

## O ENSINO DA GEOGRAFIA VOLTADO PARA AS DIVERSIDADES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Geovanna Costa Ramos <sup>1</sup>  
Claudivan Sanches Lopes <sup>2</sup>

### RESUMO

Apresentamos, neste trabalho, relato de experiência que contempla a questão da diversidade na Educação Básica de modo geral e, particularmente, no ensino de Geografia. Baseada nas vivências da autora enquanto bolsista do Programa de Residência Pedagógica Geografia da Universidade Estadual de Maringá, Pr, temos por objetivo refletir sobre a problemática da diversidade na Educação Básica, considerando, especificamente, as práticas desenvolvidas em uma das escolas-campo do referido Programa. Metodologicamente, o trabalho se sustenta no levantamento de material bibliográfico a respeito do tema e, à luz deste, nas reflexões da autora sobre as situações vividas no primeiro semestre no ano letivo de 2023. Verificamos que na escola-campo do Programa são diversos os alunos que têm o diagnóstico, por exemplo, do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou que fazem parte de outras minorias. Entretanto, a escola, de modo geral, manifesta dificuldades em lidar satisfatoriamente com a questão, tal qual está preconizado na legislação que busca promover a igualdade que os direitos humanos asseguram. O presente trabalho, portanto, aborda a diversidade como um todo em sala de aula, apontando as posturas que um professor de Geografia deve tomar frente as interseccionalidades na escola, relacionando-as às atitudes tomadas pela escola-campo, em especial pela professora preceptora e a bolsista nas aulas de Geografia.

**Palavras-chave:** Diversidade, Programa Residência Pedagógica, Ensino de Geografia.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho descreve e analisa uma experiência vivida pela autora ao longo do primeiro semestre do ano de 2023, junto ao Programa Residência Pedagógica Geografia (PRP) da Universidade Estadual de Maringá, no estado do Paraná. O Programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por objetivo fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática dos estudantes de cursos de licenciatura, além de contribuir para a construção da identidade docente dos licenciandos. Ao longo da participação no Programa, o bolsista desenvolve atividades em uma escola-campo parceira da Universidade, supervisionado por um professor preceptor. Além disso, conta com a orientação de um professor docente da Universidade.

A autora, portanto, bolsista do PRP, à luz de pesquisa bibliográfica, discorre sobre suas experiências na escola-campo com um olhar voltado para um ensino da Geografia que visa a valorização das diversidades, tendo por referência a dialética existente entre o “direito à

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Maringá - PR, [geo.costa.r@gmail.com](mailto:geo.costa.r@gmail.com);

<sup>2</sup> Professor orientador: Doutor, Universidade Estadual de Maringá - PR, [cslopes@uem.br](mailto:cslopes@uem.br).

igualdade” e o “direito à diferença” na efetivação dos direitos humanos e do acesso ao direito à educação.

A diversidade em sala de aula, principalmente quando falamos de uma escola pública, é reflexo daquilo que vemos na sociedade. O professor de Geografia, por formação, deve tratar das “interseccionalidades”<sup>3</sup> existentes na sociedade e, portanto, conseguir olhar da mesma forma para a sala de aula. No processo de formar os educandos, é papel do professor de Geografia formar cidadãos com postura crítica, desenvolvendo o que a literatura sobre o ensino de Geografia denomina de um “olhar geográfico do mundo” (CAVALCANTI, 2019; BRASIL, 2017).

Surge então, neste contexto, a necessidade de adaptar as aulas para valorizar as diferenças, visto que nossa Constituição, juntamente com as Diretrizes que regem o ensino básico e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garantem uma educação para todos, sem qualquer distinção. Todavia ao tratar de igualdade na educação precisamos falar das especificidades de cada indivíduo, da necessidade de adaptar o ensino para todas as diferenças, sejam elas sociais, físicas, neurológicas, étnicas etc.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo apresentar, no bojo das discussões que contemplam a questão dos direitos humanos na Educação, reflexões sobre a problemática da diversidade na Educação Básica, considerando, especificamente, as práticas desenvolvidas em uma das escolas-campo do referido Programa. Buscamos refletir sobre a questão das diversidades como um todo em sala de aula, discutindo posturas que um professor de Geografia deve tomar frente as interseccionalidades na escola, relacionando-as a determinadas ações da escola-campo, em especial da professora preceptora e da bolsista nas aulas de Geografia.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho, como já foi mencionado, tem por base as atividades desenvolvidas pela autora, enquanto bolsista do Programa de Residência Pedagógica Geografia da Universidade Estadual de Maringá. Metodologicamente busca combinar a descrição de determinadas situações vividas pela autora na escola campo e a procura de referenciais teóricos para interpretar tais situações. Buscamos, portanto, a partir das situações identificadas, analisá-las e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento da temática. Eticamente, têm-se por

---

<sup>3</sup> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p.177).

pressuposto, a defesa de uma escola democrática que garanta a todos e a todas o direito a igualdade e à diferença.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Desde a promulgação da Declaração Mundial dos Direitos Humanos, pela ONU, em 1948, diversos Estados voltaram suas preocupações para essa problemática. No Brasil não foi diferente, mas podemos dizer que foi somente após a Constituição de 1988 que o país passou de fato a incorporar o assunto em políticas públicas a fim de defender e promover os direitos fundamentais dos membros de sua sociedade. Entretanto, isso não erradicou as desigualdades que na maioria das vezes, acabam por ferir esses direitos. É, partindo dessa perspectiva, que passamos a pensar nos direitos de uma forma coletiva. Para Candau (2012),

[...] consideramos que na contemporaneidade é possível detectar uma nova perspectiva em relação à problemática dos direitos humanos. A relação entre questões referentes à justiça, superação das desigualdades socioeconômicas e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita. Neste sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, se amplia. Cada vez mais se afirma a importância dos direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. E, neste movimento, as questões relativas à diversidade vêm adquirindo cada vez maior relevância.

Entendemos que só é possível alcançarmos a efetivação da garantia de direitos quando especificamos e endereçamos esse direito a um grupo “minorizado”<sup>4</sup>. Temos então, como dito por Candau (2012), uma dialética entre igualdade e diferença. Quando endereçamos as políticas aos grupos vulneráveis garantimos o direito à igualdade e o direito e respeito às diferenças e diversidades. A mesma autora diz ainda que ao pensarmos dessa forma temos uma relação direta ao direito à educação, mas é preciso pensar nas especificidades e articulações para diversidade que encontramos em sala de aula.

Para Kassar (2016, p. 1226-1227) a preocupação com a ampliação de acesso à educação escolar passa de fato a acontecer no Brasil a partir da década de 1950 e, atualmente, alcança uma quase universalização do ensino fundamental no país:

Na totalidade das matrículas, aparecem as características (todas elas) do Brasil: país formado por uma população constituída por diferentes etnias, com diferentes perspectivas culturais e marcado por uma histórica desigualdade econômica e social. Ressaltamos que a escola aparece como o equipamento social que, por sua obrigatoriedade, faz parte do cotidiano da quase totalidade dos indivíduos de todas as classes sociais. Nessa totalidade, encontra-se a diversidade e, para atendê-la, o país

<sup>4</sup> Por grupos “minorizados” entendemos a parte da população que não é necessariamente menor em números, mas sim os que são menos atingidos nas aplicabilidades de direitos. Mulheres, negros, idosos, pessoas com deficiência são quantitativamente maioria na sociedade, todavia, são minorias nas aplicabilidades dos direitos humanos.

tem proposto e implantado um conjunto de programas de educação em Direitos Humanos, educação para as relações étnico-raciais, educação do campo, educação quilombola, escola indígena e os direcionados aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Este último grupo é registrado no Censo Escolar como “matrículas da educação especial”.

De fato, considerando o número de matrículas, houve um crescimento exponencial nos últimos anos no acesso da “população diversa”, isso porque, as políticas citadas por Kassar contribuíram para garantir a essa população vulnerável o acesso à escola. Mas isso, por outro lado, não significa que, efetivamente, tenha havido uma melhoria do ensino especializado e de qualidade ofertado para essas pessoas. Para além de uma legislação rigorosa, precisamos, nesta circunstância, pensar na realidade das minorias em sala de aula.

Ao falarmos das pessoas com deficiência esse aumento no número de matrículas fica ainda mais visível, isso porque, durante muito tempo houve uma distinção e exclusão daqueles que tinham alguma limitação física ou cognitiva. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, chamada de Lei Brasileira de Inclusão, foi essencial nesse quesito pois garante condições de igualdade, o acesso à educação e a inclusão social das pessoas com deficiência. Mas é necessário avançarmos ainda mais, pois, não basta apenas termos rampas e pisos táteis nas escolas. É preciso haver uma inclusão social ao ensino dentro da sala de aula e, quanto a isso, as taxas de escolarização desses indivíduos ainda não mostram grandes avanços. Como evidência Meletti (2014, apud KASSAR, p. 1229),

Apesar desses significativos avanços, voltemos às mazelas relativas às diferentes formas de exclusão e à seletividade. Ao se realizar um exercício de comparação, ano a ano, do número de matrículas em escolas de crianças com deficiências, pode-se verificar que elas estão concentradas de forma acentuada nos primeiros anos do ensino fundamental (MELETTI, 2014; KASSAR; SERAFIM; FRANÇOZO, 2014). Outro indício de exclusão/seletividade é a grande defasagem entre a idade dos alunos com deficiências e o ano de sua escolaridade (MELETTI, 2014; FRANÇOZO, 2014). Ainda que esse seja um problema presente quando se trata de crianças em geral, o que já revela a incompetência de nosso processo educativo, a taxa de distorção idade versus série é maior entre os alunos com deficiências.

Quando pensamos no ensino da Geografia para a diversidade –foco mais específico deste trabalho –, é necessário considerarmos que a intenção do professor dessa disciplina é, numa perspectiva crítica e humanista, formar cidadãos críticos e que, portanto, detenham o chamado “olhar geográfico” sobre a sociedade na qual estão inseridos. Para isso, considerando as práticas pedagógica-geográficas dentro da sala de aula, devemos nos atentar às interseccionalidades da qual trataremos para formar esse tipo de pensamento. Além disso, surge a necessidade de incluir aqueles que estão na chamada “inclusão marginal”, que são esses alunos com deficiência que até chegam até a escola, mas muitas vezes, não são, efetivamente, incluídos na aula.



[...] pensando na importância dos saberes geográficos para a formação do aluno cidadão, para que conhecedor de seu espaço, possa dele ser copartícipe, a nossa preocupação se volta para uma parcela dos alunos com deficiências, TEA e altas habilidades que, cada vez mais, chegam à escola regular, devido à atuação dos movimentos sociais em prol da diversidade/diferenças, contribuindo para assegurar os direitos das minorias em relação aos padrões hegemônicos estabelecidos. No entanto, para que tais alunos saiam da invisibilidade é necessário à mudança de paradigmas, para que ressignifiquem a deficiência, no sentido de compreender que as dificuldades que tais pessoas vivenciam decorrem, em grande parte, do campo social, isto é, das barreiras físico arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, econômicas do ambiente escolar (RIBEIRO E SANTOS, 2021).

Em deficiências como do Transtorno do Espectro Autista (TEA) o aluno tem o direito de ter a companhia de um professor de apoio em sala, isso porque a deficiência se caracteriza por uma série de déficits de comunicação e interação social, todavia, isso não dispensa o professor de Geografia do papel de adaptar as práticas de sua aula, para aquela deficiência. O mesmo ocorre com os alunos com deficiência auditiva que possuem intérprete em sala, mas quem deve, de fato, trabalhar o conhecimento é o professor regente.

Ao pensarmos em quais adaptações devemos fazer as opções são muitas e tudo depende de quais diversidades determinada sala de aula tem. Ribeiro e Santos (2021), por exemplo, citam como opções de adaptações, o uso de mapas táteis, miniaturas e maquetes como recurso para os adolescentes com deficiência visual. Também é comentado sobre uma explicação mais pausada para que os alunos com deficiência auditiva consigam fazer uma melhor leitura labial que complementam a ação do intérprete. Já para Squiave (2017) o uso das geotecnologias pode ser o grande diferencial, isso porque, atrai rapidamente a atenção dos alunos e pode ser adaptado para diversas diferenças. O impasse, aqui, é que muitas escolas públicas, ainda não possuem a infraestrutura adequada para o pleno uso das novas tecnologias e, com frequência, dificulta essa possibilidade ao professor de Geografia.

Embora ao longo deste trabalho tenhamos falado de algumas deficiências, vale lembrar que vulnerabilidades sociais também necessitam de atenção especial. Precisamos pensar, por exemplo, numa educação geográfica antirracista, que valorize os povos originários e quilombolas, principalmente se tivermos em sala alunos que fazem parte dessa parcela da população. É necessário, destarte, lutar contra as desigualdades e valorizar as minorias sociais. Não nos faltam políticas públicas na educação que pautam essas questões como citado acima por Kassar (2014), porém, é preciso efetivá-las. Neste sentido, cabe ao professor um papel importante para assegurar que, na sua aula, essas leis que visam ações afirmativas sejam, de fato, realidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde que surgiu a vontade de cursar a licenciatura em Geografia e, depois, de fazer parte do Programa de Residência Pedagógica em um colégio estadual eu já sabia que voltaria meus olhos para a diversidade; pensava sempre em que condições de ensino estavam os adolescentes que eram como eu<sup>5</sup>, que fazem parte de uma minoria. Eu só não imaginava que em minha primeira semana na escola-campo, já encontraria tantas histórias de vida como a minha.

Era uma terça-feira e a professora preceptora havia pedido ajuda com assuntos relacionados à coordenação pedagógica. Entre uma planilha e outra, comecei a ouvir a pedagoga em um atendimento de uma mãe de menino autista que passava por *bullying* dentro da escola por parte dos colegas e também de professores. Era nítido o desespero daquela mãe, ela pedia ajuda, suplicava para que o filho fosse respeitado no ambiente escolar. Mas apesar de tudo, a única solução que a pedagoga deu a ela foi, como sugestão, colocá-lo em uma escola especial, talvez uma turma somente para pessoas com deficiência. Eu, que ao ouvir a pedagoga, esperava uma fala de inclusão, assim como aquela mãe, me “decepionei” vendo que ainda havia no ensino profissionais – sem, evidentemente, realizar aqui um julgamento moral da referida pedagoga –, falavam em exclusão.

Foi automático lembrar da minha história. O autismo chegou como diagnóstico para mim e para toda minha família quando eu já estava na vida adulta, mas todo dia lutamos para que meu primo, diagnosticado na infância, alcançasse autonomia e tivesse seus direitos respeitados. A luta contra o “capacitismo”<sup>6</sup> é, para mim, uma luta diária. Eu precisava então dizer isso para aquela mãe, precisava mostrar que mesmo sem diagnóstico precoce, eu tinha conseguido e que era direito de ela buscar alternativas que pudessem contemplar as necessidades de seu filho. Logo pedi autorização para a preceptora para contar um pouco da minha vivência. E com poucas frases acolhi aquela mãe e busquei fazer com que todos naquela sala enxergassem a deficiência de uma outra forma. Naquele dia, julgo, cumpri com o meu papel enquanto pessoa, mas também enquanto futura professora de Geografia. Eu estava, naquele momento, me deparando com uma interseccionalidade existente na sociedade e, em consequência, em sala de aula.

Surgiu, então, a partir desse dia, a oportunidade de estar cumprindo minhas aulas como residente na turma desse mesmo menino, uma turma de oitavo ano do ensino fundamental. Ao

---

<sup>5</sup> Me entendo como minoria na sociedade quando me vejo como uma mulher negra e TEA. Na infância e adolescência não tinha conhecimento de que eu era uma pessoa neuro divergente, porém, era taxada como estranha e, além disso, já passava pelas questões raciais como a maioria das pessoas negras. Eu, de fato, sabia que havia algo em mim que era diferente da maioria, mas o diagnóstico só veio na vida adulta. Na faculdade passei a fazer parte do movimento negro e lutar por uma educação antirracista. Hoje luto ainda contra o capacitismo.

<sup>6</sup> Capacitismo diz respeito a um preconceito existente a pessoas com deficiência. É um julgamento precipitado que atribui às condições físicas ou mentais de uma pessoa que a faz menos capaz.

chegar na turma fui comunicada que havia ainda outro garoto TEA, porém com déficits bem diferentes um do outro. A primeira coisa que já me chamou atenção foi o fato de que a professora de apoio saiu da sala com a minha entrada, como se ela não precisasse estar ali, e até a escrita deste trabalho, essa professora não esteve presente em nenhuma aula de Geografia da turma. Aparentemente, ela só fica em sala se “houver necessidade” e isso fere diversos direitos desses garotos que tem por lei, a garantia de ter uma professora de apoio para cada um, mas que, neste caso, dividem uma única professora que poucas vezes aparece.

O que foi possível perceber ao longo desse semestre é exatamente o que foi chamado de “inclusão marginal” por Ribeiro e Santos (2021). Além da turma em que realizo as atividades do Programa, a escola conta ainda com vários outros autistas que vivem o mesmo drama: estão em sala, na maioria das vezes, sem professor de apoio e com professores regentes que manifestam dificuldades de adaptarem suas aulas às suas necessidades. Os alunos da turma na qual estou, relatam que os professores passam trabalhos em grupos e não dão, ou manifestam dificuldades em dar a atenção dirigida aos dois autistas que necessitam de ajuda para conseguir um grupo para realizar trabalho. Assim, muitas vezes, eles “sobram”, inclusive no grupo daqueles que praticam o *bullying*, se vendo obrigados a suportar a violência.

Nas aulas de Geografia desse oitavo ano, juntamente com a professora preceptora, tentamos ao máximo minimizar essa realidade. Os dois alunos apresentam dificuldades motoras necessitando de ajuda para a construção de mapas, por exemplo. Assim, como não contamos com a professora de apoio, normalmente nos dividimos para ajudá-los sempre que trabalhamos pintura e construções cartográficas. Também buscamos incluí-los ao círculo dos colegas que demonstram mais respeito e aceitam realizar os trabalhos em grupo de forma respeitosa e igualitária.

Como Residentes, fomos convidados, para, juntamente com a coordenação pedagógica do colégio, desenvolver um projeto pedagógico que visa trabalhar a questão do *bullying*, principalmente aquele voltado para as deficiências, com os alunos e também professores. Em diálogo respeitoso e cientes das limitações de infraestrutura e de pessoal da escola-acampo, já salientamos a importância de trabalharmos, ainda, projetos que visam as ações afirmativas, indo, por exemplo, além das atividades relacionadas ao dia da consciência negra e o dia dos povos indígenas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O pleno acesso à educação está implicado diretamente aos direitos humanos fundamentais. Embora nas últimas décadas o Brasil tenha evoluído nas discussões sobre as

políticas públicas que visam ações afirmativas no campo da educação, os dados ainda mostram pouca evolução na qualidade de ensino para essa diversidade. No ensino da Geografia, mais especificamente, a discussão está presente o tempo todo na mente daqueles que se identificam com uma Geografia crítica e humanista. Surge então, com efeito, a necessidade de adaptar as aulas para que sejamos coerentes com a nossa fala.

Ao longo deste trabalho, nos limites próprios de um relato de experiência e cientes das dificuldades de infraestrutura e de pessoal existentes da escola-campo, descrevemos algumas situações indesejadas presentes na escola e, modestamente, apontamos algumas possibilidades para alcançar um ensino geográfico para todos. Porém, a discussão pode ir ainda mais longe, ao especificar, por exemplo, cada diferença que podemos encontrar em uma turma. Aqui, portanto, descrevemos apenas algumas, visto a amplitude da temática em foco e a complexidade das relações que se estabelecem em cada escola.

Portanto, ao olharmos para a realidade descrita na escola-campo e os dados teóricos dos diversos autores que subsidiaram este trabalho, observamos que de fato existe uma lacuna entre o que as leis preveem e o que realmente acontece nas escolas. Obviamente o país evoluiu muito na questão do reconhecimento das diferenças e da luta pela igualdade. Todavia já está na hora de colocarmos em prática essas ações nas aulas de Geografia e nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

## **AGRADECIMENTOS**

Deixo aqui meu agradecimento ao meu orientador neste texto e no Programa Residência Pedagógica Geografia por aceitar tratar de questões que estão intrínsecas as minhas vivências. E também agradeço a minha preceptora por acolher sempre minhas propostas e em olhar as interseccionalidades de uma forma diferente em sala de aula.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. B823 **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

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



BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União 2015**; 7 jul.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas: 2012. p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 29 jul. 2023.

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

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 16 out. 2023.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 1223-1240, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?format=pdf>>. Acesso em 14 ago. 2023.

RIBEIRO, Solange Lucas; DOS SANTOS, Juliana Oliveira. Ensino de Geografia no contexto da diversidade e da inclusão educacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 11, n. 21, p. 05-23, 2021. Disponível em: <<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/978>>. Acesso em 14 ago. 2023.

SQUIAVE, Gonçalves; ERNANE, Hyago. Diversidade e ensino de Geografia. **Building the way-Revista do Curso de Letras da UEG/Itapuranga**, v. 7, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/6734>>. Acesso em 10 jul. 2023.

SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha da; FREITAS, Raquel Coelho de. Definindo minorias: desafios, tentativas e escolhas para se estabelecer critérios mínimos rumo à conceituação de grupos minoritários. **Revista de Teoria e Filosofia do Estado. Maranhão**, v. 3, n. 2, p. 95-116, 2017. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/revistateoriasfilosofias/article/view/2511>>. Acesso em 10 jul. 2023.