



O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Thomáz Augusto Sobral Pinho ¹
Lilian Renata Teixeira da Silva ²
Bárbara Gabrielly Silva Barbosa ³
Ítalo D'Artagnan Almeida ⁴

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo propor uma reflexão acerca da formação inicial de professores de Geografia frente à inclusão escolar. Metodologicamente, realizaram-se análises em grades curriculares, ementas de disciplinas e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Geografia (PPCs) de 16 universidades públicas do Brasil, verificando como o tema da inclusão escolar está previsto. Para fundamentar a discussão foi feito um levantamento bibliográfico a partir das palavras-chave educação inclusiva, ensino de Geografia, Geografia escolar e formação de professores, e documental, sendo analisadas algumas legislações que tratam da educação inclusiva e da formação de professores, respectivamente. Entende-se que a inclusão escolar é efetivada mediante a garantia do acesso de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ao espaço escolar, bem como da permanência, possibilitada, sobretudo, através de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças, permitindo que os sujeitos se desenvolvam de acordo com as suas potencialidades. No entanto, ao mesmo tempo em que há um aumento no número de matrículas de alunos da educação especial em salas de aula comum da educação básica, percebe-se que os professores encontram dificuldades em estabelecer práticas inclusivas. Diante dessa dificuldade na efetivação da educação inclusiva, são reveladas lacunas na formação inicial de professores, os quais chegam em sala de aula sem saber como lidar com alunos com NEE, apesar de haver legislações que preveem a capacitação dos profissionais durante os cursos de formação docente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Geografia Escolar, Formação de professores, Educação Especial, Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, constata-se um aumento no número de matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na educação básica. O Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020), por exemplo, contabilizou um aumento de 34,4% entre 2015 e 2019, estando a maior parte matriculados em salas de aula comum. Diante dessa realidade, intensificou-se o debate acerca da educação inclusiva, uma vez que se torna ainda mais necessário

¹ Graduando do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, pinhothomaz10@gmail.com; ² Graduanda do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, liliaan.teixeira@gmail.com; ³ Graduanda do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, barbara236@live.com; ⁴ Professor orientador: Doutorando em Geografia - UFPE, dalmeida.italo@gmail.com.



adaptações nas escolas a fim de garantir um ambiente preparado para receber a pluralidade. Ressalta-se que uma escola inclusiva não está limitada unicamente a questões de infraestrutura, devendo, também, garantir materiais didáticos e práticas pedagógicas as quais contemplem a diversidade e promovam o desenvolvimento de todos os alunos. Ou seja, deve-se prezar, concomitantemente, pelo acesso e pela permanência dos indivíduos no espaço escolar.

Sobre este último ponto, percebe-se dificuldades em conceber uma educação efetivamente inclusiva, tendo em vista que os professores não se sentem preparados para receberem pessoas com NEE, bem como verificado por Ziesmann e Frison (2017) e Silva e Lobato (2018) em suas pesquisas com professores da educação básica. De fato, nas últimas décadas do século XX e no começo do XXI ocorreram avanços significativos no que tange à inclusão escolar, tendo como marco a elaboração de legislações referentes à educação inclusiva, tratando, ademais, diretamente da necessidade de formar profissionais preparados para lidar com as diferenças em sala de aula, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

No entanto, o que ainda se nota é um cenário insatisfatório no que tange à concretização da inclusão escolar, visto que se encontram grandes impugnações as quais dificultam o estabelecimento de práticas inclusivas, sendo necessário perscrutar o cumprimento do que está previsto nos documentos oficiais no que diz respeito à garantia do acesso e da permanência. Diante disso, tratando da capacitação profissional, o presente estudo busca refletir acerca da formação inicial de professores de Geografia frente à inclusão escolar, analisando como a educação inclusiva está sendo abordada nos cursos de licenciatura.

METODOLOGIA

O estudo tem como base uma análise realizada a partir de grades curriculares, ementas de disciplinas e Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Geografia (PPCs) de algumas universidades públicas do Brasil, verificando como a temática da inclusão escolar está sendo abordada. A partir do Ranking Universitário da Folha de São Paulo (2019), 16 universidades públicas com oferta do curso de Licenciatura em Geografia foram selecionadas para a análise, sendo elas: as universidades federais do Rio de Janeiro, a Fluminense - Niterói, do Paraná, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Ceará, de Pernambuco, de Goiás, de Uberlândia, do Pará, do Rio Grande do Norte e de São Carlos; a Universidade de São Paulo, a Estadual Paulista - Rio Claro e as estaduais de Campinas e do Rio de Janeiro.



Após a escolha das universidades, realizaram-se buscas nos currículos, nas ementas das disciplinas e nos PPCs disponíveis nos *sites* de cada instituição. Utilizou-se como critério de análise: disciplinas que tratam direta e indiretamente da inclusão escolar; e PPCs os quais preveem abordagens sobre a educação inclusiva durante a graduação. As informações obtidas foram esquematizadas em planilhas e organizadas em tabelas. Ressalta-se que os documentos foram obtidos e/ou acessados diretamente dos *sites* de cada instituição, estando as informações de acordo com o que está acessível para o público.

Ademais, foi realizado um levantamento bibliográfico nas plataformas: Portal de Periódicos CAPES, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *ResearchGate* e no Google Acadêmico. A revisão de literatura considerou os achados mais recentes e relevantes, partindo das palavras-chave: educação inclusiva, ensino de Geografia, Geografia escolar e formação de professores. Realizou-se também um levantamento documental das seguintes legislações: Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Após a análise, os estudos e as legislações considerados relevantes foram organizados em categorias temáticas com base nas palavras-chave.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na tentativa de compreender o processo de inclusão de pessoas com deficiência ou algum tipo de transtorno no desenvolvimento, constata-se que a segregação sempre se fez presente na sociedade. Historicamente, percebe-se que o ato de distinguir os indivíduos de acordo com critérios arbitrários de “normalidade”, impostos cultural e socialmente, sofreu mutações, a depender do contexto social vigente em cada momento. Na Antiguidade Clássica, por exemplo, os sujeitos com deficiência eram submetidos a condições de vida sub-humanas, uma vez que suas características eram vistas como anomalias (BENZAZZI, 2015). Na Idade Média, a consideração acerca da deficiência variava entre o sentimento de piedade e o ato de castigar, ora enxergando os sujeitos enquanto seres enviados por Deus, ora relacionando-os a imagens demoníacas (BENZAZZI, 2015; ARRUDA E DIKSON, 2018).

Foi somente com o progresso das ciências, sobretudo da Medicina, a partir dos séculos XIX e XX, que se obteve avanços no tratamento destas pessoas que ainda estavam sob o rótulo da “anormalidade”. No entanto, apesar de se distanciar de um contexto de sub-humanidade, o caráter segregacionista foi mantido. De fato, passou-se a focar nas potencialidades dos sujeitos,



contudo, analisando-as a partir de um olhar médico, tratando-as enquanto características de patologias. Ou seja, mantém-se a segregação dos indivíduos em “normais” e “anormais”.

O cenário muda a partir do final do século XX, quando emergem com intensidade movimentos em prol dos direitos sociais, reconhecendo a necessidade de respeitar a pluralidade na elaboração de políticas públicas. Dentre as contestações, destaca-se a luta por uma educação de fato inclusiva (MONICO et al., 2018). Como marco do reconhecimento das potencialidades dos alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem-se o desenvolvimento de diversos documentos oficiais nos quais o direito à educação é assegurado, a exemplo da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Quando se traz para debate a educação inclusiva, busca-se um processo cada vez mais “inclusivo” e menos “especial”, e “isso significa que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos” (ROMA, 2018, p. 9). Ou seja, uma escola inclusiva é aquela que além de garantir o acesso de todos os indivíduos, propõe práticas as quais respeitem as diferenças e, sobretudo, as valorizem, garantindo a permanência dos educandos.

É inquestionável os avanços nos últimos anos no que tange à inclusão de alunos com NEE, considerando a variedade de legislações elaboradas e o aumento de matrículas no ensino básico. Todavia, constatam-se dificuldades para se estabelecer uma educação de fato inclusiva, estando além do acesso dos educandos ao espaço escolar, visto que os professores encontram obstáculos para construir práticas didático-metodológicas que atendam à pluralidade.

Ziesmann (2015) destaca que o processo educacional ainda está bastante fixado em práticas homogeneizantes, uma vez que há dificuldades de lidar com as diferenças encontradas em sala de aula. Diante disso, nota-se uma tenuidade na formação de alunos com NEE, na medida que, conforme pontuam Alves et al. (2016), o ritmo de assimilação desses sujeitos é diferenciado. Como consequência dessa fragilidade, cria-se uma ideia de total dependência dos educandos com NEE, considerando-os como incapazes de realizar as atividades sozinhos, pensando-se mais nas suas evidentes limitações do que nas suas capacidades, contradizendo o que propõe a educação inclusiva sobre a necessidade de valorizar as diferenças.

No contexto da Geografia escolar, busca-se um ensino-aprendizado no qual os estudantes sejam incitados a compreenderem os espaços e as relações que os formam, pautando-se em práticas as quais incentivem os sujeitos 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), 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.

Diante disso, com base em Vieira e Ferraz (2015), é possível refletir sobre essa realidade do ensino da Geografia e suas consequências para alunos com NEE. De acordo com os autores, os docentes são formados sob uma lógica visual, descritiva e sintetizadora de fatos e fenômenos e essas características refletem na transposição didática da universidade para a escola. Ou seja, quando um professor de Geografia recebe sujeitos com NEE em sala de aula encontra um entrave, visto que o educador, formado em um contexto de práticas positivistas e centradas na figura do professor, tem que aprender na prática outras formas de se abordar os conteúdos explorando diferentes sentidos e potencialidades não-padrões (VIEIRA; FERRAZ, 2015).

Além disso, o principal fator que se torna um desafio para o professor de Geografia é de como incentivar esses alunos a compreenderem o seu papel na sociedade e aguçar a sua autonomia, fazendo jus ao papel da Geografia enquanto disciplina essencial na formação cidadã, quando, na verdade, eles são vistos como sujeitos dependentes. Dessa forma, nota-se a necessidade de mudanças estruturais na prática docente em Geografia. Quando se trata de mudanças estruturais, considera-se para além das escolas, envolvendo também os cursos superiores responsáveis pela formação professores (SILVA et al., 2015), visto que a formação recebida pelos docentes reflete diretamente no desenvolvimento dos alunos.

Na Geografia, o debate sobre a formação de professores e a necessidade de desconstruir um processo no qual o aluno é um agente passivo, já é bastante complexo. As discussões são ainda mais complexas quando são atreladas à inclusão escolar, visto que há uma defasagem na formação docente para essa realidade, resultando em um profissional despreparado para lidar com as diferenças em sala de aula, adotando, assim, práticas correspondentes ao sistema educacional vigente, o qual, segundo Ziesmann e Frison (2017, p. 10), “está calcado na divisão de alunos normais/anormais, capazes/incapazes, entre outros termos e substantivos que dividem os alunos entre os que têm o direito de aprender e os que não irão aprender”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ziesmann e Frison (2017) e Silva e Lobato (2018) concluíram em suas pesquisas que os professores da educação básica não se encontram preparados para receberem alunos com NEE em sala de aula, destacando que esses profissionais se sentem desafiados frente à essa realidade



devido às lacunas nas suas formações. Ou seja, diante disso, fica evidente a necessidade de voltar as atenções para a formação inicial dos professores e compreender como essas profissionais estão sendo preparados para o exercício da docência.

A princípio, cabe destacar que diversas legislações tratam direta e indiretamente da formação inicial de professores para a educação inclusiva. No final do século XX, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) já demonstrava preocupações acerca da formação de professores para receber alunos com NEE. A LDB, em seu Art. 59, inciso III, destacou que os sistemas de ensino deverão assegurar a esses alunos “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, 1996). Já no século atual, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mais de uma década após os documentos anteriores, reconheceu mais uma vez a fragilidade na formação docente, enfatizando a necessidade de investir na “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p.8). Em 2015 e em 2019, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro, respectivamente, indicaram que os cursos de formação de professores devem garantir nos seus currículos, temas referentes à inclusão escolar, preparando plenamente os futuros profissionais para a prática docente.

Portanto, percebe-se que desde o século passado foram elaborados documentos oficiais prevendo a formação de professores para a realidade de uma sala de aula plural, existindo além dessas, outras legislações que tratam indireta e diretamente sobre o tema. Contudo, com base nas pesquisas de Silva et al. (2015) e Silva e Lobato (2019), nota-se que na prática a formação de professores apresenta várias lacunas no que se refere à inclusão escolar.

Diante disso, propondo refletir sobre a formação inicial de professores de Geografia na perspectiva da educação inclusiva, realizou-se uma análise em currículos, ementas de disciplinas e PPCs de cursos de Licenciatura em Geografia de 16 universidades públicas do Brasil. Foi possível perceber que alguns documentos são atualizados e outros não, a exemplo do PPC da Universidade Federal de Santa Catarina, datado do ano de 2006.

Partindo da análise dos PPCs, os quais são a base orientadora dos cursos de cada instituição, 12 documentos foram acessados, ficando de fora da análise os PPCs da Universidade Federal Fluminense, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os quais estavam indisponíveis ou não foram encontrados. Entre os 12 analisados, 10 indicaram, direta ou



indiretamente, que temas referentes à inclusão escolar seriam abordados durante o curso. Na Universidade Federal do Ceará, por exemplo, o PPC destaca que é compromisso na formação docente possibilitar os licenciandos a adquirir conhecimentos sobre todos os alunos

(...) em seus diferentes contextos, considerando as seguintes modalidades de educação: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, p.25).

Analisando os currículos e ementas das disciplinas dos cursos nas 16 instituições, verifica-se, conforme a Tabela 01, que todas ofertam, de forma obrigatória, ao menos uma disciplina que aborda diretamente à inclusão escolar. No entanto, cabe mencionar que em todas as universidades são disponibilizadas alguma disciplina obrigatória atrelada à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Contudo, essa obrigatoriedade é resultado do Decreto nº 5.626, aprovado pelo Ministério da Educação em 2005, o qual torna obrigatório a oferta de Libras nas grades curriculares de alguns cursos, entre eles, todas as licenciaturas.

Tabela 01: Quantitativo de disciplinas obrigatórias voltadas diretamente para a inclusão escolar.

Universidade de São Paulo (USP)	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1
Universidade Estadual Paulista - Rio Claro (UNESP)	2
Universidade Federal Fluminense – Niterói (UFF)	1
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1
Universidade Federal do Ceará (UFC)	1
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1
Universidade Estadual do Rio de Janeiro-Maracanã (UERJ)	2
Universidade Federal do Pará – Ananindeua (UFPA)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	1

Fonte: Matriz Curricular e Ementa das disciplinas das IES. Dados organizados pelos autores.

Quando se considera as disciplinas obrigatórias, com a exceção de Libras, apenas 5 universidades ofertam outras atreladas à educação inclusiva, como visto na Tabela 02.

Tabela 02: Disciplinas obrigatórias voltadas diretamente para temas sobre a inclusão escolar, com a exceção de Libras.

UNESP	1	Cartografia Escolar e Inclusiva;
UFPA	2	Diversidade Étnico-racial, Gênero e Sexualidade; Educação em Direitos Humanos
UFRGS	1	Intervenção Pedagógica e Necessidades Educacionais Especiais
UFRJ	1	Prática Pedagógica em Educação Inclusiva
UFRN	1	Introdução à Educação Especial

Fonte: Matriz Curricular e Ementa das disciplinas das IES. Dados organizados pelos autores.

Os dados corroboram com as afirmações de Pastoriza et al. (2015), os quais constataram que são escassas as propostas de discussão sobre a inclusão escolar nos cursos de Licenciatura em Geografia. Analisando as possibilidades de o licenciando vivenciar debates sobre a educação inclusiva, verifica-se que 4 universidades ofertam disciplinas eletivas/optativas que são voltadas diretamente para a temática, como esquematizado na Tabela 03. Além de serem disciplinas que nem todos os alunos conseguem cursar, por variados motivos os quais dizem respeito a cada discente (falta de tempo, ocupações para além da universidade, choque de disciplinas no mesmo horário, vagas limitadas etc.) a oferta ainda é baixa.

Tabela 03: disciplinas optativas voltadas diretamente para temas sobre a inclusão escolar.

UFF	1	Preconceito, Indivíduos e Cultura
UFSC	1	Educação e Processos Inclusivos
UFC	1	Educação em Direitos Humanos
UFU	1	Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva

Fonte: Matriz Curricular e Ementa das disciplinas das IES. Dados organizados pelos autores.

Destaca-se que a partir dos dados, não é intenção do estudo indicar que debates sobre a educação inclusiva estão limitados exclusivamente à essas disciplinas, visto que sabe-se da relevância das universidades enquanto espaços de debates inter e transdisciplinares, constatando que outras disciplinas também abordam o tema, a exemplo das relacionadas à Psicologia da Educação, Organização Espaço Escolar e Políticas Educacionais. Além disso, há laboratórios e grupos de pesquisas em algumas universidades que realizam atividades voltadas à inclusão escolar, como o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), da UFSC e o Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador, na USP, com um eixo voltado à Geografia e à Educação Inclusiva, entre outros não mencionados.

No entanto, acredita-se que o tema da inclusão escolar é complexo, envolvendo processos de desconstrução de pré-conceitos e construção de novas percepções, devendo estimular os licenciandos a focarem mais nas potencialidades dos alunos do que nas suas



limitações. Ademais, é importante que os futuros profissionais tenham contato com essa realidade ainda durante a sua formação, para não resultar no que ocorre hoje, quando os profissionais estão aprendendo no exercício da docência as formas de conceber práticas pedagógicas inclusivas, muitas vezes não suprimindo as necessidades.

Como alternativas para sanar as lacunas na formação inicial de professores para a educação inclusiva, destaca-se a urgência de se abordar mais profundamente a temática nos cursos de licenciatura. Uma das possibilidades debatidas por alguns autores e indicadas por outros documentos oficiais, é a expansão na oferta de disciplinas obrigatórias sobre a inclusão escolar. Para isso, Bueno (1999) demonstra uma preocupação, uma vez que o efeito pode ser contrário e difundir mais ainda a ideia segregacionista com base nos padrões de “normalidade”. Contudo, se reconhece a preocupação do autor, visto que o tema é delicado, porém entende-se a oferta de disciplinas específicas como uma alternativa adequada, uma vez que o tema é complexo e exige práticas para que os profissionais sejam plenamente capacitados. De fato, salienta-se a necessidade de um bom planejamento, englobando, conforme já destacado, processos de desconstrução, para posteriormente construir-se reflexões que tratem do ensino para alunos com NEE como algo natural e parte da realidade, não como um desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, percebe-se que apesar de uma variedade de legislações e movimentos em prol de uma educação inclusiva, ainda há alguns fatores que se tornam obstáculos na inclusão escolar. Quando se debate o tema, deve-se entender que uma escola inclusiva está pautada no acesso e na permanência, sendo esta última questão garantida, sobretudo, mediante as práticas pedagógicas estabelecidas no espaço escolar. Contudo, constata-se que os professores da educação básica possuem dificuldades quando recebem alunos com NEE em sala, uma vez que são encontradas lacunas na formação docente.

O presente estudo destacou que a formação inicial do professor de Geografia é insatisfatória no que diz respeito à educação inclusiva, tendo em vista que os debates estão mais atrelados à abordagens superficiais e os profissionais estão indo para as salas sem a capacitação necessária. Como consequência disso, tem-se a realidade de um ensino homogeneizador, no qual as potencialidades desses alunos são pouco estimuladas, visto que os professores não se sentem confiantes e capazes de propor práticas inclusivas.

Diante dessas circunstâncias, acredita-se que os cursos de Licenciatura em Geografia, assim como nas demais licenciaturas, devem ampliar o debate sobre a inclusão escolar nos seus



currículos, seja em disciplinas já existentes ou na oferta de novos componentes. Entende-se que uma oferta maior de disciplinas, sobretudo nos cursos que dispõem unicamente de LIBRAS, seja essencial, visto que o tema da educação inclusiva é amplo, envolvendo nos debates questões culturais, sociais e políticas, além de possibilitar que os alunos sejam confrontados com a realidade, sendo submetidos à atividades práticas. Ademais, precisa-se desconstruir nos cursos de licenciatura que as questões referentes à prática pedagógica são unicamente responsabilidade das disciplinas de educação, sendo importante discutir também sobre a prática docente nas específicas, buscando superar a compartimentação entre os departamentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. A.; MORAES, G. B. P.; SILVA, W. N. . **O ensino de geografia para deficientes visuais:** breves considerações sobre impedimentos e caminhos. In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal-RN. Anais III CONEDU. Campina Grande: Editora Realize, 2016. v. 1.

ARRUDA, G. A.; DIKSON, D. . Educação Inclusiva, Legislação e Implementação. **Reflexão e Ação**, v. 2, p. 214-227, 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177/pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

BENAZZI, L. E. B.. **A cegueira no contexto histórico**. Portal Educação, 09 dez. 2015.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dez. de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019:** notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b4784c5d-ae177d55ced4c37d?version=1.0>>. Acesso em: 1. Maio 2020.



BUENO, J. G. S. **Educação inclusiva: princípios e desafios.** Revista Mediação, n. 1, p. 22-28, 1999.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ranking Universitário Folha 2019.** Disponível em <<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/geografia/>>. Acesso em 28 abr. 2020.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; Orlando, R. M.. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 41-48, 2018.

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**, v. 10, p. 773, 2015.

ROMA, A. C. . Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 4, p. 1-15, 2018.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. . Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 719-740, 2015.

SILVA, J. V. P.; LOBATO, R. B.. A inclusão de um aluno cego nas aulas de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, no município de Nova Iguaçu. **Bejamin Constant** (Online), v. 2, p. 209-226, 2019. Disponível em: <<http://www.ibt.gov.br/publicacoes/revistas#revistaBC>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

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, Fortaleza - CE. Anais VI CONEDU. Campina Grande - PB: Realize Eventos e Editora, 2019. v. V. 1. p. 1.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico.** São Paulo, 2019. Disponível em: <http://geografia.fflch.usp.br/sites/geografia.fflch.usp.br/files/Projeto_Pedagogico_DG-2019.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Projeto Político Pedagógico-Geografia.** Campinas, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. **Ementário.** Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.ementario.uerj.br/cursos/geografia_licenciatura.html> Acesso em: 5 maio 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. **Projeto Político Pedagógico-Geografia.** Rio Claro, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico de Curso – Geografia Licenciatura.** Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657432>. Acesso em: 24. Abr. 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Matriz Curricular**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://geografia.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2018/08/MatrizCurricular_Lic_Geografia_2017.pdf>. Acesso em: 1 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Goiânia/GO, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico Geografia**. Ananindeua, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico dos cursos de Geografia Licenciatura e Bacharelado**. Curitiba, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório Perfil Curricular**. Recife, 29 de nov. de 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38970/411209/geografia_lic_perfil_2202.pdf/597da147-4c28-4b24-aa3a-1151dce43201>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia - Licenciatura** (Presencial). Natal, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Currículo Licenciatura em Geografia**. Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodHabilitacao=104&CodCurriculo=288&sem=2020022>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia**. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://geografia.paginas.ufsc.br/files/2012/03/PPP.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico Preliminar Licenciatura em Geografia**. Sorocaba, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia - Grau Licenciatura**. UBERLÂNDIA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Catálogo do Instituto de Geociências**. Rio de Janeiro, 2018.

VIEIRA, J. M.; FERRAZ, C. B. O.. O desafio do ensino de Geografia para deficientes visuais. **Geografia em Atos** (Online), v. 2, p. 1-8, 2015.

ZIESMANN, C. I. **Práticas pedagógicas em sala de aula com surdos**: implicações nos processos de ensino e de aprendizagem. 2015. Dissertação (Mestrado) Universidade – Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, RS, 2015.

ZIESMANN, C. I.; FRISON, M. . Formação de professores e educação escolar inclusiva: Um olhar para o sujeito com deficiência visual. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 74-94, 2017.