudantes com deficiência intelectual: conceitos, práticas, avaliação e estrutura; a formação do pensamento geográfico na prática docente; a formação do pensamento geográfico em estudante com deficiência intelectual.

### 5.1 Os docentes: formação e prática para o ensino de Geografia no âmbito da Educação Inclusiva

As discussões sobre educação consideram a formação de professores como um aspecto relevante no processo de ensino e aprendizagem e avaliam as fragilidades que tornam ineficazes a atuação docente.

Um dos principais desafios para a educação inclusiva concernem à formação e à prática docente, que, em sua maioria, não estão de acordo com a demanda e a necessidade dessa modalidade de ensino. Isso está relacionado a diversos fatores, desde as condições de trabalho, como estrutura física das instituições de ensino, a escassez no processo formativo, até a falta de capacitação continuada para atuar com esse público. Para Almeida,

[...] a escola nem sempre proporcionará ao professor as condições adequadas ou ideais de trabalho, estejam estas voltadas para a questão da gestão ou da infraestrutura e dos recursos educacionais. O professor, no entanto, não deve esperar que isso aconteça para que dentro de suas possibilidades cumprir com a sua função social (ALMEIDA *et al.*, 2013, p. 110).

Uma escola inclusiva deve ser entendida em sentido amplo e não apenas como um caso isolado, por isso o professor deve trabalhar em conjunto com toda a comunidade escolar, afinal uma educação inclusiva depende da participação ativa de todos.

O ensino de Geografia tem papel basilar no enfrentamento dessas questões, uma vez que se empenha diretamente com a produção e transformação do espaço. A Geografia, como ciência crítica, proporciona uma análise sobre o meio em que o indivíduo está inserido, cabendo

ao profissional estimular esse conhecimento nos alunos, cada um com o seu próprio tempo de aprendizagem.

Uma das principais dificuldades na evolução na Educação Inclusiva diz respeito ao processo de formação docente, pois as universidades, apesar de alguns avanços, pouco preparam para os desafios dessa modalidade de ensino. Neste sentido, Fernandes afirma:

A universidade tem se mostrado muito lenta quanto à Educação Inclusiva. Pouco ou quase nada tem feito para que esta proposta de educação ganhe destaque e saia do âmbito do legal. Praticamente não houve mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura (com honrosas exceções é claro). Continuamos com currículos atrelados ao conhecimento teórico, com pouca ênfase no conhecimento pedagógico (FERNANDES, 2005, p. 36).

Além das dificuldades na formação docente, existe a falta de capacitações dos docentes que estão atuando com alunos com deficiência. Muitos professores não tiveram a formação adequada para lecionar para esse público específico:

A formação de professores nos aspectos da Educação Inclusiva permanece como uma necessidade urgente, sendo necessário ajudá-los a vencerem as suas resistências à mudança de modo ao ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência. É importante garantir programas de treinamento de professores sobre a inclusão de informações e de práticas de ensino na área da educação inclusiva, tanto em serviço como em sua formação (CROZARA; SAMPAIO, 2008, p. 3).

A formação docente é ampla e exige um grande debate sobre os desafios que o profissional deve enfrentar, além do cumprimento das legislações vigentes sobre os direitos das pessoas com deficiência em todas as instâncias para que haja efetivamente a inclusão social. Exige ainda uma formação crítica do professor, como afirma Cavalcanti:

A formação dos professores de Geografia pode se pautar por essa concepção de profissional crítico-reflexivo. Essa formação deve ser aberta à possibilidade de discussão sobre o papel da educação em suas várias dimensões, para a construção da sociedade e para a definição do papel da Geografia na formação geral do cidadão (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

Na prática do ensino de Geografia, o principal desafio é a escolha da metodologia para o trabalho com alunos com deficiência. Muitas vezes, faltam recursos adequados para o pleno desenvolvimento do trabalho, o que amplia ainda mais as dificuldades do educador. É necessário também que a sala de aula e o plano de trabalho dos conteúdos sejam adequados aos alunos. Nas palavras de Gusmão:

O planejamento de ensino é uma exigência da sistematização da prática docente, além de essencial para a organização do trabalho do professor que pretende realizar um bom trabalho e aproximar o conhecimento a ser ensinado do conhecimento a ser aprendido. Desse modo, o planejamento deve prever o alinhamento entre tema, conteúdos, objetivos, metodologia e recursos (GUSMÃO, 2022, p. 18).

É importante salientar que, embora a metodologia utilizada em sala de aula seja uma preocupação constante no trabalho com alunos com deficiência, não deve ser o único aspecto a ser considerado para a efetivação de um ensino inclusivo. Existem outros elementos igualmente importantes, como a formação dos professores, o conhecimento sobre os transtornos, a abordagem multidisciplinar e o envolvimento das famílias.

Além disso, é essencial considerar a vivência dos alunos e seus conhecimentos prévios, que devem ser valorizados e incorporados ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da Geografia. É na conexão com a realidade dos indivíduos que os conteúdos são assimilados de maneira significativa. Crozara e Sampaio afirmam que:

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 (CROZARA; SAMPAIO, 2008, p. 2).

Compreender e analisar o meio em que vivem é fundamental para todos os alunos, inclusive para aqueles que enfrentam barreiras diárias em suas vidas. No contexto da Educação Inclusiva, o ensino de Geografia desempenha um papel importante ao fornecer aos alunos a compreensão do espaço geográfico, características, relações sociais, culturais e ambientais.

Para que o ensino de Geografia seja efetivo na Educação Inclusiva, é necessário que os professores adaptem os conteúdos às necessidades e realidades específicas dos alunos. Isso pode envolver o uso de recursos visuais, táteis, auditivos ou tecnológicos para facilitar a compreensão e a participação ativa dos estudantes. Os professores devem considerar as diferentes formas de aprendizagem e buscar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos.

Além disso, a formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel crucial na superação das barreiras. Os educadores devem estar capacitados para compreender

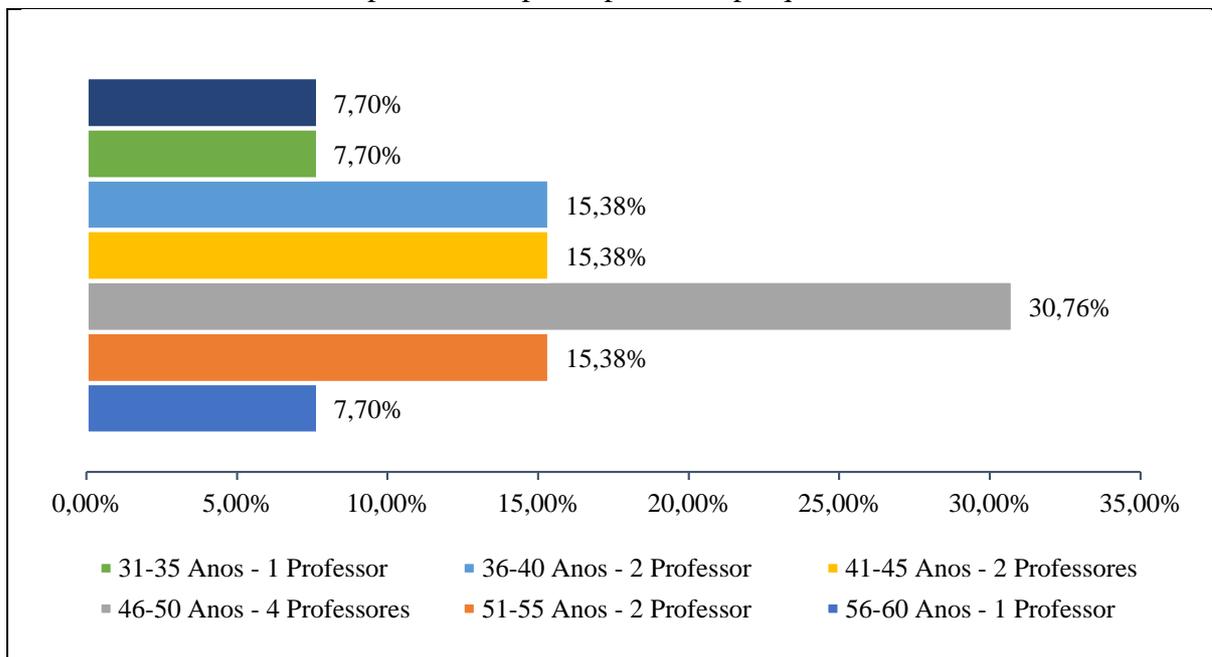
as necessidades dos alunos com deficiência e desenvolver habilidades pedagógicas adequadas, o que inclui o conhecimento de metodologias específicas, o domínio de recursos e tecnologias assistivas e a capacidade de promover a participação e interação entre todos os alunos.

No entanto, é importante compreender que a inclusão não se restringe à prática em sala de aula. O processo de inclusão abrange as relações desenvolvidas no ambiente escolar e na sociedade como um todo. É fundamental criar um ambiente escolar acolhedor, respeitoso e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e possam participar plenamente. Isso envolve a conscientização de toda a comunidade escolar, a promoção de uma cultura inclusiva e a adoção de políticas que garantam a igualdade de oportunidades para todos.

Portanto, o ensino de Geografia na Educação Inclusiva requer a sensibilidade do professor para adaptar os conteúdos, a formação adequada para lidar com as necessidades dos alunos e a construção de um ambiente escolar inclusivo. Quando esses aspectos são tratados de forma integrada, é possível promover uma aprendizagem significativa e empoderar os alunos com deficiência para que compreendam e se engajem no mundo ao seu redor.

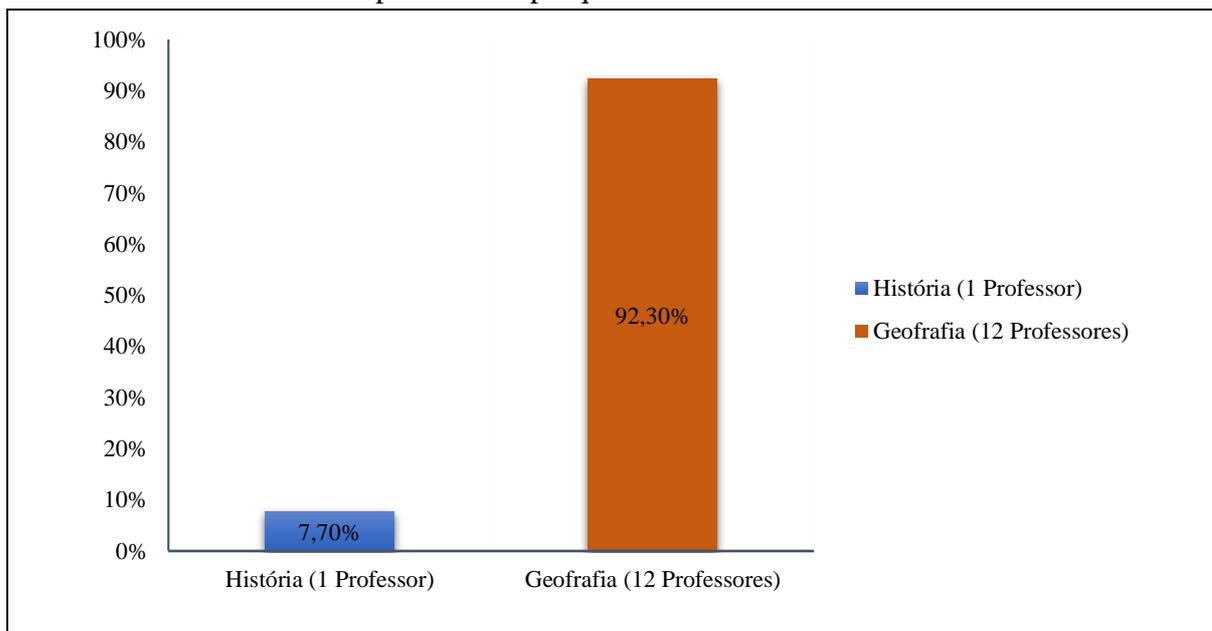
No processo de realização da pesquisa, procuramos conhecer um pouco mais da realidade dos treze professores previamente selecionados, procurando traçar o seu perfil profissiográfico quanto à faixa etária, tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, tempo de atuação no curso de Geografia com alunos com DI, escolha profissional e desejo de mudança profissional, assim como avaliar se o percurso formativo desses profissionais tem contemplado às especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Para tanto, aplicamos entrevistas semiestruturadas, cujos resultados foram ilustrados por meio de gráficos, que passaremos a apresentar.

Os professores participantes da pesquisa tinham idade entre 31 e 60 anos, faixa etária bem heterogênea, porém com uma concentração maior entre 46 e 50 anos, o que nos leva a inferir que eles lecionam a alunos com DI havia um bom tempo, como ilustra o Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Faixa etária dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

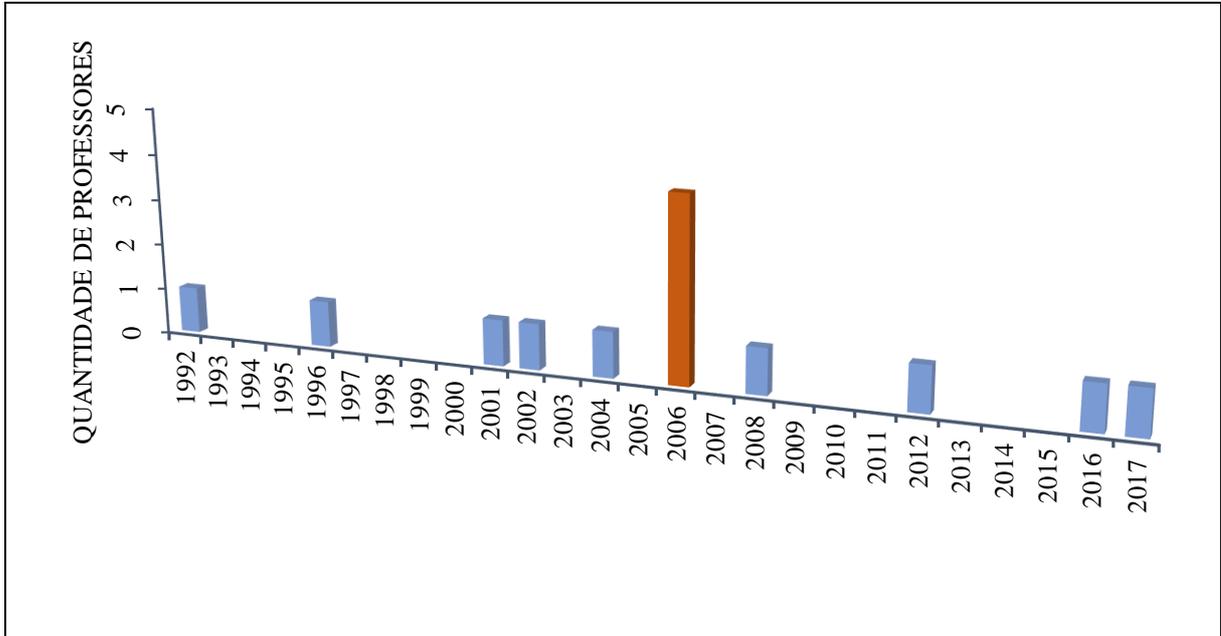
Dos treze professores entrevistados, 100% cursaram licenciatura na UESB, 12 são licenciados em Geografia; e um, em História (Gráfico 2).

**Gráfico 2:** Licenciatura dos professores pesquisados

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

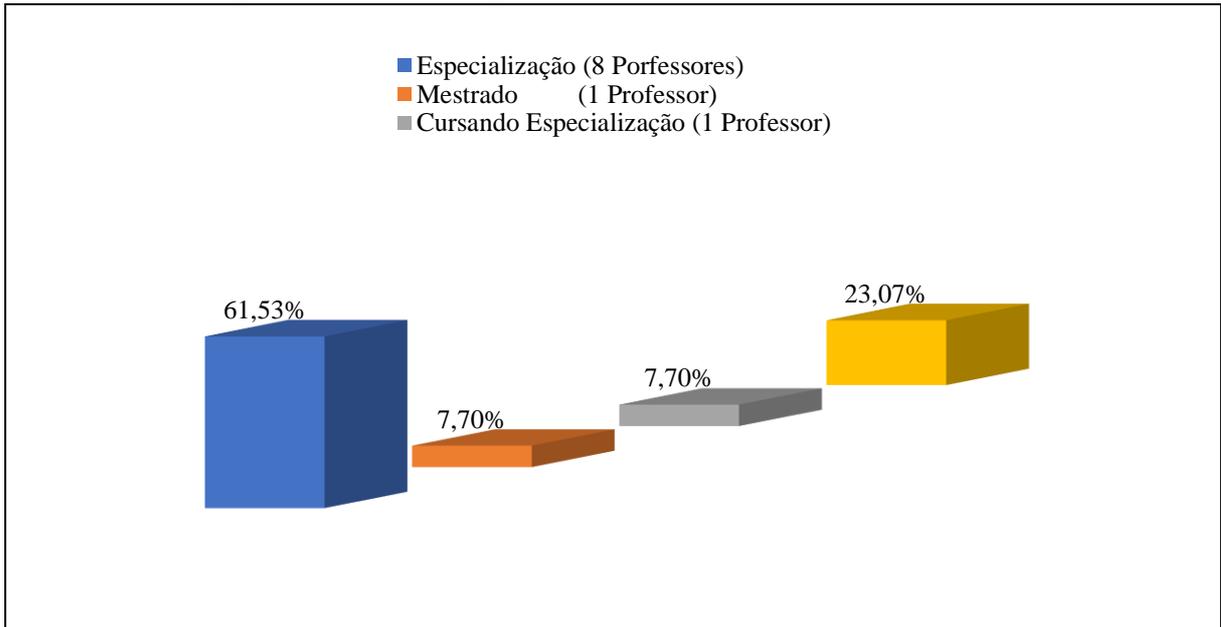
A data de graduação dos docentes é mais variada, como podemos observar no Gráfico 3, indo desde a primeira turma de Licenciatura em Geografia da UESB, que concluiu em 1992, até professores licenciados em 2017. O professor graduado em 2016 é Licenciado em História.

**Gráfico 3:** Ano de graduação dos professores pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dos professores participantes da pesquisa, apenas dois não têm formação continuada em nenhuma área; um está se especializando em Meio Ambiente. Dos outros dez professores, nove são especialistas, e um é mestre (Gráfico 4), porém nenhuma dessas formações continuadas é na área de Educação inclusiva ou Atendimento Educacional Especializado. São, em sua maioria, especialização em Ensino de Geografia ou na área ambiental e o mestrado em Cartografia. O Gráfico 4 ilustra a caracterização da formação continuada dos professores participantes da pesquisa.

**Gráfico 4:** Formação continuada dos professores

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nesse raciocínio, podemos inferir que a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista não exige que o professor seja licenciado em Geografia para lecionar essa disciplina e, também, não exige a formação do docente especialista para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino. Nesse ângulo, não podemos esquecer que, embora todos os professores sejam licenciados, nenhum tem formação continuada ou treinamento direcionado para lecionar a alunos com DI.

Analisando os dados, percebemos que 100% dos professores não estão sendo preparados para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, o que é confirmado pelos próprios docentes ao dizerem que suas licenciaturas não os embasaram para essa prática. Vejamos o relato da professora P1 “*Nem na graduação, nem na pós-graduação, vi alguma disciplina relacionada à Deficiência Intelectual*”. Os demais depoimentos foram similares ao da professora P1. O conhecimento básico adquirido nos cursos de formação inicial não foi considerado suficiente por todos os docentes entrevistados para lecionar para alunos com DI.

Para Silva (2014, p. 40), o sucesso da inclusão depende do preparo dos professores: “*todos precisam de uma formação sólida inicial que aborde os princípios da inclusão, das deficiências e da diversidade como um todo*”. No entanto, a formação inicial deixa sempre um déficit na formação do docente e, em se tratando da Educação Especial, esse déficit é relativamente grave, pois a maioria dos cursos de licenciatura trata as particularidades desse público de forma superficial, aligeirada ou mesmo as desconsidera.

Santos (2017, p. 89) assegura que “os cursos de graduação não dão conta de abordar todos os assuntos necessários à formação inicial do docente”, transpondo essa função aos cursos de formação continuada, que possibilitam a articulação entre os conhecimentos não construídos durante a formação inicial e as mudanças ocorridas no âmbito da Educação Especial.

Ante essas declarações, podemos intuir que a formação inicial é permeada por imprecisões e fragilidades por não enfatizar a prática e o contexto como parâmetro formativo.

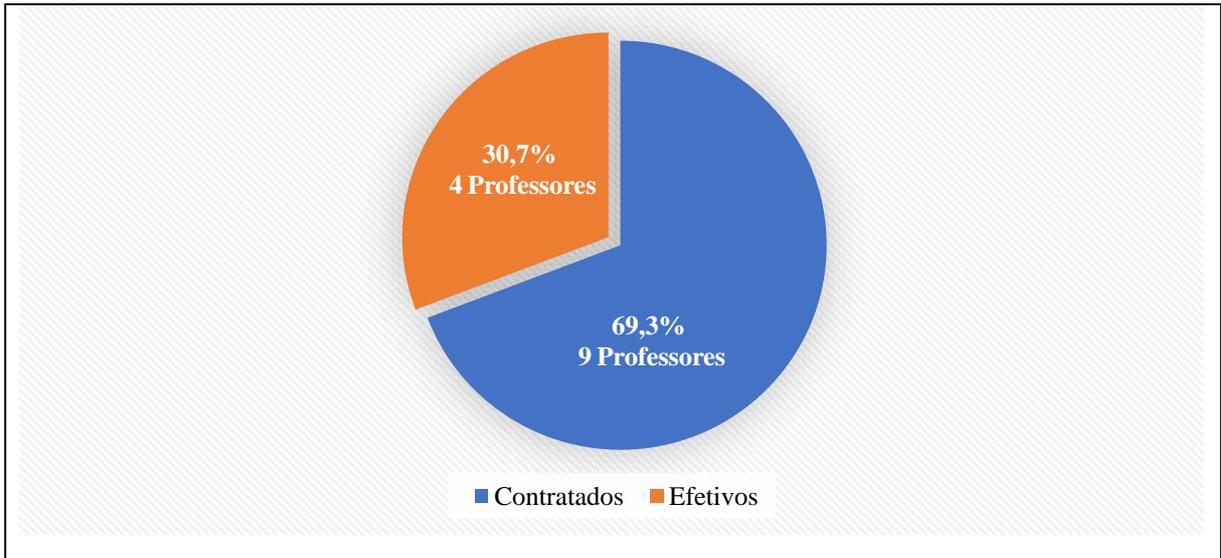
No que tange à formação continuada, o que podemos observar é que todos os docentes entrevistados declararam que não participaram de cursos ou momentos formativos importantes, referentes à educação especial ou educação inclusiva.

No entanto, a formação é apenas um dos requisitos para se trabalhar com alunos com deficiência intelectual, mas não é o único. Além da formação específica na área da educação especial, é necessário ter uma série de habilidades e qualidades para lidar de forma eficaz com esses alunos. Transcendendo a formação teórica, é fundamental que os professores adquiram experiência trabalhando diretamente com alunos com deficiência intelectual. Isso pode ser feito por meio de estágios, supervisão de profissionais experientes ou participação em projetos e atividades práticas e muita leitura relacionada ao tema.

Nessa perspectiva, entendemos que os saberes docentes embasam a prática pedagógica, e que, por esse motivo, o diálogo entre os professores deve ser valorizado para a consolidação desses saberes e para a emancipação e formação dos indivíduos. Acrescentamos, ainda, que os momentos destinados à formação continuada dos docentes, cuja temática se traduz em DI, são quase inexistentes.

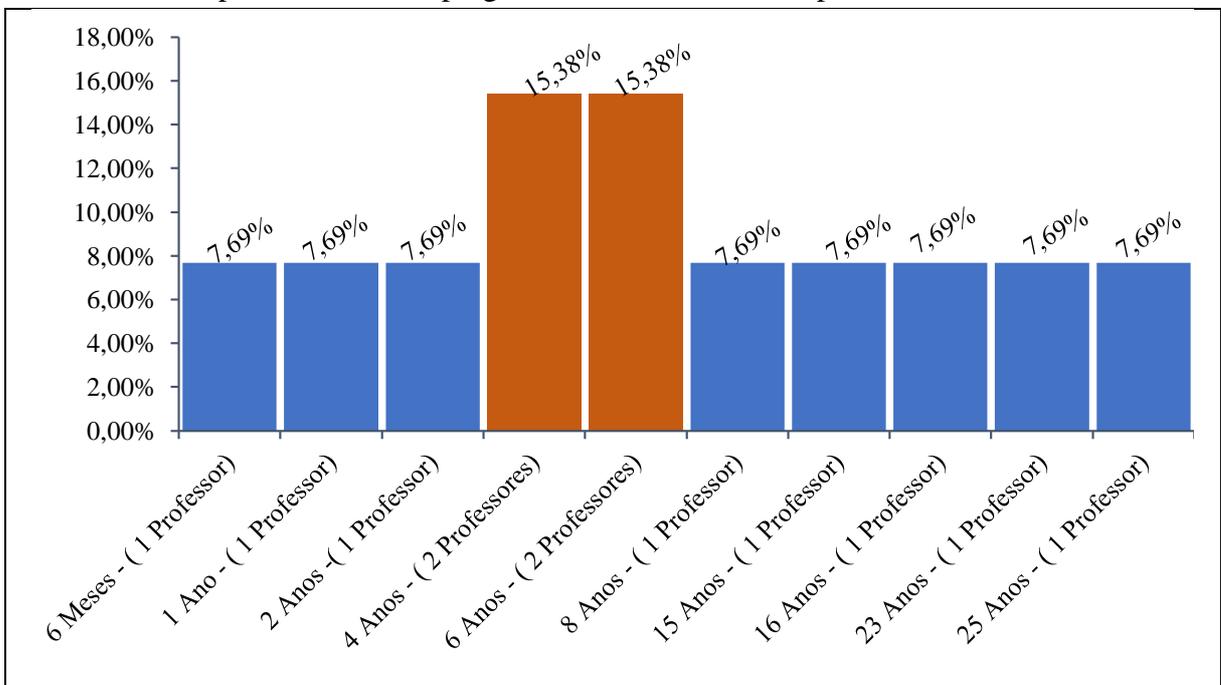
Dos professores participantes da pesquisa, apenas quatro pertencem ao quadro de efetivos da Rede Municipal de Ensino, e nove apresentam vínculos de contrato temporário. Esta situação gera rotatividade de professores, decorrente da delonga na realização de concursos públicos para preenchimento das vagas existentes. O último concurso realizado para professores no município ocorreu em Edital lançado em agosto de 2013.

O Gráfico 5 apresenta a natureza do vínculo empregatício dos professores participantes da pesquisa:

**Gráfico 5:** Natureza dos vínculos de trabalho dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quanto ao tempo de vínculo empregatício dos docentes na Rede Municipal de Ensino, a duração varia de 6 meses a 25 anos. De acordo com os dados disponíveis, constatou-se que 27% dos professores possuem um tempo de serviço de quatro anos, conforme o Gráfico 6.

**Gráfico 6:** Tempo de vínculo empregatício com a rede municipal de ensino

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O tempo de atuação do professor é de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho com alunos com deficiência intelectual (DI), pois é por meio dos saberes experienciais,

saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, na perspectiva de Tardif (2014), que o professor consegue reunir e mobilizar os conhecimentos advindos da sua prática, podendo, desse modo, intervir com mais clareza e coerência no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, vemos que grande parcela dos professores que atuam com Geografia são trabalhadores contratados, cujo vínculo com a Rede Municipal de Ensino não passa de quatro anos. Possuem, assim, experiência relativamente curta ou moderada com alunos que têm DI. À vista disso, Tardif esclarece:

[...] a experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p. 53).

Além disso, a prática da partilha de saberes entre os docentes possibilita a socialização dos conhecimentos, já que eles trocam cotidianamente informações sobre os alunos e compartilham os modos de fazer e suas experiências exitosas em sala de aula. “Os saberes experienciais dependem da troca entre os pares, da vivência, permitindo uma ação mais qualificada e reflexiva” (TARDIF, 2014, p. 53).

## 5.2 Organização do ensino para estudantes com Deficiência Intelectual: conceitos, práticas, avaliação e estrutura

A Deficiência Intelectual tem sido objeto de discussões nas escolas, especialmente quando se trata das possibilidades de aprendizagem. Essa especificidade suscita inquietações adicionais em razão do histórico de dificuldades enfrentadas pelos profissionais docentes ao lidar com os processos de construção do conhecimento dos alunos.

A escola desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, e isso exige que todos os educadores assumam uma postura crítica e responsável em relação à educação de pessoas com deficiência intelectual. Somos confrontados com uma realidade social que vai além da história de discriminação e exclusão e nos desafia a aprender a ensinar a esses alunos de forma que sejam capazes não apenas de se socializar, mas, também, de se tornarem construtores do conhecimento científico.

A inclusão de alunos com deficiências na escola é um direito garantido por lei. No entanto, muitas pessoas ainda acreditam erroneamente que os alunos com deficiência intelectual

são incapazes de aprender, o que não é verdade. Embora possam apresentar atrasos cognitivos, eles são capazes de aprender, desde que a escola e os professores considerem suas dificuldades e adaptem as estratégias de ensino às suas necessidades.

É importante entender que as limitações das pessoas com deficiência intelectual são determinadas pelas oportunidades e necessidades individuais. Cada indivíduo com deficiência intelectual comporta habilidades e limitações, assim como qualquer outra pessoa. Portanto, o estímulo e o apoio por parte de familiares, amigos e professores podem ser determinantes para o desenvolvimento dessas pessoas e para a forma como enfrentarão as adversidades.

Para promover a verdadeira inclusão, é essencial que a escola e toda a comunidade escolar superem os estereótipos e reconheçam o potencial de aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas habilidades. Isso requer a adaptação das práticas pedagógicas, o uso de recursos adequados e a conscientização das capacidades individuais das pessoas com deficiência intelectual.

Ao criar um ambiente educacional inclusivo, estaremos valorizando a diversidade e proporcionando a todos os alunos a oportunidade de se tornarem sujeitos ativos na construção do conhecimento científico e no processo de socialização.

No Quadro 4, encontramos a definição de Deficiência Intelectual, tecida pelos professores entrevistados:

**Quadro 4:** Cognição dos professores sobre a deficiência intelectual

<b>Professores</b>	<b>Concepções sobre a Deficiência Intelectual</b>
<b>Brown</b>	São alunos que trazem alguma limitação em uma área do conhecimento, mas podem ser brilhantes em outra. Alunos que precisam ser estimulados e valorizados para conseguir êxito.
<b>Kahlo</b>	Diz respeito às dificuldades relacionadas ao raciocínio da compreensão, concentração e interação.
<b>Keller</b>	A DI sempre esteve presente. Esses alunos são negligenciados pelo poder público, e a educação é também vítima porque as nossas escolas não oferecem meios de assistência que possibilitem de fato um trabalho sério.
<b>Beethoven</b>	É um transtorno intelectual que causa limitações na fala, na comunicação, na área cognitiva, motora etc.
<b>Nash</b>	Grosso modo é a dificuldade do indivíduo em estabelecer um raciocínio lógico.
<b>Hunt</b>	A concepção no caso seria pessoa com deficiência, né? Que seria o termo utilizado atualmente pelo MDE, certo? Mas eu acho que vai muito além dessa condição e que deveria ter um ensino adequado para cada um deles e também o que tá surgindo agora, que seria um apoio em sala de aula, que nós estamos tendo agora.
<b>Paiva</b>	Entendo que a Deficiência Intelectual é diagnosticada pelo pensamento que não corresponde à média esperada, mas existem casos e casos. Por exemplo, tenho alunos que oralmente saem melhor do que os alunos regulares, ou seja, a dificuldade está somente na escrita. E acredito que a melhora do aluno pode ser tratada por meio de uma equipe multidisciplinar, como: pedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo etc.
<b>Hawking</b>	São alunos que necessitam de uma atenção e um tempo maior para que possam se desenvolver e socializar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observamos que, embora os docentes tenham relativa clareza quanto à definição e às implicações da DI para o desenvolvimento e aprendizagem do alunado, não é possível defini-la apenas por parâmetros biológicos, “visto que o sentido para qualquer uma das condições humanas é impregnado nas relações entre os homens com sua história e tempo” (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p. 64).

Ainda que a teoria da inclusão seja essencial, na prática os professores enfrentam desafios diários para garantir o aprendizado dos alunos com DI. É muito importante desenvolver um plano de aula que considere as características desses alunos.

Os sujeitos, tenham eles deficiências ou não, aprendem melhor quando encontram significado no que está sendo ensinado. Ainda que seja um desafio considerar cada aluno em seu plano de aula, tente fazer isso, o máximo que conseguir, nem que seja uma vez por semana.

O professor precisa acreditar na capacidade de o aluno com deficiência intelectual superar seus limites.

Dos professores entrevistados, todos conhecem as características de uma educação inclusiva e o que é necessário para que essa ocorra efetivamente; no entanto, eles acham que esse tipo de educação está distante de advir em escolas de ensino regular, por vários motivos, como podemos observar na fala do professor Beethoven:

*A educação inclusiva proporciona ao aluno com deficiência intelectual uma melhor socialização com colegas e professores, ajuda a desenvolver uma maior autonomia, contribui para a autoestima - pois no momento que ele se sente inserido e acolhido, fica motivado a se dedicar aos estudos. Porém vejo que nem sempre conseguimos contribuir com a aprendizagem do aluno de forma satisfatória. Temos a impressão de que precisamos fazer mais pelos alunos com DI. Infelizmente, a realidade nos impede de fazer um trabalho melhor. Nem sempre contamos com um cuidador para orientar as atividades dos alunos, não temos uma sala de recursos especiais; falta-nos mais conhecimento de como trabalhar com esses alunos. As turmas muito cheias nos impedem de dar maior atenção aos educandos.*

Ainda sobre a inclusão nas escolas municipais de Vitória da Conquista, reflitamos sobre as palavras do professor Brewer:

*Olha, infelizmente ainda não é o que a gente quer, o que a gente deseja e o que precisa ser. A inclusão [...] na verdade, eu não sinto que os meninos estão incluídos. Porque a gente faz o que pode, e eu acho que a gente sempre pode fazer o melhor que for possível, mas eu acho que não é o que eles precisam ainda, porque você pegar um menino, o menino ficar lá no canto da sala, muitas vezes, fazendo uma atividade que não tem nada a ver com o contexto e que inclusive não envolve com os demais, para mim, deixa de ser inclusão. É óbvio que a gente tem tentado criar atividades em que eles possam fazer*

*juntamente com os outros, mas tem coisas que infelizmente a gente não tem como, né? E aí, é uma atividade diferente.*

O quantitativo de alunos com deficiência intelectual (DI) por turma em média se alterna entre um e três alunos, segundo os professores entrevistados. Não há uma lei que assegure o quantitativo mínimo de estudantes com deficiência intelectual por turma. Mas, segundo alguns estudiosos do tema, o número seria considerado normal ou adequado se as salas onde esses alunos estão “inseridos” não fossem superlotadas, se houvesse ajuda de cuidadores ou monitores para auxiliar de forma individualizada os alunos e se os professores tivessem experiência e formação adequada ao trabalho com esse público.

O perigo reside em excluir as pessoas com deficiência intelectual das escolas públicas regulares. Disponibilizar vagas nas escolas não é suficiente, pois isso seria apenas uma tentativa superficial de interação. Não podemos nos convencer de que é melhor deixar esses alunos em instituições especializadas, fortalecendo assim um discurso segregacionista. É fundamental conhecer o aluno com deficiência intelectual, identificar suas dificuldades e potencialidades de aprendizagem, a fim de elaborar um planejamento pedagógico que promova seu desenvolvimento escolar. Essa abordagem deve ser aplicada a todas as crianças, independentemente de terem alguma deficiência. É um processo que contribui para a democratização do espaço escolar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, devendo firmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais” (BRASIL, 1998, p. 18).

Para diagnosticar as dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, é fundamental contar com uma equipe qualificada e integrada, uma equipe que desempenhe um papel essencial não apenas auxiliando os alunos e promovendo sua inclusão social, mas também orientando as famílias e cooperando com as ações da escola, visando ao melhor desenvolvimento desses alunos. A participação familiar é fundamental para garantir que todas as crianças e adolescentes atinjam seu potencial máximo no processo de aprendizagem escolar. No entanto, essas instituições não dispõem de uma equipe preparada para trabalhar com esse público.

Segundo os entrevistados, o planejamento realizado nas instituições em que lecionam tem como princípio respeitar as limitações de cada aluno, embora nem todos os conteúdos consigam centrar nas individualidades. Segundo Brown, “*geralmente nas aulas de Geografia,*

*em especial as que trabalham o pensamento geográfico, são utilizados quebra-cabeças de mapas para trabalhar localização, imagens dos biomas brasileiros para que os alunos os identifiquem, fotografias, entre outros”.*

Ainda segundo o professor Beethoven, o planejamento ocorre para que:

*Aulas com utilização de imagens, vídeos, trabalho em equipe, atividades lúdicas e criativas; atividades diferenciadas com base no tema estudado. A depender do grau de deficiência, trabalhamos com atividades de alfabetização.*

Na concepção do Brewer:

*[...] na verdade, algumas aulas eu planejo pensando neles, porque dá para incluí-los e fazer atividades que eles mesmos possam fazer. Hoje mesmo eu fiz uma atividade e eles participaram, né? E eles adoraram. Eles vibram, eles adoram, você sente que nesse momento ele se sente incluído. Inclusive, tem alguns, que quando você vai fazer alguma atividade, alguma prova, alguma coisa com a turma, eles também querem a mesma, entendeu? E aí, é óbvio, o que eu faço, eu entrego para eles. Tem alguns que não se manifestam muito, né? Às vezes você dá uma outra atividade, eles pegam e fazem numa boa. Só que tem outros que não, tem outros que fazem: não quero, eu quero fazer igualzinho aos demais.*

Percebemos, na fala de Brewer, que os alunos com deficiência intelectual, mesmo os que têm um grau de deficiência mais severa, querem ser tratados como os demais alunos, apesar de necessitarem de um apoio maior na realização de suas atividades. Esses sujeitos têm a vontade de poder mostrar suas potencialidades e capacidade de desenvolvimento, mesmo com suas limitações. Não aceitam ser inferiorizados ou tratados como “coitadinhos”.

Quanto às orientações recebidas pelos docentes por parte da direção, coordenação ou mesmo da Secretaria Municipal de Educação, ouvimos depoimentos, como o do professor Brown: “*as orientações que os professores recebem da gestão escolar, coordenação ou Secretaria Municipal de Educação para trabalharem com alunos com deficiência intelectual são: ‘imprimir algumas atividades de alfabetização para ajudar os alunos a sanarem as deficiências apresentada’*”; do professor Beethoven: “*As orientações que recebemos é de produzir material diferenciado para os alunos com DI, promover atividades criativas, lúdicas, contextualizadas*”; do professor Runvant: “*É bastante complicado e difícil! Não temos pessoal de apoio, estrutura e meios de trabalhar com esse tipo de aluno*”. Vejamos o depoimento do professor Brewer:

*[...] Olha, na escola que eu trabalho, não sei se é sorte, mas a gente tem uma coordenadora, que ela é especialista nisso. Então, ela tem nos orientado bastante, ela tem nos ajudado bastante a trabalhar com esses meninos, mas assim, da gestão mesmo não existe nenhuma orientação, a não ser, nos comunicar quais são os meninos. E da secretaria, alguns ACs, né? Eles comentam, eles fazem algumas palestras, mas nada assim muito específico. Mas, a gente tem orientação por conta da nossa coordenadora.*

Observamos, pelos relatos dos professores, que, mesmo de forma superficial e que não atenda a todas as escolas, os professores são orientados pelas várias instâncias escolares e pela Secretaria de Educação a trabalhar de maneira contextualizada e lúdica, mesmo que, em alguns espaços escolares, não haja nenhuma estrutura física ou didática para o desenvolvimento de atividades de forma diferenciada.

Praticamente todos os professores entrevistados falaram com indignação que nas escolas em que atuam não há momentos destinados à formação continuada que contemple o tema de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Apenas três professores mencionaram algum tipo de formação continuada. Segundo Nash, *“aconteceu uma formação no Instituto Federal da Bahia no início do ano, promovido pela SMED”*. Já Beethoven relata *“que há poucos momentos. Mas a Secretaria de Educação costuma promover cursos de formação em Educação Especial; palestras, orientações por escrito”*. Brewer relata:

*Olha, como eu disse para você, a gente tem sorte por conta da nossa coordenadora, né? Então, ela busca fazer isso, inclusive nos ACs, né? Na maioria dos ACs, ela nos convida, nos convoca para orientar a gente sobre isso, sobre como fazer. Ela, inclusive, ela mesma compra algumas coisas, né? Jogos educativos para todo tipo de pessoa com deficiência que ela sabe, que ela conhece, ela mesma providencia isso. É interessante.*

A maioria dos docentes afirmou não dispor de momentos formativos nas escolas onde trabalham para discussão da deficiência intelectual. Para Di Giorgi (2010, p. 15), os momentos formativos devem ser vislumbrados como *“processos constantes do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informações, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”*. Nesse entendimento, é imprescindível que as escolas proporcionem momentos de formação, seja nas Atividades Complementares (AC), seja com a presença de mediadores, isto é, com a oferta de cursos fora da Unidade Escolar. Na concepção de Santos,

*[...] a escola tem, entre as suas funções, a de oferecer uma ambiência para a administração das diferenças, que é de grande responsabilidade do gestor escolar, criando e oportunizando os momentos e encontros de formação para*

se elaborar uma consciência social, refletir as diferenças e oportunizar formações em serviço (SANTOS, 2017, p. 112).

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, dentro do contexto da Educação Inclusiva, é um dos grandes desafios enfrentados no campo da Educação Especial. Os docentes precisam ser competentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de alunos com diferentes condições de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, é necessário que eles ofereçam suporte aos professores das salas de ensino regular, nas quais alunos estão matriculados (ANTUNES; MARIN; GLAT, 2013).

Nesse contexto, além da formação inicial em licenciaturas diversas, é imprescindível a capacitação do professor especialista em inclusão. A falta dessa formação acarreta consequências diretas ao trabalho pedagógico diário desses profissionais, muitas vezes gerando sentimentos de impotência diante das necessidades educacionais de indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Podemos observar que, das sete escolas pesquisadas, apesar de todas terem alunos com deficiência intelectual, além de outras deficiências, matriculados e frequentarem regularmente, apenas uma dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas salas foram implementadas pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que prioriza um atendimento especializado focado nas necessidades individuais dos alunos com algum tipo de deficiência. Vejamos o que prevê o artigo 5º dessa Resolução:

O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivas das classes comuns, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos conveniada com a secretaria de educação ou órgãos equivalentes dos estados, Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, art. 5º).

Segundo relato de Nash, que leciona na única escola que possui SRM, “*existe, sim. Há uma servidora responsável por tal sala e não temos acesso a ela*”. Ou seja, os professores especializados que poderiam trabalhar de forma cooperativa com o professor regular não o fazem. E o professor regular, por sua vez, não demonstra interesse em procurar parceria de cooperativismo com o professor especializado.

O ensino colaborativo desempenha um papel crucial no ensino de alunos com deficiência intelectual, promovendo uma abordagem inclusiva e fornecendo benefícios significativos para esses estudantes.

Aqui estão algumas das principais importâncias do ensino colaborativo: No coensino, os alunos com deficiência intelectual participam ativamente de atividades de aprendizagem em sala de aula regular, junto com seus colegas sem deficiência. Isso promove a inclusão social, o senso de pertencimento e evita a segregação ou estigmatização desses alunos.

Nesse tipo de ensino, diferentes alunos trazem experiências, habilidades e perspectivas únicas para o ambiente de aprendizagem. Alunos com deficiência intelectual podem se beneficiar ao trabalhar e aprender em conjunto com colegas sem deficiência, uma vez que têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, de comunicação e acadêmicas através da interação e cooperação.

O ensino colaborativo permite que alunos com deficiência intelectual recebam apoio individualizado de professores especializados, assim como dos colegas de classe. Os professores podem adaptar a instrução e oferecer estratégias de ensino diferenciadas para atender às necessidades específicas desses alunos, ao mesmo tempo em que proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de autonomia e auto-advocacia.

Os alunos com deficiência intelectual podem se beneficiar ao observar e interagir com colegas sem deficiência em sala de aula. Eles têm a oportunidade de aprender por meio de modelagem comportamental, imitando comportamentos adequados e desenvolvendo habilidades acadêmicas, sociais e funcionais a partir do exemplo dos colegas.

O ensino colaborativo promove valores de inclusão, respeito pela diversidade e empatia. Alunos sem deficiência têm a chance de aprender as diferentes habilidades e características de seus colegas com deficiência intelectual, cultivando uma compreensão mais profunda e um ambiente de respeito mútuo. Essas experiências colaborativas podem influenciar positivamente a atitude dos alunos em relação à inclusão em geral.

Em suma, a colaboração entre o professor da classe comum e o professor da sala multifuncional é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Ambos os profissionais desempenham papéis complementares na adaptação do ambiente educacional, no atendimento às necessidades dos alunos com deficiências e na promoção de uma cultura inclusiva dentro da escola.

A escola inclusiva tornou-se um espaço de vivências das pessoas que apresentam distúrbios detectados por qualquer deficiência, seja física, mental, visual, auditiva, entre outras, bem como autismo, superdotação. Na construção da escola inclusiva, conta-se com os

profissionais que, diante de sua prática, estão preparados para desenvolver um ensino exclusivo que possa garantir o desejo dos sujeitos com necessidades especiais e as expectativas da sociedade, que espera que mais deficientes possam se formar e se tornar um cidadão comum preparado para viver socialmente na comunidade.

Segundo Marquezine (2006, p. 26), “espera-se que um professor consiga promover mudanças em seus alunos quando eles são inseridos em atividades de ensino, planejados para produzir aprendizagens de conteúdos de educação escolarizada”. É interessante que o professor inclua os alunos na inserção das SRM através das diversas ferramentas expostas nas salas de aula multifuncionais, para que consigam dominar os objetos e materiais de estudos e adquirir alguns aprendizados com a ajuda do professor, desenvolvendo, assim, suas potencialidades.

O trabalho inclusivo não é complexo, mas também não é impossível desenvolver práticas voltadas aos sujeitos que apresentem algum tipo de deficiência, de modo que promovam a eles novas experiências na construção e descoberta de novos saberes, os quais irão facilitar a sua formação na cidadania. No entanto, para que isso ocorra os docentes e as demais equipes escolares precisam se dedicar a um ensino democratizado, pelo qual eles possam entender que a escola, a família e a comunidade estão exclusivamente se apoiando e caminhando juntas.

Ainda sobre as escolas pesquisadas que não contam com a SRM, os alunos praticamente não frequentam esse ambiente, como podemos observar de forma indireta a fala do P9 “*Olha, há um relato de uma mãe aqui que diz que uma filha dela que tem Síndrome de Down, vez ou outra frequenta a APAE, mas não posso garantir com certeza se frequenta ou não*”. E mesmo as que possuem, a frequência dos alunos com DI é mínima. Podemos perceber uma falta de sensibilidade por parte das escolas ao não conscientizarem os responsáveis sobre a importância da frequência desses alunos a essas salas especializadas. Muitos responsáveis não têm conhecimento dessas salas, em que um profissional especializado ajudaria no desenvolvimento das potencialidades do discente com deficiência Intelectual. Muitos não têm orientações adequadas ou são simplesmente omissos.

Durante a pesquisa, pudemos observar que as escolas pesquisadas não dispõem de Sala de AEE, exceto uma. Os professores das salas regulares que ministram aulas para alunos com deficiência intelectual não contam com a coparticipação de professores especializados. Em sua grande maioria, os professores das salas regulares não recebem o apoio pedagógico necessário para planejar de maneira diferenciada ou adequada para os alunos com DI, a estrutura física das escolas ainda não cumpre todas as normas nacionais de acessibilidade. Na perspectiva da

educação inclusiva, ainda existem muitas barreiras para que o ensino da Geografia no contexto do ensino do pensamento geográfico aconteça de fato.

A avaliação escolar tem se demonstrado, ao longo da história, como algo complexo e um tema constante nos debates educativos, no sentido de provocar reflexões sobre como proporcionar uma aprendizagem significativa e de torná-la mais humana. Segundo Hoffmann:

O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação, à medida que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores. Embora professores ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios (coerente com uma concepção sentenciva) (HOFFMANN, 1991, p. 28).

A LDB, Lei n.º 9394/1996, incorpora a Educação Especial, descrita nos artigos n.º 58 a 60, como modalidade, considerando os critérios de organização do ensino, os aspectos curriculares, a formação dos professores, os atendimentos especializados, de maneira a proporcionar a inclusão desses alunos no ensino regular:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, art. 58).

A avaliação escolar deveria proporcionar essa inclusão, prevista na LDB, art. 24, inciso V, conforme a descrição curricular e critérios de organização e normatização educacional, sendo esta contínua e acumulativa, favorecendo a promoção do discente.

O sistema de avaliação e seus instrumentos são imprescindíveis a um avanço na educação especial, visto que também são colaboradores da evasão ou permanência desses alunos. Quando o professor não utiliza a avaliação como um aliado na aprendizagem, os alunos com deficiência permanecem escanteados do processo, promovendo, dessa forma, a segregação.

Os professores são geralmente orientados a avaliar os alunos com deficiência intelectual considerando todos os registros e avanços da evolução desses alunos. No Quadro 5, podemos observar os comentários tecidos pelos professores em relação à maneira como avaliar os alunos com deficiência intelectual.

**Quadro 5:** Compreensão dos professores quanto à avaliação de alunos com DI

<b>Professores</b>	<b>Avaliação Alunos com DI</b>
<b>Christy Brown</b>	A SMED orienta que os alunos sejam avançados automaticamente. Na escola realizamos relatórios observando os aspectos motores, cognitivos e emocionais. Além disso, realizamos atividades avaliativas adaptadas para aqueles que conseguem realizá-las com a orientação do professor. Para outros, somente o relatório.
<b>Frida Kahlo</b>	Geralmente os professores das áreas especificadas fazem uma reunião e discutem acerca das habilidades e competências adquiridas no trimestre. Posteriormente é feito o parecer descrevendo os possíveis avanços.
<b>Helen Keller</b>	Nos casos em que consigo acompanhar, relato para a coordenação todos os avanços e vou mudando a dinâmica dos trabalhos.
<b>Ludwing Van Beethoven</b>	A avaliação é contínua. Observam-se os avanços dos alunos nas atividades propostas, bem como os aspectos socioemocionais e cognitivos.
<b>Jonh Nash</b>	Fui orientado que meus alunos do 8º e 9º anos não necessitam de atividades diferenciadas
<b>Maria da Penha</b>	No meu caso, eu faço muitas vezes uma progressão qualitativa, verifico a participação. Eu não aplico a questão de teste ou prova para esses alunos não, é muito mais qualitativa.
<b>Marcelo Rubens Paiva</b>	Na Rede Municipal, observamos o comportamento da turma e do aluno durante as aulas, analisando as disciplinas que eles demonstram mais dificuldades, o desempenho nas atividades, nos testes e nas provas. Analisamos, também, a leitura e a escrita.
<b>Stephen Hawking</b>	Normalmente é feito um relatório conjunto entre os professores da área narrando a evolução ou não do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Refletir sobre os instrumentos de avaliação no processo educativo, especialmente no caso de alunos com deficiência intelectual, torna-se indispensável. A avaliação é uma maneira de observar, diagnosticar e refletir sobre as formas de ensinar e aprender. No contexto da Educação Especial, os instrumentos de avaliação desempenham um papel importante no acompanhamento dos alunos com deficiência. No entanto, é essencial que esses instrumentos não se tornem uma forma de segregação, mas, sim, promovam a socialização e a apropriação do conhecimento científico.

Durante as entrevistas, surgiram diversas preocupações relacionadas aos instrumentos de avaliação utilizados com alunos com deficiência intelectual. Essas preocupações devem ser incorporadas no contexto da Educação Especial, a fim de avaliar como os alunos com deficiência intelectual estão sendo avaliados. Para isso é necessário, o compromisso e o envolvimento de pesquisadores educacionais que tratem do tema das avaliações.

Os instrumentos avaliativos na educação são recursos essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. É fundamental que esses instrumentos sejam devidamente valorizados no âmbito da educação inclusiva, contribuindo para a superação histórica da segregação enfrentada pelos alunos com deficiência.

Em relação ao que foi proposto na pesquisa, consideramos que os resultados foram alcançados. Buscamos compreender como os educadores estão utilizando os instrumentos avaliativos com seus alunos com DI, no que foi apontado também a falta de preparação dos

educadores ao avaliar seus alunos com deficiência e pouco entendimento de como utilizar esse instrumento como ponto favorecedor para o desenvolvimento motor e cognitivo.

### 5.3 Sobre a formação do pensamento geográfico na prática docente

Ao se ensinar Geografia para os discentes, “ensina-se um tipo de pensamento peculiar de pensar e refletir sobre o mundo. Desse modo, ensina-se, por meio dos conteúdos, a perceber a espacialidade da realidade [...] ensina-se o aluno a analisar uma das dimensões do real, que é a espacial” (CAVALCANTI, 2012, p. 136).

Concordando com o pensamento da autora, Paiva afirma que “*Os aspectos utilizados na prática do ensino de Geografia têm como base formar cidadãos com consciência do espaço, do lugar, dos fenômenos e das coisas levando o ensino para prática e a vivência do alunado*”.

Keller reafirma a concepção de Paiva ao sugerir que ele apresenta os aspectos da prática de ensino de Geografia, em especial para a formação do pensamento geográfico, “*buscando trabalhar sempre a partir do que o aluno traz de vivência, principalmente após esse período pandêmico, quando surgiram várias situações novas*”.

Na narração do Beethoven, “*O ensino de Geografia possibilita aos alunos uma melhor compreensão do espaço geográfico; trabalha a criticidade a respeito do ser humano e a construção da sociedade; incentiva o protagonismo do aluno como sujeito da sociedade*”.  
Comentário de Runvant sobre a formação do pensamento geográfico na prática docente:

*Então, eu acredito que, nesse sentido aí, as aulas de Geografia favoreceriam bastante se a gente tivesse o acesso aos espaços da cidade. Seria uma proposta, né? A condição como está, nem sempre a gente tem essa condição, transporte, o dia, o planejamento escolar, para levar esses alunos para conhecer realmente os espaços da cidade, o que é fundamental. Eu tenho vontade demais de levar os alunos para conhecer a Reserva do Poço Escuro, a maioria não conhece, uma coisa fundamental em Conquista. A Lagoa das Bateias, o museu de Conquista. É pequeno? É, mas é um espaço importante para eles. Então para eles se situarem. Tem alguns que não sabem o que é o centro. Você vai explicar o Norte, o Sul, Leste, Oeste [...] ‘O que é o centro, pró? Onde que tá o shopping?’ Eu falo: ó, o Shopping Conquista Sul, como é que você se [...] ‘Ah, é Sul então’. ‘É. É sul. Vamos fazer o oposto do shopping, vamos seguir direto, tá indo para onde?’ ‘Ah, estamos indo para o Norte’. Então, essa ideia de localizar os pontos da cidade que eles frequentam ou que eles visitam, ou onde eles moram e tentar mostrar essa localização nesse sentido. Mas ainda falta muito.*

Sobre esse contexto, podemos observar as palavras de Duarte:

O desenvolvimento do Pensamento Geográfico ou, para alguns, o processo de alfabetização espacial e o desenvolvimento de competências vinculadas à linguagem gráfica em geral e à cartográfica em particular, não constituem, do ponto de vista da Educação Geográfica, um fim, mas sim partes do processo mais amplo de alfabetização geográfica, isto é, do processo de construção de um pensamento geograficamente fundamentado para a interpretação da realidade (DUARTE, 2016, p. 73).

Nash nos faz refletir em seu depoimento:

*Como o 9º ano trabalha os continentes europeu e asiático em sua maior parte do ano letivo, uma prática é um pouco dificultada com turmas de 47 alunos. Foi pensado e cheguei a elaborar uma “viagem turística” pelos continentes (uma feira, onde os países seriam apresentados, com maquetes, cartazes entre outros, a comunidade escolar), mas, como a Prefeitura cortou uma quantia boa de nosso salário sem explicação, a ideia foi engavetada pelo autor do projeto, neste caso, eu mesmo.*

Muitos professores tentam trabalhar de forma adequada e se esforçam para apresentar o pensamento geográfico a alunos neurotípicos ou com deficiência intelectual. Porém, muitas vezes não recebem apoio, principalmente financeiro, das escolas em que lecionam ou da Secretaria de Educação.

E, de forma antagônica, temos professores que, mesmo licenciados em Geografia, não demonstram segurança quando questionados sobre a formação do pensamento geográfico na prática docente. E o professor licenciado em História não sabe do que se trata, nem demonstra nenhum tipo de conhecimento acerca do tema. Quando questionado sobre o assunto, responde “questão não compreendida”. Ele ainda quis se justificar dizendo que só tinha alguns meses com a disciplina e que a professora efetiva, provavelmente, tinha trabalhado esse conteúdo. Percebemos nitidamente que o professor não tem domínio dos conteúdos relacionados com a Geografia e principalmente acerca do ensino do pensamento geográfico.

Para Vygotsky (1997), a aprendizagem escolar promove o desenvolvimento da pessoa com deficiência e o professor é a figura que desempenha papel primordial como mediador no processo de construção do conhecimento, no desenvolvimento cognitivo e na formação de conceitos científicos. Vygotsky afirma que:

*A importância de se reconhecer como esta se desenvolve, e não a deficiência/insuficiência em si mesma e, sim, a reação que se apresenta na personalidade desta no processo de desenvolvimento em resposta a sua dificuldade e da qual resulta sua deficiência. Esta criança não se forma somente pelos seus defeitos, seu organismo se reorganiza como um todo. A personalidade, como um todo, se equilibra, se compensa com os processos de*

desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 105).

Isso implica o professor compreender não somente as características da deficiência, mas principalmente o próprio indivíduo, suas expectativas, as de sua família e da comunidade e, ainda, a forma como esse sujeito se percebe a partir de sua situação de pessoa com deficiência e como se organiza a partir dessas construções.

#### 5.4 Sobre a formação do pensamento geográfico pelo estudante com Deficiência Intelectual

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities assim define deficiência intelectual:

[...] como uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo e com origem antes dos 18 anos. A terminologia Deficiência Intelectual imprime à situação uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, considerando a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o meio social (AAIDD, 2010, p. 1).

É possível afirmar que a deficiência intelectual envolve aspectos psicológicos e psiquiátricos, com ênfase nas funções cognitivas, que podem apresentar defasagens e alterações nas estruturas mentais necessárias para a construção do conhecimento. No entanto, é fundamental considerar que o indivíduo com deficiência intelectual é um sujeito com desejos e expectativas diante de sua realidade, assim como qualquer outra pessoa.

O desenvolvimento das diferentes estruturas cognitivas é influenciado pelas experiências vivenciadas pelo sujeito e pelas relações que ele estabelece a partir do seu contexto cultural e social. Essa perspectiva destaca que as limitações enfrentadas pelo sujeito com deficiência intelectual não estão exclusivamente ligadas à deficiência em si, mas também às interações e relações que a sociedade estabelece com ele, assim como as oportunidades que são atribuídas a ele.

Portanto, é importante reconhecer que as limitações não são apenas inerentes à deficiência, mas são também resultantes das barreiras sociais e da forma como a sociedade inclui ou exclui os indivíduos com deficiência intelectual, definindo seus papéis e oportunidades. É necessário promover uma perspectiva inclusiva, que valorize a diversidade e ofereça igualdade de oportunidades para todos os sujeitos, independentemente de suas características individuais.

Nesse contexto podemos perceber as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual na formação do pensamento geográfico. De acordo Brown: *“Depende do aluno e da sua limitação. Tem alguns que é na socialização, outros na leitura e escrita, no raciocínio lógico, coerência e coesão e dificuldade de localização espacial”*. Já na percepção do Beethoven, as maiores dificuldades apresentadas por esses discentes são “manter o foco, eles aprendem de forma muito lenta. De acordo com Brewer,

*Ao iniciar o ano letivo com a turma, em especial os discentes com DI, eu encontrei os meninos completamente “desbussolados”. Foram poucos [...] por exemplo, quando você fala sobre orientação, foi pouca a quantidade de alunos que, de alguma forma, sabia. Eu pedi, inclusive, levanta a mão quem sabe em que lado da cidade de Vitória da Conquista, em que direção vocês moram. Aí, assim, 1 levantou, 2 levantaram. Levanta a mão quem sabe em que direção fica, por exemplo, o Shopping Conquista Sul. Aí eles pararam para pensar. Eu disse, assim, “gente, ó, Shopping Conquista Sul [...]”.*

Observamos, assim, a dificuldade que os alunos com DI têm de formarem o pensamento espacial, principalmente se o professor não tem uma metodologia adequada e um planejamento para trabalhar com esse público.

A atual pesquisa se justifica na medida em que crescem as discussões sobre a importância da construção de metodologias e práticas pedagógicas que abarquem a compreensão do espaço geográfico, além da necessidade de uma melhor conexão dos princípios do raciocínio geográfico (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) (BRASIL, 2018) com as categorias geográficas (paisagem, território, região, lugar e natureza) (CASTELLAR; DE PAULA, 2020). As aulas direcionada a eles têm que ser contextualizadas e ter recursos, como os cartográficos, fotos e outros materiais didáticos que possam observar e relacionar com o conteúdo trabalhado. Segundo relato do P1 *“Os alunos não sabem ler nem escrever. Tem dificuldade com o raciocínio lógico, conteúdos abstratos, com a fala e com a interação social”*.

Cavalcanti (2012) também concorda que, para haver clareza dos objetivos da Geografia Escolar, o professor deve estar constantemente se perguntando: “Para que serve a Geografia na escola?” e estar em constante questionamento sobre as concepções teórico-metodológicas da disciplina, pois elas também guiam nas escolhas dos conteúdos, nas didáticas de ensino e nos materiais didáticos-pedagógicos no processo de ensino aprendizagem junto aos alunos. Para a autora, estar vigilante nestes questionamentos é importante para entender seus significados, redefinir o que é prioritário e o que é secundário da disciplina escolar no processo de ensino-

aprendizagem. Ao se ensinar Geografia, ensina-se um tipo de pensamento peculiar de pensar e refletir sobre o mundo.

Desse modo, ensina-se, por meio dos conteúdos, a perceber a espacialidade da realidade “[...] ensina-se o aluno a analisar uma das dimensões do real, que é a espacial” (CAVALCANTI, 2012, p. 136).

Beethoven reafirma a importância da contextualização dos conteúdos para desenvolvimento de habilidades, competências e outros processos cognitivos indispensáveis à aprendizagem de conteúdos de Geografia, principalmente aqueles relacionados à formação do pensamento geográfico:

*Reconhecer a organização e os fenômenos espaciais, comparando e interpretando, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território [...] Ler, analisar e interpretar mapas, gráficos, etc. Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia. Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas [...].*

Reafirmando o pensamento da Beethoven, Brewer sugere que, “Ao trabalhar com esses temas, é preciso dar exemplos bem contextualizados com a realidade do aluno e voltar sempre ao conteúdo para que a aprendizagem se consolide”.

No relato de Beethoven, há a afirmação de que as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos com DI, no tocante à formação do pensamento geográfico, é “de localização e se enxergarem como cidadão atuante na construção do espaço geográfico”.

O desenvolvimento do Pensamento Geográfico ou, para alguns, o processo de alfabetização espacial e o desenvolvimento de competências vinculadas à linguagem gráfica em geral e à cartográfica em particular, não constituem, do ponto de vista da Educação Geográfica, um fim, mas sim partes do processo mais amplo de alfabetização geográfica, isto é, do processo de construção de um pensamento geograficamente fundamentado para a interpretação da realidade (DUARTE, 2016, p. 73).

Quanto ao planejamento, os conceitos de espaço nem sempre são apontados de forma clara. De acordo como Beethoven,

*Depende da série/ano da turma. Fica mais fácil trabalhar os conceitos de lugar, paisagem, espaço, território, região com os alunos do 6º ano, pois já faz parte do conteúdo da série. Para os alunos do 9º ano, que estou trabalhando atualmente, faço um resgate dos conceitos trabalhados em séries anteriores, sempre que tenho oportunidade. Costumo fazer também*

*essas abordagens no início do ano letivo para sondar os conhecimentos dos alunos.*

Brewer sugere a forma mais eficaz para trabalhar e se formar o pensamento geográfico do aluno com DI:

*Ah, eu acredito que estão assim, colocados de forma clara. Eu também, como já falei, gosto muito de lidar com o que é concreto e eu vou só usar um exemplo também. Um dos conceitos que eu trabalhei foi o de território, e eles se envolveram demais, tanto porque era o período da guerra, quanto porque eles associaram com outras coisas. Por exemplo, você sabe que a gente é uma escola e que muitos meninos vivem em situação de vulnerabilidade? E, aí, eles falaram sobre o território das gangues. Então, esses conceitos eu busco sempre trabalhar da forma mais concreta possível. E eu já percebi que não adianta você pegar e dá o conceito para o menino. No final, quando você mostra, quando você trabalha de forma concreta, eles mesmos conseguem criar o seu próprio conceito. Porque o inicial que a gente faz é como se fosse uma espécie de definição, né? E definição é muito diferente de conceito. E aí, eles mesmos conseguem construir esse conceito. Então, eu gosto de partir daí.*

Os alunos com DI têm muita dificuldade de entender a formação da representação espacial e seu conceito. Brewer sugere que:

*[...] tem alguns conteúdos que eu não consigo transformá-los para que eu possa trabalhar com eles. Vários conteúdos, eu consigo, e outros, não. Então, muitas vezes eu tô dando um conteúdo que tem uma complexidade muito grande para eles e eu não consegui fazer algo que possa chegar até eles, porque, infelizmente, eles não têm aqueles conteúdos necessários, básicos, que a gente chama dos subsunçores, para poder conseguir entender aquele tema e construir ali o pensamento da forma como deve, né? Então, assim, essa é a dificuldade que eu percebo neles e aí infelizmente é o momento em que eles ficam apáticos. Eu sempre levo uma ou outra atividade para que eles possam fazer. Mas eu sinto assim, que é uma coisa tão, parece que eles estão lá, separados, divididos no cantinho e os demais fazendo outras coisas. Então, essa é a dificuldade [...] E eles percebem isso, tanto que eles não gostam, né?*

No âmbito educacional, é importante ressaltar que oferecer interações significativas para os alunos é fundamental para que eles possam aprender e se desenvolver, reconhecendo-se como produtores de conhecimento. Nesse sentido, a escola deve fornecer conteúdos científicos e socialmente construídos, levando em consideração as habilidades e as possibilidades de superar os limites normalmente atribuídos a eles.

Portanto, é crucial considerar que cada aluno constrói seu conhecimento com base em suas experiências e relacionamentos, e que as oportunidades de desenvolvimento estão muito mais relacionadas a essas questões subjetivas e individuais do que às características da

deficiência intelectual. Cada aluno se organiza de maneira única e está apto a superar as barreiras que encontra.

A partir dessa nova compreensão, é possível desenvolver e implementar práticas pedagógicas e métodos de ensino que estimulem o pensamento geográfico do aluno com deficiência intelectual. Isso requer capacitação e empenho, pois é necessário proporcionar um ambiente em que cada aluno possa reinterpretar os conteúdos com base nos aspectos que se influenciam mutuamente, em uma ação conjunta entre professor e alunos (ANASTASIOU, 2003).

## 6 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O cenário mundial caracteriza-se por muitas particularidades, entre as quais encontra-se o processo de globalização econômica. Apesar de esse processo não ser recente, as transformações explicitadas na segunda metade do século XX têm implicado na aceleração e intensificação das transformações socioespaciais. Desse modo, as práticas espaciais dos sujeitos têm se tornado cada vez mais complexas, o que amplia a dificuldade de compreensão e de atuação no mundo, por isso a importância do ensino de Geografia na perspectiva do desenvolvimento do pensamento geográfico, especialmente nos indivíduos com deficiência intelectual. Contudo, a formação do pensamento geográfico dos alunos com DI perpassa por inúmeros desafios (Quadro 6).

**Quadro 6:** Desafios encontrados pelos professores na prática da sala de aula, com a presença do aluno com deficiência intelectual

Categories	Subcategorias	Professores Participantes	Nº P
Desafios encontrados na prática da sala de aula, após a presença do aluno com deficiência intelectual	Falta assistência e orientações por parte da SMED	Christy Brown, Frida Kahlo, Helen Keller, Ludwig Van Beethoven, Jamie Brewer, Jean Dominique Bauby, Jonh Nash, Linda Hunt, Maria da Penha, Marla Runyant, Marcelo Rubens Paiva, Stephen Hawking, Van Gogh	13
	Insuficiência de tempo destinado ao aluno com DI	Christy Brown, Helen Keller, Ludwig Van Beethoven, Jamie Brewer, Linda Hunt, Stephen Hawking, Van Gogh	07
	Carência de material didático destinado ao aluno com DI	Christy Brown, Frida Kahlo, Helen Keller, Ludwig Van Beethoven, Jean Dominique Bauby, Jonh Nash, Linda Hunt, Maria da Penha, Marla Runyant, Marcelo Rubens Paiva, Stephen Hawking, Van Gogh	12
	Inexperiência ao trabalhar com alunos com DI	Christy Brown, Frida Kahlo, Helen Keller, Ludwig Van Beethoven, Jamie Brewer, Jean Dominique Bauby, Jonh Nash, Linda Hunt, Maria da Penha, Marla Runyant, Marcelo Rubens Paiva, Stephen Hawking, Van Gogh	13
	Número excessivo de alunos por turma	Helen Keller, Ludwig Van Beethoven, Jamie Brewer, Jean Dominique Bauby, Linda Hunt, Marcelo Rubens Paiva	06
	Os alunos sem deficiência não cooperam, gerando a dificuldade de inclusão dos alunos com DI	Christy Brown, Frida Kahlo, Helen Keller, Ludwig Van Beethoven, Jean Dominique Bauby, Jonh Nash, Linda Hunt, Maria da Penha, Marla Runyant, Marcelo Rubens Paiva, Stephen Hawking, Van Gogh	12

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

## 6.1 Condições de trabalho docente para o ensino a alunos com DI

Como podemos observar no Quadro 6, todos os professores alegam falta de apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação e a consideram como uma das dificuldades encontradas na prática da sala de aula diante da matrícula do aluno com deficiência. De acordo com os relatos, a Secretaria de Educação ainda não disponibiliza apoio ou suporte suficiente para que o trabalho em sala seja eficaz. Apesar de a SMED propor cursos e eventos para tratar do tema, os docentes acham insuficiente essa prática e sugerem um auxílio direto e cotidiano nas escolas, pois com o aumento da demanda de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, não há estrutura tampouco profissionais para auxiliá-los.

Ainda de acordo com o Quadro 6, sete dos professores entrevistados dizem que o tempo destinado aos alunos com DI em sala de aula é um dos principais entraves ao processo de aprendizagem, já que eles são orientados e atendidos somente depois dos alunos ditos neurotípicos. Brown confirma essa problemática: *“O tempo em sala de aula é muito curto, pois só me dirijo a eles depois de orientar o restante da turma e ainda orientar os que são ditos “normais”, mas não são alfabetizados. Em uma aula de 50 minutos, às vezes sobram, para os alunos com DI, 5 minutos”*. Brewer, ao contrário de Brown, tenta orientar os alunos com DI no início da aula, porém as dificuldades são semelhantes:

*Então, assim, o que é que a gente faz? A primeira coisa que eu faço quando eu chego é ir logo até eles, falar sobre o que a gente vai trabalhar, como vai trabalhar, e aí, falo com os demais e se for alguma outra atividade diferente para eles, eu já converso logo e já deixo um tempo reservado para eles. Mas, é pouco tempo, muitas vezes a gente não pode acompanhar, quem acompanha são as cuidadoras que se desdobram, né? Então essa é a maior dificuldade, a gente não tem tempo, a gente então tem recurso, mas a formação a gente tem conseguido, a gente busca, a gente ler. Hoje a gente tem um oráculo, a gente tem livros disponíveis, no passado isso era mais difícil, mas hoje a gente tem. Então, a gente busca, né? Mas a gente enfrenta muitas dificuldades na escola por conta disso.*

Alguns professores relataram a falta de tempo, por conta da carga horária excessiva de trabalho, para buscar informações teóricas e práticas que possam subsidiar o planejamento e a preparação das atividades específicas para cada tipo de deficiência, além da indisciplina, que é algo gritante nas escolas públicas do município. Paiva faz um desabafo sobre a indisciplina dos alunos: *“[...] os alunos regulares da Rede Municipal de Ensino, em sua grande maioria, não querem absolutamente nada! São desrespeitosos, bagunceiros, provocadores e, muitas vezes,*

*violentos em sala de aula. Portanto, não tenho momentos de tranquilidade para trabalhar com alunos com DF.*

Desse modo, para que o aluno com DI seja atendido de forma a responder seus anseios e desenvolver suas potencialidades, é imprescindível o sistema de colaboração entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos multifuncionais.

[...] o trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma rede de recursos a ser utilizado pelo professor da educação regular para o sucesso escolar dos alunos com deficiência. A proposta de trabalho colaborativo visa proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, mais bem-sucedidas, uma vez que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais da educação (SOUZA, 2008, p. 40).

O trabalho colaborativo não envolverá somente professores, mas também os demais profissionais da instituição com formações e experiências diferentes: equipe gestora e docentes, funcionários e comunidade do entorno escolar, com objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

## 6.2 Recursos para o suporte ao ensino de estudantes com DI

De acordo com as respostas dos professores apresentadas no Quadro 5, detectamos outro grande desafio encontrado por esses profissionais, que é a falta de recursos didáticos adequados ao trabalho com alunos com DI, um desafio que muitos educadores enfrentam. Para lidar com essa situação, é importante buscar alternativas e adaptar as estratégias existentes para atender às necessidades específicas desses alunos. Das sete escolas participantes da pesquisa, apenas uma tem esse tipo de material, mesmo assim comprado e disponibilizado pela coordenação. Comprovamos essa problemática na fala da Brewer:

*Olha, existe porque, como eu já falei, a Simone, a coordenadora, ela mesma providenciou, ela pessoalmente, acho que é um material dela, pessoal. Eu tenho algumas coisas também que eu providenciei que os meninos gostam de trabalhar. Eu sempre levo e trago porque lá na escola não tem um lugar, não tem um ambiente em que a gente possa deixar isso. Eu até pensei em fazer uma doação, mas eu pensei, isso aqui vai ficar onde? Isso aqui vai acabar se perdendo, sumindo. Aí eu trago para casa e, no dia que eu vou trabalhar com eles, eu levo. Mas, eu gostaria mesmo que esse material ficasse lá. Mas, assim, o material que a gente tem é esse, o material que ela mesma disponibiliza.*

As demais escolas não contam com material didático adequado ou dispõem de uma quantidade mínima. Ainda há a crença de alguns professores de que o material adequado ao trabalho com o pensamento geográfico ou os demais conteúdos com os alunos com DI é somente pintura ou atividades de alfabetização, muitas vezes sem relação alguma com o conteúdo apresentado; apenas uma maneira de ocupar o aluno. Vejamos a comprovação na fala de alguns professores. Brown: “*A escola não disponibiliza nenhum desses recursos. Já utilizei mapas e fotografias que levei da minha casa*”. Gogh concorda: “*Acredito que tenha algum material, porém voltado apenas para língua portuguesa e matemática*”. E Keller reafirma: “*A escola tem poucos mapas, e a maioria não está em boa condição de uso. Gosto de utilizar mapas impressos para os alunos preencherem e utilizo imagens e desenhos que eu mesma providencio*”.

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000, p. 24), “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes”. Assim, para o professor que tem em sua sala um aluno com deficiência, não deve haver limite para a criatividade e para a utilização de recursos pedagógicos, mobiliário adaptado e estratégias adequadas que motivem sua vontade de aprender.

É importante lembrar que as necessidades de cada aluno com deficiência intelectual podem variar, por isso é fundamental adaptar os recursos didáticos às necessidades individuais. Além disso, a comunicação aberta e colaborativa com os alunos, suas famílias e outros profissionais também são essenciais para garantir um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz.

### 6.3 Desafios e perspectivas dos docentes

Um dos maiores problemas relatados pelos treze professores é a falta de formação adequada para trabalhar com esse público específico. Pelos relatos, percebemos que eles não foram preparados, não tiveram em seu currículo acadêmico embasamento teórico voltado à área da Educação Especial para lidar com alunos com deficiência e, quando se deparam, em suas salas de aula, com esses alunos, nem sempre recebem da escola o suporte pedagógico necessário para lidar com suas próprias ansiedades ou limitações. Vejamos a fala do professor Beethoven:

*[...] tenho dificuldade em trabalhar com alunos com DI, pois não me sinto preparada para isso, não temos uma sala de recursos especiais na escola, nem material adequado para desenvolver as habilidades cognitivas do aluno.*

*Faltam também condições para dar mais atenção para os alunos com DI, pois as turmas cheias demandam muito do professor.*

Hawking complementa: “*É necessário treinamento, estrutura física, pessoal de apoio, materiais adaptados, músicas, filmes, fotografias, pinturas, desenhos, jogos, brinquedos para tentar explorar a escrita, a linguagem e a comunicação oral*”. Já para Brown: “[...] *Ninguém está preparado, pois DI abrange muitas limitações, saber as causas, consequências e como lidar com cada uma, é simplesmente impossível. Você precisaria saber braile, língua de sinais, preparar atividades lúdicas para uns, e raciocínio lógico para outros etc.*”.

Quanto à formação, esta reflete um constante processo de desenvolvimento humano. “*É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim*” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 20). Nessa esteira de raciocínio, a formação é contínua e está vinculada à construção histórica dos sujeitos em constante preparação para a vida pessoal e profissional. A multiplicidade que está relacionada a essa modalidade formativa é tratada por Gatti, ao interpretar que:

As discussões sobre conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (GATTI, 2008, p. 57).

A formação continuada abrange inúmeras possibilidades, desde as reuniões pedagógicas, congressos, seminários, cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, relações profissionais virtuais, trocas cotidianas com os pares, até os cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu* (GATTI, 2008).

A interseção entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial constitui-se em condição para problematizar a formação continuada de professores na contemporaneidade. A base da Inclusão de alunos com deficiência intelectual está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana, porém é dever do gestor buscar formação para todos os profissionais da unidade.

Dando continuidade aos inúmeros desafios que transcorrem no desenvolvimento do trabalho do profissional que leciona para alunos com deficiência intelectual, seis profissionais relataram o número excessivo de alunos por turma. De acordo com a legislação brasileira, não existe uma lei específica que regulamente a quantidade de alunos em uma sala de aula regular

que inclua estudantes com deficiência intelectual ou outras deficiências. No entanto, é importante ressaltar que no Estado de São Paulo existe uma lei específica sobre esse assunto, conhecida como Lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015. Assim:

Artigo 1º – Fica o Poder Executivo autorizado a limitar, em até 20 (vinte) alunos, o número de matrículas das salas de aula do ensino público fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) aluno com necessidades especiais.

Parágrafo único – No caso de aplicação do disposto no “caput” deste artigo e na hipótese de o número de alunos com necessidades especiais ser igual a 2 (dois) ou 3 (três), as demais matrículas não poderão ultrapassar 15 (quinze) alunos.

Artigo 2º – O número de alunos das salas de aula do ensino privado fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) ou 2 (dois) alunos com necessidades especiais fica limitado a 20 (vinte) matrículas.

Artigo 3º – As salas de aula do ensino médio ou fundamental que têm matriculados 2 (dois) alunos com necessidades especiais, dependendo do grau de dependência desses alunos, poderão ter um professor auxiliar ajudando o professor regente.

Artigo 4º – As despesas decorrentes da execução desta lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Artigo 5º – Ulterior disposição regulamentar desta lei definirá o detalhamento técnico de sua execução.

Artigo 6º – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação (SÃO PAULO, 2015, s.p.).

A ausência de legislação específica nos demais estados brasileiros causa uma aflição muito grande entre os professores que lecionam em salas numerosas e ainda tem que se dedicar a alunos com DI. É importante considerar que alunos com deficiência intelectual podem enfrentar desafios adicionais em salas de aula numerosas, mas isso não significa que eles sejam necessariamente um problema. Com o apoio adequado, estratégias inclusivas e recursos apropriados, é possível promover a participação e o aprendizado desses alunos.

No entanto, é fundamental ter em mente que cada aluno com DI é único, com habilidades, necessidades e ritmos de aprendizado diferentes. Alguns alunos podem se beneficiar de suporte individualizado, instrução diferenciada e estratégias de ensino adaptadas. Além disso, é importante envolver profissionais especializados, como professores de educação especial, para fornecer suporte adicional aos alunos com DI.

As salas de aula inclusivas são aquelas que valorizam a diversidade e promovem a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades. É essencial que os educadores adotem práticas inclusivas, como diferenciação de ensino, uso de recursos visuais, estratégias de ensino colaborativas e adaptação de materiais para garantir que os alunos com DI tenham acesso a um currículo significativo e possam alcançar o pleno desenvolvimento.

Embora alunos com DI possam exigir atenção e suporte adicionais, eles não devem ser considerados um problema em uma sala de aula numerosa. Com a abordagem adequada e a adoção de práticas inclusivas, é possível criar um ambiente de aprendizado positivo e enriquecedor para todos os alunos. De acordo com Keller:

*[...] a dificuldade é imposta pela quantidade de alunos em classe e pelas questões disciplinares que têm nos tomado muito tempo das aulas. Se sento para assistir meus alunos PCDs acabo tendo que interromper o trabalho para resolver uma série de pequenos conflitos que surgem. Tem sido dias muito difíceis para os professores.*

Brewer afirma que uma das maiores dificuldades em trabalhar com alunos com DI é o número excessivo de alunos:

*[...] muitas vezes, a gente tem uma sala que é muito grande, que a gente tá trabalhando com turmas enormes e muitas vezes a gente não consegue parar para dar a atenção necessária para eles. Então, é difícil lidar com isso, porque às vezes ou você lida com os meninos [...] pensa em uma sala pequena, de 40 alunos, como é que você dá atenção para esses meninos?*

Hunt ratifica essa angústia dos demais professores com o grande número de alunos distribuídos por turmas, sem tempo para uma dedicação especial aos alunos com DI: “[...] cada um tem uma dificuldade diferenciada, e como temos mais alunos na sala não podemos dar atenção a apenas um aluno. Em salas com 47, 45, 42 alunos é impossível dar atenção especial”

Em 2017, de acordo com Inep, nos dados educacionais derivados do Censo Escolar, a média de alunos por turma foi de 30,4 no Ensino Médio; de 23, no Ensino Fundamental; e de 16,3, na Educação Infantil. As turmas da rede pública são maiores do que as escolas privadas para todas as etapas de ensino (BRASIL, 2017).

As salas acima do limite considerado ideal de alunos tendem à dispersão. Assim, os professores acabam perdendo tempo em tentar manter o controle e a organização. Na verdade, eles deveriam estar se dedicando ao ensino propriamente dito. Consequentemente os alunos com DI e demais deficiências são sempre os mais afetados, por estarem em um número bem reduzidos, quando o professor consegue controlar a turma e tenta a dedicar-se ao grupo dito normal, por estar em maior número. O que é um equívoco, pois todos os alunos, independente de deficiência, estão propícios a se desenvolver desde que sejam orientados de forma adequada, por profissionais bem preparados. Os alunos com deficiência intelectual são seres humanos capazes, com potencialidades e socialmente constituídas e que como qualquer outra possui direitos à equidade.

Na verdade, a superlotação de turmas pode trazer desafios para todos os alunos, independentemente de terem ou não deficiência.

A superlotação de turmas pode dificultar a atenção individualizada aos alunos, o gerenciamento da sala de aula e a qualidade geral do ensino. Isso pode afetar o progresso acadêmico e emocional dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual.

É importante que as escolas e os sistemas educacionais busquem maneiras de lidar com a superlotação de turmas, garantindo que os recursos adequados sejam disponibilizados para atender às necessidades de todos os alunos. Isso pode envolver a contratação de mais professores ou assistentes de ensino, a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e a implementação de programas de apoio individualizado.

É fundamental promover uma educação inclusiva e equitativa, onde todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento, independentemente das condições da sala de aula.

Outra lamentação apresentada por doze professores foi justamente a dificuldade da implementação da ideia de uma Educação Inclusiva. Esse tipo de educação foi lançado em congressos e conferências: A Convenção dos Direitos da Criança em 1988; a Conferência Mundial sobre Educação para todos, provendo serviços às necessidades básicas de Educação, em Jomtiem, Tailândia, em 1990; e a Conferência Mundial sobre Educação Especial - acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994, com apoio de órgãos internacionais, tais como UNESCO, UNICEF, entre outros.

No Brasil, as discussões sobre inclusão começaram a proliferar, como aponta Tessaro apud Castro (1997), apenas na década de 1980, quando foi criada, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Trata-se de um órgão Federal com o objetivo de coordenar as ações das secretarias e instituições referentes à pessoa com deficiência, e que busca harmonizar programas, potencializar recursos e aumentar resultados.

As políticas públicas destinadas a alunos com deficiência articularam um novo significado e uma forma particular de encarar a Educação Especial escolar em âmbito nacional, com discussões a respeito do entendimento de uma proposta inclusiva, no seu verdadeiro sentido, como nos mostra, por exemplo, a Declaração de Salamanca:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação

se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades (BRASIL, 1994, p. 23).

O tema da inclusão vem sendo discutido e debatido entre associações, pessoas com deficiência, educadores, familiares, líderes, dirigentes políticos, ou seja, há o envolvimento de vários setores sociais, privados ou públicos. É um tema que tem suscitado discussões em busca de transformação da realidade para se reverter o percurso de exclusão de pessoas com deficiência em uma sociedade que deve garantir direitos a todos, que acredite em seus cidadãos e respeite as diferenças individuais e, até mesmo, as valorize. Para Mantoan (2005, p. 24-25), a “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”.

No entanto, conforme relato dos educadores participantes da pesquisa, o trabalho de inclusão nas escolas municipais de Vitória da Conquista ainda não aconteceu de forma efetiva. Para o professor Beethoven,

*Muito pouco. Há uma grande lacuna a ser preenchida para se desenvolver de forma substancial a inclusão dos alunos com DI. Vários aspectos precisam ser atendidos para isso: capacitação de professores; turmas com menos alunos; apoio de profissionais: psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos; Sala de Recursos Especiais etc.*

O dever da educação, além, é claro, de permitir a todos cidadãos o acesso ao conhecimento historicamente produzido, é desenvolver e consolidar novas práticas de convivência e solidariedade, capazes de enfrentar o desafio de recuperar a diferença como relação de alteridade, uma construção de postura que não vê o outro, a outra cultura como deficiência, ou como mera diferença, mas a reconhece como legítima. Isso implica pensar a sala de aula como um espaço plural que reúne, agrega diferentes sujeitos e diferentes culturas, podendo ser traduzida em educação inclusiva, a qual propõe um sistema que considera as necessidades de todos os educandos e é estruturada de acordo com essas necessidades.

Destarte, um passo importante para viabilizar uma educação inclusiva de qualidade é criar condições para o professor, agente das ações mais diretas no processo de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, revelar suas angústias frente às dificuldades vividas em sala de aula.

Doze professores entrevistados disseram que não acreditavam na inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino. Segundo estes participantes, a

forma como o município vem tratando a educação prejudica não só o aluno com deficiência, mas todos os alunos, pois são salas superlotadas, professores despreparados e sem oportunidades para buscar uma melhor formação em função da carga horária excessiva de trabalho.

Keller afirma que o trabalho desenvolvido na escola onde leciona não contribui efetivamente para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. E continua, “*De jeito nenhum. A escola reconhece e é sensível à situação, mas não dá conta de ajudá-los porque seria necessário algo muito maior, tipo políticas públicas mesmo, com seriedade e respeito, tanto aos alunos, quanto às suas famílias, como aos profissionais da educação*”.

Brown reafirma a impotência da escola na inclusão dos alunos com deficiência intelectual, “*aquele aluno que tem o apoio familiar, avança. Mas, aquele que depende só da escola, por mais que os professores, coordenadores e diretor se empenhem, o progresso não vem*”. Contrapondo-se aos demais professores, Brewer acha que a escola onde ele leciona contribui com a inclusão dos alunos com DI.

*Isso eu tenho observado, porque eles mudaram, né? Assim, eles mudaram o comportamento, o sorriso, a segurança, eles são amorosos conosco. No começo eram arredios, e hoje são amorosos, eles vêm e falam com a gente, abraçam. Então, eu acredito que sim, e eles conseguem hoje lidar com os outros meninos na sala.*

Neste sentido, a responsabilidade da escola e dos educadores remete-se à contínua avaliação e reavaliação para que alcance qualidade na educação, levando em conta as particularidades dos alunos, conduzindo à individualização do processo educativo e desfazendo idealizações niveladoras.

Com isso, busca-se não somente a inclusão do aluno deficiente ou diverso, mas a concepção de que é a escola que deve adequar-se ao aluno, e não o aluno a ela. E, nesse processo, os profissionais da educação estão totalmente implicados. Assim, o processo de inclusão requer mudanças efetivas, tais como alterações curriculares, avaliativas e metodológicas.

As diretrizes elaboradas pela SMED preveem que as escolas poderão promover adequações no currículo de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno, entretanto esta adequação não poderá perder de vista a sala de aula como um todo. Assim:

*Nas escolas, a presença de alunos com necessidades educacionais tem trazido para o cotidiano das práticas educativas, o desafio de pensar modos outros de lidar e entender a alteridade a partir da igualdade de direitos [...]. Desta*

maneira, vai-se delineando um novo papel da escola, principalmente, no que se refere à discussão do que deve ser ensinado, quando/quais adaptações serão necessárias para uma aprendizagem significativa. [...] Nesta perspectiva, sugere-se que as escolas municipais proponham adequações curriculares, quando necessárias, que deverão ser planejadas em seu projeto Político Pedagógico. [...] (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007, p. 14).

Ferreira e Ferreira (2004) afirmam que, nas reformulações, os objetivos das adequações curriculares para o aluno com deficiência são os mesmos da educação em geral. Entretanto, o que vemos na prática é:

O percurso de constituição da educação especial em nosso passado recente indica a necessidade de uma revisão em relação à prática educativa [...] Prática esta [...] que na aparência das formulações curriculares os objetivos gerais identificam-se com os da educação regular, mas, ao olharmos os objetivos desenvolvidos em sala de aula, estes se afastam da área acadêmica ou escolar, ficando mais centrados em atividades de natureza prática, repetitivas, [...], distante do que está proposto para todos os alunos do sistema regular (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 42).

Promover a filosofia e a política de inclusão escolar no âmbito das escolas regulares significa a rejeição da exclusão, seja presencial, seja acadêmica, de qualquer aluno da comunidade escolar, independente das dificuldades ou deficiência que apresentem. A perspectiva de inclusão escolar não é uma evolução natural da integração escolar, isso porque, na integração, é o aluno que precisa se adaptar a uma estrutura com valores próprios, enquanto na inclusão escolar a estrutura é pensada para todos os alunos e para a participação efetiva de todos.

Nos estudos realizados por Sant'Ana (2005), Pereira (2006), Capellini, Faleiros e Silva (2006), Fior, Moreira e Ribeiro (2006) e Monteiro e Manzini (2008), os professores relataram muitos desafios na prática da sala de aula com a presença do aluno com deficiência. Dificuldades estas que não estão exclusivamente relacionadas ao trabalho com esses alunos, mas ao sistema educacional brasileiro como um todo. Nessa pesquisa, os professores identificam como dificuldades falta de formação, carência de material didático, inexperiência no trabalho com esses alunos, salas superlotadas, falta de tempo para planejar as aulas e dedicar-se aos alunos com DI, entre outras.

Os desafios da inclusão de aluno com DI são inúmeros, e os professores encontram-se sobrecarregado pelo sistema, já que, em razão dos baixos salários, às vezes têm que deslocar-se de uma escola a outra, a quilômetros de distância, enfrentam salas de aula pequenas com o número de alunos acima da lotação. Ser incluído nesse espaço é tornar-se, além de educador,

colaborador e corresponsável pelos alunos com e sem deficiência, mesmo que seja por um breve espaço de tempo (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). Para isso, é necessário constitucionalizar a educação como inclusiva e com direito à igualdade de oportunidades.

Ainda que a teoria da inclusão seja essencial, na prática os professores enfrentam desafios diários para garantir o aprendizado dos alunos com DI. É muito importante desenvolver um plano de aula que considere as características do aluno.

Na concepção de Sasaki (1999), a inclusão social deve contribuir para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, micro ou macro, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte) e no raciocínio de todos sujeitos, bem como da própria pessoa com deficiência. Diante desse pensamento, é natural o direcionamento para a formação continuada, na tentativa de suprir as necessidades dos professores e coordenadores para atuar com melhor qualidade na educação inclusiva.

Nesse contexto, a escola e os professores devem se preparar para receber o aluno com deficiência intelectual, não só nos aspectos da estrutura física do espaço escolar, como, também, na parte pedagógica e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), que deverá destacar a necessidade da adaptação da escola e dos profissionais da educação em geral para receber os alunos com deficiência intelectual.

Para a escola regular cumprir o seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular e a construir o seu conhecimento, há um desafio muito grande quando se trata do aluno com deficiência intelectual. Entende-se que esse educando tem a própria maneira de lidar com o conhecimento, ou seja, sua aprendizagem acontece de forma diferenciada daquela que a escola regular está acostumada a produzir com os demais alunos. No entanto, é necessário que todos da escola, da gestão ao pessoal de apoio, estejam dispostos a colaborar na adaptação do aluno com deficiência intelectual e com isso ele consiga desenvolver as suas habilidades e potencialidades. É necessário rever, pesquisar formas e adaptações curriculares que atendam a esses alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos metodológicos trilhados na pesquisa tiveram como objetivo responder à questão central proposta para o trabalho: Como ocorre a percepção dos professores de Geografia acerca do ensino do pensamento geográfico a estudantes com deficiência intelectual em escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia?

Apesar dos méritos e avanços, a Educação Inclusiva brasileira não tem realizado um trabalho eficaz no que se refere à contribuição para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes com deficiência intelectual, que fazem o 6º e o 9º anos do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Vitória da Conquista. Essa afirmação é consubstanciada pelas respostas aos questionamentos subsidiários à questão principal, todos enunciados no capítulo introdutório.

A pessoa com deficiência intelectual tem algumas limitações em sua capacidade e desempenho escolar, entretanto a diferença faz parte da essência. As pessoas se modificam continuamente, transformam o contexto em que estão inseridas, significando e traduzindo uma relação profundamente ligada ao processo pedagógico que seja intencional e direcionado a alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção de aprendizagem.

Dessa forma, para que se efetive o processo inclusivo fundamentado no acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com DI, é preciso que a atenção à deficiência intelectual faça parte da proposta pedagógica da escola e seja construída e conscientizada coletivamente, pois as mudanças se tornam reais quando há reflexo no cotidiano.

Esperamos que os achados deste estudo produzam novos conhecimentos e, com eles, mudanças no olhar e na ação para com os estudantes com DI. Cada ser é único em suas deficiências e potencialidades; contudo, cabe à sociedade respeitar e ofertar novas formas de ascensão intelectual e social.

O grande desafio da inclusão é colocar-se na condição de facilitadora da aprendizagem para alunos com deficiências e o desafio é ainda maior quando são alunos que apresentam deficiência intelectual. Mais do que nunca, é fundamental que sejam difundidos os direitos e as ações complementares na educação das pessoas com deficiência. É também necessária a troca de experiências entre educadores e especialistas, a fim de que se criem estratégias que possibilitem verdadeira inclusão no ambiente escolar.

Às indagações “Como ocorrem as percepções de docentes sobre o ensino do pensamento geográfico a estudantes com deficiência intelectual: condições, desafios e perspectivas em

escolas municipais de Vitória da Conquista? Quais conceitos de espaço e processos cognitivos estão envolvidos nessa demanda pedagógica?”, respondemos que é preciso considerar os conhecimentos prévios dos alunos com DI para depois propor atividades que sejam importantes e significativas para eles. Essa condição é primordial por se considerar o nível do desenvolvimento cognitivo e, para não causar desestímulo, uma vez que o aluno com deficiência intelectual, em geral, já vai à escola sem estímulo por acreditar que não é capaz, que não consegue desenvolver-se como os demais alunos.

De maneira geral, ao avaliarem o trabalho desenvolvido pela SMED, os professores participantes reconhecem que a Secretaria vem buscando implementar uma política de inclusão escolar que atenda a todos os alunos. Contudo, relataram que o número de profissionais especializados que poderiam auxiliá-los é insuficiente, em comparação ao aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nos últimos anos, além da falta de um auxílio direto ao atendimento a alunos com deficiência em sala de aula.

Constatamos que os professores necessitam de auxílio no desenvolvimento do trabalho com os alunos com deficiência na sala de aula regular, pois são eles que estavam/estão/estarão na maior parte do tempo com esses alunos e, por isso, não poderão trabalhar de forma isolada. Necessitam do apoio de profissionais especializados, dos colegas de trabalho, de toda a comunidade escolar e, principalmente, de uma proposta de inclusão escolar que seja de fato efetiva.

Dessa forma, verificamos que as mudanças preconizadas pela SMED estão conforme sugere Mendes (2006, p. 401): “postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula.”. O que não impede de cada um fazer sua parte e se tornar sujeito da história.

No que concerne à formação inicial, verificamos que todos os docentes são licenciados, porém julgam não ter o conhecimento basilar necessário ao desenvolvimento das atividades com alunos com DI, seja pela não associação dos conhecimentos teóricos e práticos, seja pela falta de qualificação e preparação para o exercício da docência, seja por ausência de subsídio e instrução às ações pedagógicas. Segundo eles, a formação inicial deixa sempre um déficit e, em se tratando da Educação Especial, esse déficit é relativamente preocupante, pois a maioria dos cursos de licenciatura trata as peculiaridades desse público de forma superficial e aligeirada.

A formação de um professor para trabalhar com alunos com deficiência intelectual envolve a combinação de formação acadêmica, experiência, atualização constante, desenvolvimento de habilidades específicas e conhecimento sobre legislação e trabalho em

equipe. É um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento profissional para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Assim, é imprescindível que as escolas, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, articulem momentos formativos, uma vez que pensar na formação é pensar também nas possíveis mudanças do que está posto, é buscar orientações que melhorem as ações docentes.

O ensino colaborativo seria uma opção de metodologia a ser empregada, pois desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na melhoria do ensino para alunos com deficiência intelectual. Essa metodologia ajuda a construir ambientes de aprendizagem mais diversificados, onde todos têm a oportunidade de aprender juntos, compartilhar experiências e apoiar uns aos outros.

Quanto às adequações curriculares, verificamos que as escolas e os professores necessitam de apoio especializado no sentido de avançar nas estratégias de ensino que focalizem as potencialidades dos alunos com deficiência.

Em estudos dessa natureza e em que os discursos e as ações dos professores são considerados, existe uma lacuna entre o ideal instituído pelo governo e o real experimentado e vivenciado pelos que lidam diretamente com a implementação das políticas de inclusão escolar: os professores das escolas regulares.

Esperamos que os resultados deste estudo contribuam para o processo de inclusão escolar na rede regular de ensino. Os achados poderão servir de base para o desenvolvimento de diretrizes que orientem a política de inclusão escolar e subsidiar novas pesquisas na área, especialmente no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência, principalmente aqueles identificados como tendo deficiência intelectual.

Ao analisar as concepções dos professores, identificamos lacunas e desafios na prática pedagógica e a necessidade de ter acesso a estratégias eficazes de ensino e suporte adequado aos alunos com deficiência intelectual.

Esperamos que sejam implementadas políticas e práticas educacionais mais inclusivas, que promovam uma educação equitativa e significativa para todos os alunos, independentemente de suas habilidades. Isso permitirá uma maior participação e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Diante dessas breves considerações, é oportuno esclarecer que o estudo se mostrou relevante na medida em que delineou um panorama geral sobre a percepção do professor de Geografia acerca do ensino do pensamento geográfico e os estudantes com deficiência

intelectual: condições, desafios e perspectivas em escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia, além de proporcionar reflexões e aprendizados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. P. *et al.* Uma Reflexão acerca do Ensino de Geografia e da Inclusão de Alunos Surdos Em Classes Regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 5, 2013.

ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte apoio. In: ALMEIDA, M. A. (org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: SE, 2016. p. 51-63.

ALMEIDA, S. E; OLIVEIRA, A. S; SAMPAIO, V.S. O Ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. **GeoPauta**, v. 4, n. 3, p. 210-226, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rg.v4i3.6997>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5743/574364489015/html/index.html>. Acesso: 8 jun. 2021.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **Mental retardation: definition, classification, and systems of support**. Washington, DC, USA: AAMR, 1992.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In:* ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003. p. 11-35.

ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M.; GLAT, R. Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com alunos com Deficiência Intelectual: competências e atribuições. *In:* MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. (org.). **Atendimento Educacional especializado para alunos com Deficiência Intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 83-100.

ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n.14, p.5-23, jul./dez. 2017.

ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C.; SILVA, P. A. da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia** v. 99, p.34-51, 2018.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. ISBN 978-85-8271-089-0. Disponível em:

[https://www.academia.edu/51009051/DSM\\_5\\_Manual\\_Diagn%C3%B3stico\\_e\\_Estat%C3%ADstico\\_de\\_Transtornos\\_Mentais\\_2014\\_pdf](https://www.academia.edu/51009051/DSM_5_Manual_Diagn%C3%B3stico_e_Estat%C3%ADstico_de_Transtornos_Mentais_2014_pdf). Acesso: 8 jun. 2022.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA (APA). DSM V-TR. APA, 2023.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. 3. reimp. Editora: São Paulo, 2016.

BASTOS, O. M.; DESLANDES, S. F. Sexualidade e o adolescente com eficiência mental: uma revisão bibliográfica. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 389-397, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/Livros%20e%20Periodicos/Livros%20e%20periodicos%20pg%202/5criancas%20e%20adolescentes%20com%20deficiencia%20mental.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 1961. Lei de Diretrizes e Base Nacional de Educação (LDBEN).

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 1971. Altera a Lei nº 4.024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial (DCNEE)**. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE).

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (PNEEPEI). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 04**, de 2009.

BRASIL. **Lei nº. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 2015. Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar 2017**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/basica\\_censo](http://portal.inep.gov.br/basica_censo). Acesso em: 13 dez. 2021.

BRÍGIDA, I. F. S.; LIMEIRA, C. S. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, Bahia, Brasil, v. 1, n. e 12436, p. 01-12, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12436/8947>. Acesso em: 9 dez. 2021.

CAPELLINI V. L. M. F. FALEIROS, A. C. SILVA, C. L. Mapeando a inclusão escolar na rede municipal de educação de Bauru. *In: FÓRUM DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM: perspectivas da extensão universitária e da prestação de serviços*, 4., 2006. **Anais [...]**. Maringá, PR, 2006. Disponível em: [http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/Forum\\_extensao/IV\\_Forum](http://www.pec.uem.br/pec_uem/Forum_extensao/IV_Forum). Acesso em: 14 fev. 2023.

CARVALHO R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTELLAR, S.; DE PAULA, I. O papel do Pensamento Geográfico na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, vl. 10, n. 19, p. 294-322, 2020.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e Pensamento Geográfico: conceitos e representações. **Acta geográfica**, Boa Vista, ed. especial, p. 160-178, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/350466261\\_EDUCACAO\\_GEOGRAFICA\\_E\\_PENSAMENTO\\_ESPACIAL\\_CONCEITOS\\_E\\_REPRESENTACOES\\_Geographic\\_Educacion\\_and\\_Spatial\\_Thinking\\_conceptos\\_and\\_representation\\_Educacion\\_Geografica\\_y\\_Pensamiento\\_espacial\\_conceptos\\_y\\_repr](https://www.researchgate.net/publication/350466261_EDUCACAO_GEOGRAFICA_E_PENSAMENTO_ESPACIAL_CONCEITOS_E_REPRESENTACOES_Geographic_Educacion_and_Spatial_Thinking_conceptos_and_representation_Educacion_Geografica_y_Pensamiento_espacial_conceptos_y_repr). Acesso em: 5 abr. 2022.

CASTELLAR, S. V.; GARRIDO, M.; DE PAULA, I. R. O Pensamento Geográfico e raciocínio geográfico: Considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. **Revista de Geografia**, Norte Grande, v. 81, p. 429-456, 2022.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia–ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 15 ed., abr. 2000. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=57>. Acesso em: 10 set. 2022.

CROZARA, T. F.; SAMPAIO, A. Á. M. Construção de material didático tátil e o ensino de Geografia na perspectiva da inclusão. *In*: ENCONTRO INTERNO, 8., SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 12., 2008. **Anais Eletrônicos [...]**. Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/IC2008-0305.PDF>. Acesso em: 15 maio 2020.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, R. G. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental**. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo 2016. DOI: 10.11606/T.8.2016.tde-10112016-135000. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/pt-br.php>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DUARTE, R. G. A Linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia - Dossiê "Cartografia Escolar"**, v. 7, n. 13, 2017. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.493>. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/493>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN (FBASD). **Incluir para igualar**. FBASD, 04 out. 2018. Disponível em: <https://federacaodown.org.br/incluir-para-igualar/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FERNANDES, A. **“Utopia” da educação inclusiva e a formação dos (as) professores(as) de Geografia - vencendo paradigmas**. Monografia (Bacharel em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: [http://www.Geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Antonio\\_Fagundes\\_2005.pdf](http://www.Geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Antonio_Fagundes_2005.pdf). Acesso em: 5 jun. 2021.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48

FIOR, C.; MOREIRA, C. de F.; RIBEIRO, M. E. Educação inclusiva: qual a concepção dos professores acerca do Programa Nacional. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA: Proposta e ações inclusivas: impasses e avanços*, 4., 2006. **Anais [...]**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2006. p. 1-18. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem4/067.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FREITAS, J. S. de. **Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de Geografia para alunos com Síndrome de Down**: um estudo de caso. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2018.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 37, n. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2021

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/12736/pesquisa-qualitativa--tipos-fundamentais>. Acesso em: 21 dez. 2021.

GUIMARÃES, J. Inclusão escolar e as estratégias pedagógicas para adaptação curricular: uma revisão sistemática. **Revista Saberes em Foco**, v. 1, n. 1, out. 2018. Disponível em: [https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria\\_doc/2019/Saberes%20em%20foco\\_2018\\_Artigo%208.pdf](https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/Saberes%20em%20foco_2018_Artigo%208.pdf). Acesso em: 21 dez. 2021.

GUSMÃO, A. D. F. O ensino do raciocínio geográfico: a espacialidade prevista no plano de aula. *In: NEVES, C. S. B. (org.). Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas* 3. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOSSNE, W. S.; VIEIRA, S. Experimentação com seres humanos: aspectos éticos. *In: SEGRE, M.; COHEN, C. (org.). Bioética*. São Paulo: EDUSP, 1995. p. 127-146.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Inovações e impactos nos sistemas de informações estatísticas e geográficas do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- LUZ NETO, D. R. S.; SILVA, J. P. S. O raciocínio geográfico de alunos com Deficiência Intelectual em uma escola pública do Gama-DF. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 318-348, 2019. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/42135805/O\\_racioc%C3%ADnio\\_geogr%C3%A1fico\\_de\\_alunos\\_com\\_defici%C3%Aancia\\_intelectual\\_de\\_alunos\\_em\\_escola\\_p%C3%BAblica\\_do\\_Gama\\_DF](https://www.academia.edu/42135805/O_racioc%C3%ADnio_geogr%C3%A1fico_de_alunos_com_defici%C3%Aancia_intelectual_de_alunos_em_escola_p%C3%BAblica_do_Gama_DF). Acesso em: 11 abr. 2022.
- MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MANZINI, E. J. Vantagens e desvantagens da utilização da entrevista. In: MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990. v. 26, p. 149-157.
- MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: MANZINI, E. J. (org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp, 2001.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.
- MANZOLI, L. P.; BATISTA, B. R. de; SANTOS, C. V. dos. A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1250–1264, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12965>. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12965>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARQUEZINE, M. C. **Formações de profissionais professores de Educação Especial**. Deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu: um estudo de caso. 2006. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.
- MARTINS, G. A.; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2015.
- MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B. (org.). Apresentação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** - Dossiê Políticas de inclusão e formação na educação superior, v.10, n. esp., p. 577-581. 2015.
- MELICIO, R. K. I. S. da C. *et al.* **Autista no mercado de trabalho**. São Paulo: Blucher, 2021.
- MELO. A. Á.; SAMPAIO, A. C. F. Educação inclusiva e formação de professores de Geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia** - Revista Online, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124-130, dez. 2007. Disponível

em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdeGeografia/article/view/15622>. Acesso em: 10 jun. 2021

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2023.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). **Dietary Reference Intakes: for Thiamin, Riboflavin, Niacin, Vitamin B6, Folate, Vitamin B12, Pantothenic Acid, Biotin, and Choline**. Washington: National Academy Press, 2000. 564p

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum**. Washington: National Research Council Press, 2006. Disponível em: <https://nap.nationalacademies.org/catalog/11019/learning-to-think-spatially>. Acesso em: 17 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da Deficiência Intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 69-82.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLESTCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Edur, 2011. p.10-22.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual: ciclo II do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos**. São Paulo: SME; DOT, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar**. 2015, 359 f. Tese (Livre-Docência em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. ONU, 1948.

PASTORIZA, T. B.; ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Produção do conhecimento sobre o ensino de Geografia para pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 773-786, 2015. DOI: 10.21723/riace.v10i5.7924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7924>. Acesso em: 7 jul. 2022.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da Deficiência Intelectual. *In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. (org.).*

**Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 61-82.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. *In: MACHADO, A. M. et al. Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

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

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

SAMPAIO, R. F., & MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica Systematic review studies: a guide for careful synthesis of the scientific evidence. **Rev. Bras. Fisioter**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. Referências. *In: Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.* Salvador: EDUFBA, 2009. p. 153-161

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. Estud.**, v.10, n.2, p.227-234, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANTOS, L. S. **Formação continuada e em serviço de professores da educação de jovens e adultos: a experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador/BA.** 2017, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, 2017.

SANTOS, W. S. dos. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. *In: BASTOS, L. C; SANTOS, W. S. dos. (org.) A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação.* Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Diretoria de Orientações Técnicas (DOT). **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI).** São Paulo: DOT, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n° 15.830**, de 15 de junho de 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão.** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHRAMM, F. R.; KOTTOW, M. Principios bioéticos en salud pública: limitaciones y propuestas. **Cad. Saúde Pub**, v. 17, n. 4, p. 949-56, 2000.

SCHWARTZMAN, J. S.; LEDERMAN, V. R. G. Deficiência Intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.17-27,

jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4028/3364>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SILVA, S. C. G. C. da. **Formação Docente para os desafios da Educação Inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, 2014.

SILVA, V. L.; PINHO, T. A. S. A paisagem geossistêmica como categoria interpretativa no contexto escolar: um olhar crítico acerca das práticas de ensino na Geografia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2019. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize, v. 5, n. 1, p. 1, 2019.

SILVA, J. P. S. **Possibilidades e desafios para o ensino de Geografia em atividades práticas de hortas escolares: experiências com estudantes do ensino fundamental séries finais diagnosticadas com Deficiência Intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília (UNB), 2019.

SOARES, A.; GIRARDI, L. B. Educação Inclusiva e deficiência no Ensino médio: do ponto de vista do outro. **Revista de Educación Inclusiva / Polyphônia**. Journal of Inclusive Education, v. 3, n. 3, p. 52-72, 2019. Disponível em: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/308>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOUZA, J. V. de. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física**. 2008. 155f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SPADA, S. B. G. **Geografia inclusiva: uma revisão bibliográfica**. 2018. 73f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/203652>. Acesso em: 10 jul. 2022.

STRAFORINI, R. A totalidade munda nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, v. i, n.18, p. 95-114, jan./jun. 2002.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180037. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TESSARO, N.S. **Inclusão escolar concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VALENTINI, C. B.; GOMES, R. B.; BISOL, C. A. Observatórios de educação especial e inclusão escola. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>. Acesso em: 01 dez. 2021.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **A escola mudou: que mude a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-34.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Diretrizes para a Educação Inclusiva**. Vitória da Conquista: SMED, 2007. 21 p.

VITORIA DA CONQUISTA (Município). Núcleo de Geoprocessamento. **Mapa do município de Vitoria da Conquista**. 2012.

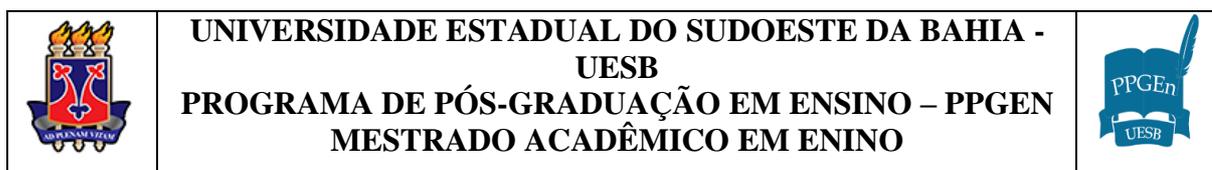
VYGOTSKY, L.S. **Obras completas**. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICK J. P. **Educação física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista



**Roteiro de entrevista semi estruturada para os professores que ensinam Geografia para estudantes com deficiência intelectual, nas escolas municipais de Vitória da Conquista/BA**

Escola: \_\_\_\_\_

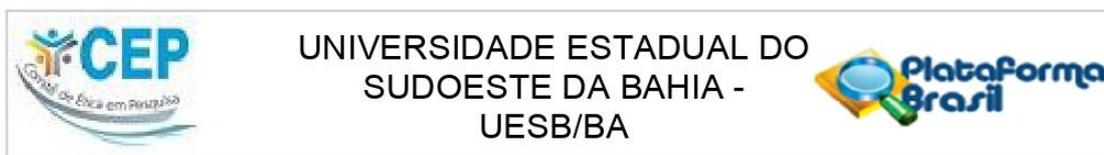
Nome do Professor (a): \_\_\_\_\_

- 1) Idade: \_\_\_\_\_
- 2) Ano e local que realizou o curso de Licenciatura em Geografia.
- 3) Qual/quais outra/outras formação/formações você cursou?
- 4) Você possui Pós-Graduação? Se sim, em que área?
- 5) Qual seu vínculo empregatício com o município?
- 6) Há quantos anos trabalha com o ensino de Geografia na Rede Municipal?
- 7) Opinião sobre a educação inclusiva.
- 8) Qual o quantitativo de alunos com Deficiência Intelectual (DI) por turma?
- 9) Como ocorre o planejamento das aulas para turmas que têm alunos com DI?
- 10) Quais as orientações que os professores recebem da gestão escolar, coordenação ou Secretaria Municipal de Educação para trabalharem com alunos com Deficiência Intelectual?
- 11) Quais os aspectos da prática de ensino de Geografia, em especial para a formação do Pensamento Geográfico?
- 12) Como ocorre a Avaliação da progressão do aluno com DI;
- 13) Há quanto tempo você trabalha com alunos com Deficiência Intelectual?
- 14) Qual a sua concepção sobre a Deficiência Intelectual?
- 15) Você considera que a sua licenciatura ajudou e/ou ajuda na sua prática docente com alunos com DI?
- 16) Na escola onde você atua há momentos destinados para a formação continuada que contemple o tema de inclusão de alunos com DI?

- 17) Na sua escola existe sala de recursos multifuncionais? Como ela funciona? Quais os recursos que colaboram para a formação do Pensamento Geográfico?
- 18) Na sua escola existem alunos com Deficiência Intelectual que frequentam as salas comuns e frequentam ou não a sala de recursos multifuncionais?
- 19) Como funciona o Atendimento Educacional Especializado na sua escola?
- 20) Quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos com DI?
- 21) Como é a sua prática em relação à formação do Pensamento Geográfico dos estudantes com DI?
- 22) Sobre os três eixos para a formação do Pensamento Geográfico abaixo relacionados, numa escala de 1 a 5, onde 1 é nada conhecido e 5 muito conhecido, como você enumera:
  - a) Formas de Representação Espacial ( )
  - b) Conceitos de Espaço ( )
  - c) Processos cognitivos ( )
  - d) Conceito de Pensamento Geográfico ( )
- 23) Você utiliza Mapas, Croquis, Plantas baixas, desenhos, fotografias e aplicativos para trabalhar conteúdos de Geografia? A sua escola disponibiliza quais recursos e quais são levados por você, para as aulas?
- 24) Se há dificuldades para acessar/usar esses recursos, quais são elas?
- 25) Se utiliza os itens da questão 22, como os estudantes com DI lidam com esses recursos?
- 26) No seu planejamento, os conceitos de espaço que serão trabalhados, estão apontados de forma clara? Quais conceitos você utiliza com frequência? Como você os trabalha?
- 27) Se trabalha com conceitos de espaço, como os alunos com DI são trabalhados para a aprendizagem dos mesmos?
- 28) Quais as habilidades, competências e outros processos cognitivos você acredita serem indispensáveis para aprender conteúdo da Geografia, principalmente aqueles relacionados à formação do Pensamento Geográfico?
- 29) Quais os processos cognitivos são, aparentemente deficientes ou ausentes nos estudantes com DI e que impactam no desenvolvimento do Pensamento Geográfico e na aprendizagem da Geografia?
- 30) Quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos com DI, no tocante à formação do Pensamento Geográfico?
- 31) Você tem dificuldades para trabalhar com alunos com DI? Se sim, quais são as suas principais dificuldades?
- 32) Você se sente preparada para lecionar alunos com DI? Se não, por que?

- 33) Existem materiais adequados para estimulação do desenvolvimento dos alunos com DI na escola onde você trabalha? Quais?
- 34) Você acredita que o trabalho desenvolvido na escola que você leciona contribui para a inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual?

## ANEXO A - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O ensino do pensamento espacial geográfico para estudantes com deficiência intelectual: condições, desafios e perspectivas em escolas municipais de Vitória da Conquista/BA.

**Pesquisador:** RITA DE CASSIA SOUZA LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60433022.3.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

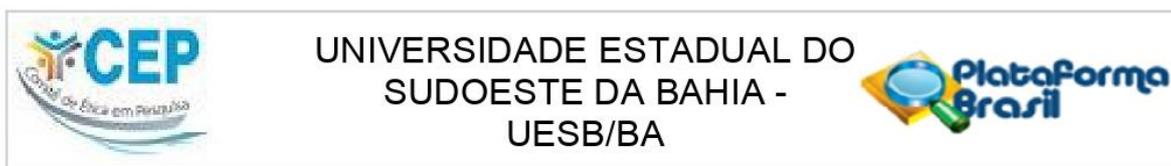
**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.540.809

**Apresentação do Projeto:**

“O projeto de pesquisa derivou de inquietudes e desejos que conduziram à realização de estudos voltados ao ensino de Geografia como foco o pensamento espacial geográfico para estudantes com deficiência intelectual (DI), principalmente pela dificuldade em ministrar as aulas, de forma a atender os anseios e a inclusão. É possível constatar, por meio da análise de contextos diretamente vivenciados, que o ensino escolar para os alunos com deficiência intelectual é desafiador e demanda uma educação inclusiva bem estruturada. A inclusão escolar é um assunto geralmente não abordado na formação de licenciados em Geografia e, se acontece, fica mais na teoria do que nas práticas de ensino, porém estará presente no dia a dia dos professores quando chegarem à escola. Destarte, a temática é interessante visto que se trata de um estudo centrado na necessidade de inclusão da pessoa com deficiência sob a perspectiva de um modelo social de direitos humanos e de potencialidades. Temos como objetivo principal da pesquisa analisar o desenvolvimento do ensino do pensamento espacial geográfico para estudantes com Deficiência Intelectual em escolas municipais de Vitória da Conquista/BA. Para alcançar esse objetivo nos ancoramos em alguns autores com Duarte (2016), Castellar e Juliasz (2017), Melo e Sampaio (2007), Ribeiro e Machado (2016) Straforini (2018), dentre outros. Para desenvolver uma pesquisa científica, a metodologia utilizada constitui como fator de importância, pois, por meio dela delinea-se os passos a serem seguidos para alcançarmos os objetivos propostos. A pesquisa se

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.540.809

desenvolverá em escolas municipais urbanas do município de Vitória da Conquista, situado na região Sudoeste da Bahia. O público-alvo serão os professores de Geografia, gestores escolar e coordenadores pedagógicos das classes de 6º e 9º ano dos anos finais do ensino fundamental que possuam alunos com deficiência intelectual. Quanto à natureza dos estudos em questão, trata-se de uma pesquisa qualitativa.”

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar como se desenvolve o ensino do pensamento espacial geográfico para estudantes com Deficiência Intelectual em escolas municipais de Vitória da Conquista/BA

Objetivo Secundário:

Identificar as condições, desafios e perspectivas apresentados pelas escolas quanto ao ensino de Geografia, destacando o pensamento espacial, direcionados para estudantes com Deficiência Intelectual. Avaliar a contribuição da Educação Geográfica e da Cartografia Escolar no segmento do 6º e 9º anos do ensino fundamental, para que os estudantes sejam capazes de ampliar sua capacidade de pensar espacialmente.

Identificar os conceitos de espaço e processos cognitivos que estão envolvidos no ensino de Geografia e do Pensamento Espacial.

Analisar aspectos da aprendizagem de conceitos da Geografia e sua influência no ensino para estudantes com deficiência intelectual

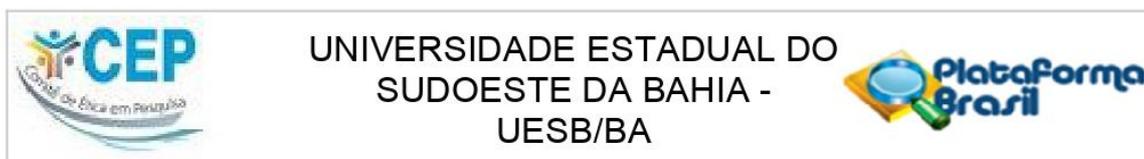
#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora proponente enquadra a presente pesquisa como possuindo risco mínimo descrevendo que pode ocorrer: Cansaço ou aborrecimento ao responder entrevista; Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memória ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante.

Para evitar tais riscos, a proponente pretende para a entrevista caso o participante demonstre cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder algum questionamento. E, só recomeçar com a permissão dele.

Quanto aos benefícios, não são apontados benefícios diretos aos participantes mas salienta-se que, como benefícios indiretos, a realização desta pesquisa pode evocar conhecimento sobre o tema, promovendo a reflexão sobre intervenções pedagógicas que venham a produzir

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.540.809

transformações nos modelos de ensino, com vistas à superação de dificuldades dos educandos com deficiência intelectual, no tocante à formação do pensamento espacial geográfico.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e relacionada à Linha de Pesquisa: Ensino, Políticas e Práticas Educativas.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1934643.pdf 24/05/2022 12:05:21 Ok  
 Projeto\_Brochura\_da\_Pesquisa.pdf 28/04/2022 21:26:14 OK  
 Instrumento\_de\_coletas\_de\_Dados.pdf 28/04/2022 21:09:08 OK  
 Autorizacao\_para\_coleta\_de\_dados.pdf 28/04/2022 21:08:37 OK  
 Declaracao\_de\_Compromisso.pdf 28/04/2022 20:54:04 OK  
 Termo\_de\_Consentimento\_Livre\_e\_Esclarecido\_TCLE.pdf 28/04/2022 20:52:56 OK  
 Folha\_de\_Rosto.pdf 28/04/2022 20:45:26 RITA DE CASSIA SOUZA LIMA OK

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto apresenta toda a documentação necessária à sua aprovação não sendo constatado qualquer óbice ético.

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

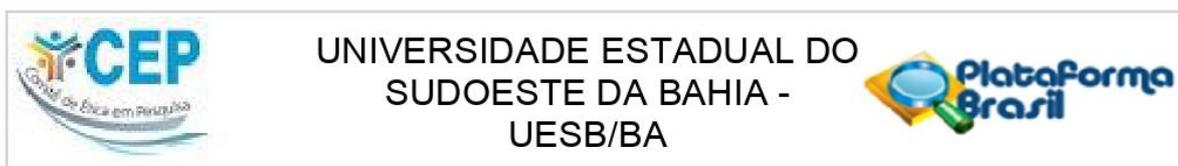
#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 22/07/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1934643.pdf	24/05/2022 12:05:21		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1934643.pdf	28/04/2022 21:29:59		Aceito

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepiq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.540.809

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura_da_Pesquisa.pdf	28/04/2022 21:26:14	RITA DE CASSIA SOUZA LIMA	Aceito
Outros	Instrumento_de_coletas_de_Dados.pdf	28/04/2022 21:09:08	RITA DE CASSIA SOUZA LIMA	Aceito
Outros	Autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf	28/04/2022 21:08:37	RITA DE CASSIA SOUZA LIMA	Aceito
Outros	Declaracao_de_Compromisso.pdf	28/04/2022 20:54:04	RITA DE CASSIA SOUZA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escl arecido_TCLE.pdf	28/04/2022 20:52:56	RITA DE CASSIA SOUZA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/04/2022 20:45:26	RITA DE CASSIA SOUZA LIMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 22 de Julho de 2022

Assinado por:

**Leandra Eugenia Gomes de Oliveira**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

**Bairro:** Jequezinho

**CEP:** 45.206-510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepjq@uesb.edu.br