

## O ENSINO DE GEOGRAFIA E O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

TEACHING GEOGRAPHY AND THE DEVELOPMENT OF GEOGRAPHIC REASONING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Rita de Cássia Souza Lima<sup>1</sup>  
Adriana David Ferreira Gusmão<sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 15 de novembro de 2022.

**Aprovado em:** 12 de julho de 2023.

**Publicado em:** 24 de agosto de 2023.

### Resumo

O presente artigo apresenta o resultado de uma revisão sistemática de literatura, cujo objetivo foi analisar as pesquisas que abordam discussões sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia, além do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico para 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), Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico. Para localização dos trabalhos, foram utilizados os seguintes descritores: “Ensino de Geografia”, “Raciocínio Geográfico”, “Deficiência Intelectual” e “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 (2016). Desse modo, concluiu-se que as discussões sobre o recorte temático, de modo geral, sinalizam uma demanda latente de estudos nessa área, bem como de propostas de práticas educativas que possibilitem a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino de Geografia e, conseqüentemente, no desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Raciocínio Geográfico; Deficiência Intelectual; Inclusão.

### Abstract

This article presents the result of a systematic literature review, whose objective was to analyze the research that addresses discussions about the teaching and learning of Geography, in addition to the development of Geographical Reasoning for students with intellectual disabilities. To carry out the investigation, we adopted the review of articles and dissertations with a qualitative

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora na rede Estadual de Ensino da Bahia e na rede Municipal de Ensino em Vitória da Conquista. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas GEISER - Inovação, suporte ao ensino e recursos didáticos e Gruped.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3148-4963> Contato: [rclsba18@gmail.com](mailto:rclsba18@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Docente no Programa de Pós-graduação em Ensino na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas GEISER - Inovação, suporte ao ensino e recursos didáticos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1569-7384> Contato: [adrianadgusmao@gmail.com](mailto:adrianadgusmao@gmail.com)

approach, published from 2008 to 2021, available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), CAPES Periodicals Portal and Google Scholar. To locate the works, the following descriptors were used: "Geography Teaching", "Geographical Reasoning", "Intellectual Disability" and "Inclusion". With the application of relevance tests, the data were analyzed from an approach inspired by Laurence Bardin's content analysis (2016). Thus, it was concluded that the discussions on the thematic cut, in general, signal a latent demand for studies in this area, as well as proposals for educational practices that enable the inclusion of students with intellectual disabilities in the teaching of Geography and, consequently, in the development of Geographical Reasoning.

**Keywords:** Geography teaching; Geographical reasoning; Intellectual disability; Inclusion.

## Resumen

Este artículo presenta el resultado de una revisión sistemática de la literatura, cuyo objetivo fue analizar las investigaciones que abordan discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, además del desarrollo del Razonamiento Geográfico para estudiantes con discapacidad intelectual. Para llevar a cabo la investigación, adoptamos una revisión de artículos y disertaciones con enfoque cualitativo, publicados entre 2008 y 2021, disponibles en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), Portal de Periódicos CAPES y Google Scholar. Para ubicar los trabajos se utilizaron los siguientes descriptores: "Enseñanza de la Geografía", "Razonamiento Geográfico", "Discapacidad Intelectual" "Inclusión". Con la aplicación de pruebas de relevancia, los datos fueron analizados utilizando un enfoque inspirado en el análisis de contenido de Laurence Bardin (2016). Así, se concluyó que las discusiones sobre el enfoque temático, en general, indican una demanda latente por estudios en esta área, así como propuestas de prácticas educativas que permitan la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la enseñanza de la Geografía y consecuentemente en la el desarrollo del Razonamiento Geográfico.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Geografía; Razonamiento geográfico; Discapacidad intelectual; Inclusión

## Introdução

Uma das maiores preocupações e desafios no contexto atual do ensino de Geografia é proporcionar uma Educação Inclusiva aos alunos com deficiência intelectual, pois, desde a formação docente até mesmo à prática do ensino em sala de aula, os desafios encontrados são trabalhar diretamente com a formação cidadã dos alunos. A Geografia é entendida, antes de tudo, como uma forma especial de pensar, pois, segundo Straforini (2018, p. 175),

[...] 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.

Revela-se, assim, essencial para a educação inclusiva. Ao dialogarmos sobre a educação inclusiva, é fundamental que se faça um breve resgate histórico dos desafios, conquistas e estudos neste campo no Brasil. A Educação Inclusiva fundamenta-se em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, independentemente do tipo de deficiência ou especificidades que o aluno apresente.

O movimento pela educação inclusiva começou a se tornar potente nas últimas décadas, tendo 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).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, mais precisamente no ano de 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, que menciona o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino (BRASIL, 1961).

A Lei nº. 5.692/1971, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “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”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acabou reforçando a transferência desses alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1971).

Em 1973, foi criado no Ministério da Educação e Cultura (MEC) 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, ações estas ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Nesse período, ainda não se efetiva uma política pública de acesso à educação; permanece a concepção de “políticas especiais” para tratar da temática da educação de alunos com deficiência, e, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as particularidades e singularidades de aprendizagem desses sujeitos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso IV). O artigo 205 define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece-se a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso I), como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orienta o processo de “integração instrucional”, o qual condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994). Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), apresenta o direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente dentro do sistema regular de ensino (BRASIL, 1996, art. 59).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino beneficiassem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

No entanto, a efetivação ao direito à educação para o aluno com deficiências, incluindo a intelectual, nas escolas regulares só ocorreu, de fato, a partir da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), em 2008. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, com vistas a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

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).

Cabe salientar que o público-alvo da educação especial foi citado na Lei nº. 12.796, de 2013, que propõe “como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino [...]” (BRASIL, 2013, p. 3). Entre os indivíduos nomeados nos dispositivos legais como pessoas com deficiência, tem-se o sujeito com deficiência intelectual (DI), foco do presente estudo.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), mencionou a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade em relação às demais pessoas (BRASIL, 2015). Essas declarações, leis e planos políticos de inclusão educacional trouxeram visibilidade e dignidade para aqueles que, anteriormente, viviam segregados em instituições filantrópicas ou classes especiais.

Em 2020, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, Decreto nº 10.502) foi ampliada pelo Governo Federal, “trazendo uma perspectiva equitativa ao longo da vida. Ela garante às famílias e ao público da educação especial o direito de escolher em que

instituição de ensino estudar, em escolas comuns inclusivas, escolas especiais, ou escolas bilíngues de surdos” (BRASIL, 2020). Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades,

[...] a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados (BRASIL, 2020).

O artigo "*Geografia e Educação Inclusiva*" de da Silva, publicado na *Revista Educação Geográfica em Foco* em 2020, aborda a relação entre a disciplina de Geografia e a promoção da educação inclusiva.

O autor discute a importância de uma abordagem inclusiva na educação geográfica que considere as necessidades e características dos alunos com deficiência. Ele destaca que a Geografia, como disciplina, possui potencial para promover a inclusão ao permitir a compreensão do espaço, das relações sociais e da diversidade cultural.

Da Silva (2020) argumenta que a educação geográfica inclusiva deve ir além de, simplesmente, adaptar materiais e metodologias, enfatizando a importância de criar um ambiente escolar acolhedor, promovendo a participação ativa de todos os alunos e reconhecendo suas singularidades.

O autor discute também a relevância do uso de recursos pedagógicos acessíveis, como mapas táteis, maquetes e tecnologias assistivas, para garantir a participação e o engajamento de todos os alunos na aprendizagem geográfica.

Por fim, o artigo ressalta a importância do papel do professor na promoção da educação inclusiva em Geografia, destacando a necessidade de formação continuada, sensibilidade para com as demandas dos alunos e busca constante por práticas pedagógicas inclusivas.

Em resumo, o artigo de da Silva (2020) discute a relação entre Geografia e educação inclusiva, destacando a importância de uma abordagem inclusiva na disciplina e a necessidade de adaptação de recursos pedagógicos e práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. O texto ressalta o papel do professor na promoção de um ambiente escolar inclusivo e destaca a importância da formação continuada para alcançar a educação geográfica inclusiva.

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. 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.

Segundo Prieto (2005), 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 estudantes estão na escola para aprenderem e outros apenas para se socializarem. Esse tipo de inserção de estudantes no ensino regular apenas mascara a permanência do aluno em escolas nas quais não ocorrem planejamentos e ações que explorem suas capacidades e, assim, desconsidera-se seu processo de desenvolvimento cognitivo e social. O estudante com deficiência intelectual, quando escolarizado em escola regular, tem possibilidades de realizar diversos progressos, contudo tais avanços tornam-se possíveis de acordo com o nível de intervenção ofertada.

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, pautando-se em práticas as quais os incentivem 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, com base em práticas descritivas de fenômenos e distantes da realidade. Luz Neto e Silva (2019, p. 319) afirmam:

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.

Assim, diante do 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 desses sujeitos para interpretar e atuarem em suas práticas espaciais.

O raciocínio geográfico possui papel importante no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos escolares, afinal, serve como pressuposto para a afirmação de uma cultura, de um modo de pensar e de formas de agir e refletir no e com o espaço geográfico, modo esse específico e exclusivo da ciência geográfica. O seu reconhecimento também contribui para o ensino das representações espaciais como forma de expressão e comunicação dos diversos saberes e conhecimentos produzidos a partir do trabalho do professor em sala de aula.

Araújo e Reis Júnior (2019) sugerem a utilização de recursos tecnológicos, trabalho de campo, estudos de caso, debates e projetos interdisciplinares como formas de engajar os alunos e estimular sua participação ativa na construção do conhecimento geográfico. Os autores defendem a necessidade de repensar o ensino de Geografia para o terceiro milênio, considerando as transformações do mundo contemporâneo, “concernente à Geografia, em especial ao seu dualismo no que se refere ao objeto de estudo que a define e, também, a dinâmica relacional, no espaço geográfico, envolvendo o ser humano e a natureza” (ARAÚJO; REIS JÚNIOR, 2019, p. 13).

Assim como pensar os processos de ensino e de aprendizagem, segundo Cavalcanti (2002), o desenvolvimento do raciocínio geográfico é também um processo que implica movimentos intelectuais e cognitivos, e é papel do professor provocar situações, desencadear processos e utilizar mecanismos intelectuais requeridos pela aprendizagem, entendendo que a atribuição de significados e a compreensão dos diversos assuntos abordados serão dados a partir de referenciais, muitas vezes, fornecidos por esse profissional. Dito isso, raciocínio geográfico é uma cognição desenvolvida no ensino de Geografia orientado nos fundamentos da Geografia (SILVA; ASCENÇÃO; VALADÃO, 2018). De acordo com os autores, tem crescido a utilização dessa categoria como sendo peculiar ao ensino desenvolvido nas aulas de Geografia, as quais servem de instrumento cognitivo para que os escolares possam interpretar e atuar nas práticas espaciais de maneira crítico-reflexiva. Os autores argumentam que o ensino de Geografia deve ir além do simples

entendimento do espaço geográfico e do pensamento espacial, a fim de buscar desenvolver habilidades mais amplas de raciocínio geográfico. Eles propõem que o ensino da disciplina deve considerar outros aspectos, como a compreensão das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que moldam o espaço geográfico.

Os autores discutem a importância de estimular o pensamento crítico e analítico dos alunos, para capacitá-los a compreender as interações complexas entre os elementos geográficos e a refletir sobre as diferentes perspectivas e problemas que envolvem o espaço. A proposta é integrar diferentes linguagens e abordagens para enriquecer a compreensão dos processos geográficos e promover uma visão mais abrangente do espaço geográfico.

Ainda nessa perspectiva, Duarte (2016) destaca que a compreensão e o desenvolvimento do pensamento espacial dão à educação geográfica um fundamento sólido e coerente para guiar a estruturação da própria teoria metodológica da disciplina no ensino básico, assim como também auxiliam na seleção de conteúdos, organização curricular e elaboração de atividade/metodologias de ensino e de aprendizagem. Logo, o pensamento espacial 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 apresenta-nos diversos desafios de ensino e de aprendizagem no âmbito da Geografia e da Cartografia Escolar, conforme nos demonstra Duarte (2016). O autor descreve diferentes situações da sala de aula no Ensino de Geografia; entre elas, está presente o uso reduzido do mapa como recurso didático, o que resulta no número diminuído de questões que envolvem a interpretação e afeta, por fim, a habilidade dos alunos do entendimento das representações no campo da linguagem cartográfica.

Para além disso, há que se considerar o conhecimento geográfico e a formação do pensamento espacial para alunos com deficiência intelectual, pois tanto o conhecimento geográfico como o pensamento espacial vêm assumindo centralidade nas pesquisas, nas defesas em torno dessa disciplina escolar e também na sua presença enquanto superfície textual em alguns currículos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também atua com esse conceito ao apresentar um quadro dos princípios do raciocínio geográfico (BRASIL, 2017).

Em trabalho recente, Straforini (2018) sai em defesa da construção de noções relacionadas à elaboração de um pensamento espacial munido de conceitos e metodologias associadas ao conhecimento geográfico, o que incorpora nossa discussão acerca de raciocínio geográfico e, no que se refere à BNCC, de como esta intenta promover um raciocínio a partir de metodologias ativas pautadas na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). De acordo com a BNCC, “para fazer a leitura de mundo em que se vive com base em aprendizagem em Geografia, os alunos precisam ser Estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (BRASIL, 2017, p. 357).

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.

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.

Nessa perspectiva, devemos fazer algumas considerações sobre o ensino de Geografia. O texto aqui apresentado sob a forma de uma revisão sistemática de literatura explora as dissertações e artigos publicados entre os anos de 2008 e 2021 que abordam a temática do ensino de Geografia, Raciocínio geográfico e a 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, 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.

Segundo publicação na *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 artigo tem a pretensão de se aprofundar nas questões da inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino de geografia na educação básica com o intento de responder a um questionamento: Como o ensino e a aprendizagem de Geografia, além do

desenvolvimento do raciocínio geográfico para estudantes com deficiência intelectual, são abordados nas pesquisas entre os anos 2008 e 2021? Para responder a esse questionamento, apresentamos como objetivo analisar as pesquisas que abordem discussões sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia e do raciocínio 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 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico.

Nesse 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 do desenvolvimento desses alunos, aliando-se estratégias didático-pedagógicas tanto da realidade do aluno quanto do tipo de dificuldade apresentada.

A atual pesquisa justifica-se na medida em que cresce a importância das discussões que abarcam 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, p. 358) com as categorias geográficas (paisagem, território, região, lugar e natureza) (CASTELLAR; DE PAULA, 2020, p. 309).

Esperamos que este artigo contribua com as pesquisas nessa área de estudo e, desse modo, desperte o interesse pela temática proposta e possa proporcionar reflexões acerca do ensino e aprendizagem de Geografia, além do desenvolvimento do raciocínio geográfico para alunos com deficiência intelectual.

## **Percurso metodológico**

A *posteriori*, na definição do campo de pesquisa, decidiu-se por realizar uma revisão sistemática de literatura sobre o tema escolhido, para melhor delimitar e definir o objeto de pesquisa. Segundo Galvão e Ricarte (2020, p. 57), a revisão sistemática de literatura:

É uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. Explícita ainda as limitações de cada artigo analisado, bem como as limitações da própria revisão.

O presente artigo está estruturado em uma revisão sistemática de literatura, apresenta procedimentos em meta-análise, que é superior às formas tradicionais de revisão de literatura por estimar com maior precisão os efeitos dos tratamentos, ajustando-os para a heterogeneidade experimental. No entanto, a meta-análise exige os efeitos na sistematização e análise dos resultados da pesquisa assumidos sob o enfoque da pesquisa qualitativa, recuperando informações de sua evolução e metodologias básicas para sua realização.

Apoiando-nos em Galvão e Ricarte (2020), os quais 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 iniciarmos as buscas, elaboramos um protocolo de Pesquisa (Figura 1) no qual foi definido 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.

Com o intuito de realizar uma análise criteriosa e alcançar o objetivo desta pesquisa, utilizamos como apoio a análise de conteúdo baseada em Laurence Bardin (2016, p. 37):

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.

Dando seguimento aos procedimentos detalhados para a revisão sistemática de literatura, foram realizadas buscas em plataformas tais como o Google Acadêmico, Bases digitais de teses e dissertações (BDTD), periódicos da CAPES, Revista Brasileira de educação especial e, por fim, a Scielo; devido à especificidade do tema, optamos sempre

por fazermos uma “busca avançada”, com o objetivo de localizar teses, dissertações e artigos referentes aos descritores, que foram “ensino de geografia”, “raciocínio geográfico”, “deficiência intelectual” e “inclusão”. Estes descritores foram intercalados com booleano And: “deficiência intelectual” And “ensino de Geografia” and “raciocínio geográfico” and “inclusão”. A combinação dos descritores visou o rastreamento do maior número possível de estudos sobre a temática.

**Figura 1** - Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura.



**Fonte:** Organizada pela Autora com base em Sampaio e Mancini (2007).

Porém, diante da escassez de trabalhos científicos e pesquisas relacionados ao tema, elegemos escolher as três primeiras bases de dados, para que pudéssemos dar maior credibilidade e cientificidade à nossa pesquisa. A busca foi realizada entre os anos de 2008 e 2021. Esta delimitação de tempo levou em consideração os possíveis impactos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) podem ter trazido para essa discussão. E o período final, 2021, foi considerado para possibilitar a observação de quais foram os avanços ou retrocessos trazidos pela política.

Utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), constituída 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” definidos por Bardin (2016, p. 126-127).

A organização dos dados das nove produções selecionadas deu-se mediante uma síntese preliminar realizada por meio do programa do *software* Mendeley e do Excel constando o tema, nome do autor, o ano da publicação e/ou da defesa, instituição de ensino superior vinculada à pesquisa, abordagem metodológica, objetivo da pesquisa, abordagem teórica, campo empírico da investigação, sujeitos da pesquisa, principais resultados e conclusões das produções acadêmicas (dissertações e artigos) sobre a deficiência intelectual, ensino de geografia, raciocínio geográfico e inclusão; sendo que, dos onze trabalhos, três dissertações e oito artigos identificados na busca inicial, nove foram selecionados, pois duas produções não satisfaziam aos critérios de inclusão propostos neste estudo por não terem como foco a temática com deficiência intelectual, ensino de Geografia, raciocínio geográfico e inclusão. Com isso, houve o quantitativo final de nove produções acadêmicas em três bases de buscas diferentes, condizentes com os critérios traçados, cuja análise será apresentada a seguir.

## Resultados e discussão

- Os processos de ensino e de aprendizagem da Geografia e o Desenvolvimento do Raciocínio Geográfico para alunos com deficiência intelectual

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 que os principais autores dessa temática apontam. A literatura existente articulada sobre esse tema não é muito ampla. De acordo com Cavalcanti (2010), ensinar Geografia é ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico, estruturado historicamente por um conjunto de categorias, conceitos e teorias sobre o espaço e sobre a relação da sociedade com o espaço.

No processo de ensino e aprendizagem, o docente tem papel fundamental e não deve simplesmente ser um transmissor de conhecimento, mas sim, um estimulador/mediador do conhecimento e, ao mesmo tempo, um pesquisador contribuinte para o desenvolvimento da educação. Segundo Melo e Sampaio (2007, p. 128):

[...] 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.

Uma escola inclusiva deve ser entendida e debatida em sentido amplo, visto que é uma realidade que precisa ser abarcada. Assim, o professor deve trabalhar conjuntamente a toda a comunidade escolar, pois, para que haja uma educação inclusiva, é necessária a participação ativa de todos, para que ocorra uma efetivação desta prática. Nesse contexto, Melo e Sampaio (2007, p. 128) ressaltam a importância do professor de Geografia e afirmam:

Garantir uma aula de Geografia acessível a todos com vistas a construir uma escola inclusiva juntamente com outros colegas docentes significa 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.

Ao passo que o movimento inclusivo é disseminado pelo mundo, as conceituações vão se adequando e sendo incorporadas aos novos discursos, numa concepção de

valorização aos seres humanos (SCHWARTZMAN; LEDERMAN, 2017). Para Bastos e Deslandes (2005, p. 390):

[...] 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.

A Deficiência Intelectual (DI) é o tipo de deficiência que interfere no intelecto da pessoa, e não na mente como um todo. Além disso, alertamos que o termo Deficiência Mental (DM) corre o risco de ser confundido ou inferido como sinônimo da doença mental. Esta se relaciona aos distúrbios emocionais, psicoses e transtornos, e DI refere-se à diminuição do rendimento intelectual.

De acordo com Pletsch e Oliveira (2013, p. 62), o termo “Deficiência Intelectual” é considerado “recente na literatura e foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão”. Além disso, o termo mencionado vem sendo utilizado pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (IASSID) e pela *American Association on Intellectual and Develop Mental Disabilities* (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), que apresenta:

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 adotada 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 sim, como uma particularidade que este possui (AAIDD, 2010).

Logo, deficiência Intelectual revela-se como a capacidade reduzida em algumas habilidades. Diniz (2007, p. 8) evidencia 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”; e este 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.

Os estudantes com deficiência intelectual, quando matriculados em escolas regulares, podem representar um grande desafio para a comunidade escolar, pois exigem modificações em âmbito curricular, metodológico, entre outros. No entanto, tais alterações também beneficiam o processo de ensino e aprendizagem de todos os sujeitos.

- Discussão sobre o ensino e aprendizagem da Geografia, além do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico para alunos com deficiência intelectual, publicado 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 ostentado. Tratam-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, podemos inferir que o número de publicações sobre os estudos relacionados a esse tema na perspectiva inclusiva manteve-se linear nos últimos anos, o que sinaliza o interesse dos pesquisadores por essa 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, 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 um determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou mesmo 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 1, com uma escala temporal do número de Artigos e Dissertações relacionados à nossa temática.

**Tabela 1** – Disposição de trabalhos alusivos ao ensino e aprendizagem de Geografia para alunos com deficiência intelectual (DI) – BDTD, periódicos CAPES e Google Acadêmicos

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>	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>08</b>

Fonte: elaborada pela autora (2021).

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 no quadro 1 e 2. Foi necessária a produção de dois quadros para que dissertações e artigos fossem apresentados separadamente.

As dissertações supracitadas são produções de diferentes locais do Brasil: Londrina, Brasília e Dourados, nos anos de 2018, 2019 e 2021, respectivamente (Quadro 1).

**Quadro 1** – Banco de dissertações da 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, diagnosticados com deficiência intelectual	SILVA, Juanice Pereira Santos	2019	Universidade de Brasília – UNB	Deficiência Intelectual, Ensino de Geografia, Atividades práticas, Horta Escolar, Inclusão.
O Caminho 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 (2021).

Ao analisar os títulos dos trabalhos, foi possível constatar que todos eles trazem os descritores Ensino de Geografia e deficiência intelectual ou síndrome de Down; descritores estes que também utilizei no processo de busca, com exceção da síndrome de Down, pois não é foco desta pesquisa. O termo inclusão está explícito somente na terceira dissertação.

Dando continuidade à análise, fiz um levantamento das Instituições de Pesquisa, o ano e o Estado em que foram realizadas as defesas dos trabalhos. O foco desta ação foi contextualizar os estudos considerando o período e a localização das instituições. No quadro 1, apresentamos os dados coletados nos quais é possível observar que há uma predominância de pesquisas realizadas em instituições localizadas nas regiões centro-oeste e sul do Brasil, no período de 2018 a 2021.

A primeira dissertação é intitulada “*Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de geografia para alunos com síndrome de Down: um estudo de caso*”, e, apesar de o foco deste artigo não ser o estudo com aluno que tenha a síndrome de Down, não excluímos essa pesquisa, por estar relacionada ao ensino de Geografia e inclusão. A presente pesquisa 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, a partir da caracterização das percepções e práticas de professores de Geografia que têm alunos com SD em suas salas de aula. Para

tanto, buscou-se caracterizar as percepções desses professores acerca do processo de inclusão de alunos com SD.

Assim como no ensino de Geografia para alunos com deficiência intelectual, constatou-se que são escassas as literaturas que tenham como tema a inclusão de alunos com SD no ensino de Geografia, considerando as políticas inclusivas existentes. Já no levantamento teórico, percebemos que a autora aborda acerca da Deficiência Intelectual (DI) e da SD a partir de um diálogo com a concepção histórico-social, em que busca enaltecer as potencialidades que o indivíduo apresenta no processo de aprendizagem em detrimento de suas características patológicas. Constatou-se ainda a falta de orientação frente ao processo inclusivo, tanto na formação inicial quanto nas formações continuadas. Verificou-se também que, apesar de não compreenderem o conceito e o processo de inclusão, alguns resultados mostraram-se positivos no que concerne à adaptação curricular, avaliação e disposição frente ao processo. Entretanto, outros resultados foram negativos quanto ao processo investigado, o que demonstra cada vez mais a necessidade de orientação e formação adequados para a efetivação do processo de inclusão.

Percebe-se no quadro 1 que Silva (2019) pesquisa e 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 do 6º e do 9º ano do ensino regular inclusivo no Centro de Ensino Fundamental 03 do Gama-DF. Ainda segundo a autora, o interesse pelo tema surgiu a partir das situações vivenciadas ao acompanhar as dificuldades dos professores de Geografia em ministrar e preparar aulas com práticas pedagógicas que favorecessem ao aluno com deficiência intelectual compreender os conteúdos geográficos. Esse estudo, de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar o uso das atividades práticas na horta como recurso didático-pedagógico aplicado pelo professor de Geografia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos deficientes intelectuais. No entanto, faz-se necessário refletir sobre como são desenvolvidas as habilidades e competências dos temas trabalhados em sala de aula e pautar essa investigação como recurso e meio de incentivo para a construção do conhecimento científico, no processo ensino e aprendizagem para aluno com deficiência intelectual. Os

resultados da pesquisa ora apresentada constataram que os alunos alcançaram diferentes aprendizados extracurriculares nas experiências em atividades práticas na horta escolar, interagiram com os conceitos geográficos em outras disciplinas e alcançaram melhora nas relações interpessoais.

A análise da terceira dissertação apresentada no quadro 2 versa sobre o direito à educação para o aluno com Deficiência Intelectual nas escolas regulares. Assim como as outras duas dissertações já analisadas, esta também é de cunho qualitativo. O objetivo principal da pesquisa é o de 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 voz aos professores de geografia, para compreendermos seu pensar sobre o ensino e aprendizagem diante do aluno com DI.

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 o BDTD seja uma base de dados consagrada no cenário educacional brasileiro, compartilhamos das ideias de Romanowski e Ens (2006), ao defenderem o posicionamento de que não devemos nos deter sobre uma única fonte de dados, na busca de um determinado conhecimento. Assim, consideramos pertinente perscrutar em outros domínios, em especial no Google Acadêmico, que será representado no quadro 2 por GA, e Periódicos da Capes, representado por PC.

**Quadro 2** - Artigos do Google Acadêmico e 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, Kátia Regina Moreno

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O primeiro artigo, intitulado de “*O raciocínio geográfico de alunos com deficiência intelectual em uma Escola Pública do Gama-DF*”, Luz Neto e Silva (2019) apontam 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 por meio da realização das atividades *in loco*. Os resultados mostraram que os alunos com deficiência intelectual podem se desenvolver por meio do raciocínio geográfico à medida que se apropriam dos conceitos e dos princípios lógicos da Geografia correlacionados a estratégias didático-pedagógicas. Dentre estas, o trabalho de campo foi um diferencial nessa pesquisa porque se constatou a mobilização do raciocínio geográfico dos alunos pesquisados pela interpretação e reflexão sobre a atuação cidadã nas suas práticas espaciais.

Ao continuarmos a exposição da análise no segundo artigo do quadro 2, que foi publicado no ano 2018, constata-se que Spada propõe como objetivo analisar o papel da Universidade na produção de conhecimento sobre ensino inclusivo de Geografia devido ao debate emergente decorrente das políticas públicas atuais; argumentação esta de grande relevância, pois, em sua maioria, as universidades não ofertam disciplinas para que esse debate seja travado.

Podemos perceber que, no artigo seguinte, Guimarães (2018) teve como proposta de pesquisa identificar quais estratégias pedagógicas os espaços escolares estão utilizando na adaptação curricular dos alunos da Educação Especial. Os dados mostraram que muitas iniciativas educacionais estão sendo desenvolvidas para tornar a escola, realmente, um espaço inclusivo de ensino e aprendizagem para todos. Quando a inclusão incentiva a formação continuada dos professores, está garantindo o desenvolvimento e as potencialidades de cada aluno. Essa realização é possível unindo-se à convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que não há limites quando for planejada com estratégias pedagógicas adaptadas a cada indivíduo, conforme suas peculiaridades.

No quarto trabalho, 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 a pesquisa não esteja relacionada à disciplina de geografia, achamos necessário fazermos o estudo, pois se trata de uma pesquisa sobre as potencialidades do aluno com DI. Os resultados apontaram que a prática pedagógica da professora está voltada para a relação professor/aluno, na interação social e na estimulação do aprendizado, visando a construção do conhecimento para a superação das dificuldades.

Em busca de respostas, o sexto artigo propôs a produção de pesquisas sobre ensino de geografia para pessoas com deficiência, com foco no visual. Os resultados dessa análise mostraram 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.

No quinto artigo, os autores tinham como pretensão analisar 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, identificar fatores que atuaram como barreiras ou facilitadores em seu processo de inclusão no ensino médio. Neste artigo, os resultados mostram que a educação inclusiva constrói-se 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 estabelecem-se na escola e limitar o desenvolvimento do 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 sua autonomia e, assim, garantem seu direito à e na vida social e, conseqüentemente, a educação inclusiva.

Numa observação mais apurada nos artigos apresentados no quadro 2, podemos realizar alguns apontamentos. Todos relatam a preocupação com as políticas públicas direcionadas aos alunos com Deficiências, incluindo a intelectual, para que estes sejam inseridos e possam desenvolver suas potencialidades nas mais diversas disciplinas. E, 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, e que esses profissionais possam ter uma base sólida de conhecimentos para serem formadores e não meramente transmissores de conhecimentos.

A pesquisa aponta, ainda, a demanda de novos estudos no campo da Adaptação Curricular que permitam melhores práticas de suporte à inclusão escolar e o 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 para o processo educacional.

## Considerações finais

Esta revisão sistemática de literatura buscou analisar as pesquisas que abordem discussões sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia, além do desenvolvimento do raciocínio geográfico para estudantes com deficiência intelectual publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos da Capes e Google Acadêmico, no período de 2008 a 2021. Não esperava encontrar tanta dificuldade para localizar pesquisas com os descritores selecionados que havia definido *a priori*: o “ensino de geografia”, “raciocínio geográfico”, “deficiência intelectual” e “inclusão”.

A temática sobre ensino e aprendizagem de Geografia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico para alunos com deficiência intelectual é recente na literatura educacional. Encontramos um número copioso sobre estudos relacionados aos alunos com DI. Por se tratar de um tema recente e tão escasso, as discussões produzidas a esse respeito ainda são limitadas, principalmente quando se trata diretamente do ensino e aprendizagem de Geografia e, em especial, com foco no raciocínio geográfico para alunos com deficiência intelectual.

De acordo com Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia preocupado com o raciocínio geográfico não pode estar centrado em práticas baseadas na memorização – que também é importante –, mas na construção de conhecimentos a partir da análise da realidade dos alunos por meio dos conteúdos de ensino, pois funcionam como uma espécie de ferramenta que irá mediar a relação do aluno com a realidade.

A BNCC e pesquisadores do campo da Geografia escolar afirmam que a Geografia enquanto componente escolar no processo de escolarização tem a função de formar os alunos por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico. Esse documento traz algumas orientações a serem elencadas no desenvolver do raciocínio geográfico, tanto com os princípios lógicos quanto com os conceitos fundantes da Geografia.

O PNNE traz benefícios significativos ao promover a inclusão educacional e o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais. No entanto, é fundamental superar desafios estruturais, aprimorar a formação docente e combater atitudes discriminatórias para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

A partir dos resultados encontrados nesta revisão sistemática de literatura, reiteramos, dentre outras coisas, que o ensino de Geografia necessita e busca sua renovação. Desse modo, concluiu-se 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, bem como 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. 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.

## Referências

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

ARAÚJO, G. C. C.; REIS JÚNIOR, D. F. C. A geografia entre as ciências naturais e as humanidades: um novo desafio ao ensino escolar do terceiro milênio. **Geosaberes Revista de Estudos Geoeducacionais**, v.10, p.1-15, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 reimp. Editora: São Paulo, 2016.

BASTOS, O. M.; DESLANDES, S. F. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.2, p.389-397, 2005.

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. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Decreto nº 10.502**, de 2020. Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

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

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

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1-16.

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

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

DA SILVA, A. L. B. Geografia e Educação Inclusiva. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v.4, n.8, 2020.

DIAS, D. C. G. S. **Os 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**. 2021. 145 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

DINIZ, Débora. O que é deficiência? **Coleção Primeiros Passos**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2007

DUARTE, R. G. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/pt-br.php>. Acesso em: 06 abr. 2022.

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

FREITAS, J. S. **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, Londrina, 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.

GUIMARÃES, J. Inclusão escolar e as estratégias pedagógicas para adaptação curricular: uma revisão sistemática. **Revista Saberes em Foco**, v.1, n.1, 2018.

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.

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**, v.15, n.3, p.1250-1264, 2020.

MARTINS, S. E. S. 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.

MELO, A. Á.; SAMPAIO, A. C. F. Educação inclusiva e formação de professores de Geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia - Revista Online**, v.8, n.24, p.124-130, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Nova York: 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**, v.10, n.esp.1, p.773-786, 2015.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. 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.; 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.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n.19, p.37-50, 2006.

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. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v.11, n.1, p.83-89, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S.; LEDERMAN, V. R. G. Deficiência Intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Inclusão Social**, v.10 n.2, p.17-27, 2017.

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. 211 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, P. A.; ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADÃO, R. C. Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (spatial thinking). In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA REDE LATINO-AMERICANA DE INVESTIGADORES DE DIDÁTICA DE GEOGRAFIA, 5, 2018. **Anais...** Pirenópolis: UFGO, 2018.

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), 5, 2019. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, p. 1, 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.

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

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v.32, n.93, p.175-195, 2018.

VALENTINI, C. B.; GOMES, R. B.; BISOL, C. A. Observatórios de educação especial e inclusão escola. **Revista Teias**, v.17, n.46, 2016.