

**O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO GAMA-DF**

*GEOGRAPHICAL REASONING OF
INTELLECTUAL DEFICIENT STUDENTS IN
A PUBLIC SCHOOL OF GAMA-DF*

*RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO DE
ESTUDIANTES DEFICIENTES
INTELLECTUALES EN UNA ESCUELA
PÚBLICA DE GAMA-DF*

DANIEL RODRIGUES SILVA LUZ NETO
Universidade de Brasília – Brasília/DF.
E-mail: danieltabuleiro1@gmail.com

JUANICE PEREIRA SANTOS SILVA
Universidade de Brasília – Brasília/DF.
E-mail: juanice.ahss@yahoo.com.br

Resumo: 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. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o raciocínio geográfico de quatro alunos de uma escola pública do Gama, no Distrito Federal. Para tanto, apropriou-se da abordagem qualitativa na produção e análise das informações empíricas. Em campo, utilizou-se de ações da pesquisa participante por meio da realização das atividades *in lócus*. Os resultados mostraram que os alunos com deficiência intelectual podem se desenvolverem por meio do raciocínio geográfico na medida em que se apropriam dos conceitos e dos princípios lógicos da Geografia correlacionados a estratégias didático-pedagógicas. Dentre essas, o trabalho de campo foi um diferencial nesta pesquisa porque se constatou a mobilização do raciocínio geográfico dos alunos pesquisados pela interpretação e reflexão sobre a atuação cidadã nas suas práticas espaciais.

Palavras-chave: raciocínio, alunos, desenvolvimento, interpretação, espacialidades.

Abstract: Geographical space is inseparably constituted by constant interactions of physical-natural and social components, which appear in landscape form in the eyes of the subjects. Given this, the teaching of geography in basic education can enhance the interpretation of these spatial phenomena through the development of the geographical reasoning of students, including the intellectually disabled. In this sense, the objective of this paper is to analyze the geographical reasoning of 4 students from a public school in Gama, Federal District. To this end, it appropriates the qualitative approach in the production and analysis of empirical information. In the field, it was used actions of the participant research through the accomplishment of the activities in locus. The results showed that students with intellectual disabilities can develop through geographical reasoning to the extent that they appropriate the concepts and logical principles of geography correlated to didactic-pedagogical strategies. Among these, the fieldwork was a differential in this research because it was found the mobilization of the geographical reasoning of the students surveyed by the interpretation and reflection on citizen performance in their spatial practices.

Keywords: reasoning, students, development, interpretation, spatialities.

Resumen: El espacio geográfico está inseparablemente constituido por interacciones constantes de componentes físico-naturales y sociales, que aparecen en forma de paisaje a los ojos de los sujetos. Dado esto, la enseñanza de la geografía en la educación básica puede mejorar la interpretación de estos fenómenos espaciales a través del desarrollo del razonamiento geográfico de los estudiantes, incluidos los discapacitados intelectuales. En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar el razonamiento geográfico de 4 estudiantes de una escuela pública en Gama, Distrito Federal. Con este fin, se apropia del enfoque cualitativo en la producción y análisis de información empírica. En el campo, se utilizaron acciones de la investigación participante a través de la realización de las actividades en el lugar. Los resultados mostraron que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden desarrollarse a través del razonamiento geográfico en la medida en que se apropien de los conceptos y principios lógicos de la geografía correlacionados con las estrategias didáctico-pedagógicas. Entre estos, el trabajo de campo fue un diferencial en esta investigación porque se encontró la movilización del razonamiento geográfico de los estudiantes

encuestados por la interpretación y reflexión sobre el desempeño ciudadano en sus prácticas espaciales.

Palabras clave: razonamiento, estudiantes, desarrollo, interpretación, espacialidades.

Introdução

O presente trabalho analisa o raciocínio geográfico de quatro alunos com deficiência intelectual em uma escola pública na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal. Este estudo surgiu das experiências empíricas e reflexões teóricas dos proponentes desta pesquisa enquanto professores-pesquisadores na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e na participação no grupo de pesquisa – Ensino, Aprendizagem e Formação de professores de Geografia na Universidade de Brasília (GEAF-UnB). 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. Dessa forma, acredita-se que a partir dessa compreensão o ensino de Geografia deve voltar a sua ação para o estudante com deficiência intelectual em seu processo de aprendizagem, de pensar, de refletir sobre suas atitudes no espaço de suas vivências.

A mobilização do raciocínio geográfico pelo aluno com deficiência intelectual pode ser estimulada e apropriada principalmente no espaço escolar e em turmas regulares na Educação Básica. Para isso, o professor deve se orientar nos conceitos da Geografia – espaço, território, lugar, paisagem, região e nos princípios lógicos – localização, distribuição, extensão, conexão, rede,

escala, posição, dentre outros -, articulados a uma estratégia didático-pedagógica. Dessas estratégias, acredita-se que o trabalho de campo pode ser uma possibilidade de grande potencial para o desenvolvimento do raciocínio geográfico porque propicia o contato direto com a realidade geográfica. Diante disso, emergiram-se os seguintes questionamentos: qual a importância do raciocínio geográfico para os alunos com deficiência intelectual? Como o trabalho de campo pode contribuir na mobilização do raciocínio geográfico dos alunos com deficiência intelectual?

Sendo assim, partiu-se da suposição que o desenvolvimento do raciocínio geográfico para os alunos com deficiência intelectual é um instrumento cognitivo potencial para mobilização de habilidades de interpretar e de atuar nas práticas espaciais. E para isso utilizou-se da abordagem metodológica qualitativa, tanto na produção das informações empíricas, como na análise dos dados nos quais foi operacionalizada por meio dos procedimentos bibliográfico e de campo.

Na pesquisa bibliográfica, realizaram-se levantamentos de referencial teórico sobre raciocínio geográfico em alunos com deficiência intelectual na Educação Básica, trabalho de campo e Cerrado Brasileiro. Tal procedimento foi realizado em colaboração com o grupo GEA-UNB. Já a pesquisa de campo foi realizada pela estratégia pedagógica de trabalho de campo no qual teve a participação de quatro alunos com deficiência intelectual. Trabalhou-se com essa estratégia em uma perspectiva interdisciplinar, pois houve a participação de outras disciplinas em uma instituição pública de ensino na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal, que por questões do código de ética é denominada de Escola A.

A partir disso, estrutura-se o trabalho em seis partes: escola - lugar de desenvolvimento humano; raciocínio geográfico na Educação Básica; o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos com deficiência intelectual; Geografia na Educação Inclusiva; estratégia pedagógica - a atividade de campo com os alunos com deficiência intelectual; e considerações finais e referências.

Escola, lugar de desenvolvimento humano

A escola é o espaço educativo onde os saberes são compartilhados por meio do ensino, o que torna os estudantes aptos a criar, a refletir e a utilizar o conhecimento para conviver em sociedade. Dessa forma, ajuda-os a se tornarem competentes em termos interculturais por meio da aprendizagem e da experiência de vida na complexidade do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, estarem preparados para apreciar a diversidade e para administrar conflitos, de acordo com os valores do pluralismo e da compreensão mútua.

Segundo Mantoan (2003), as escolas são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, buscando-se constituir de seres pensantes, críticos, questionadores, criativos e de desenvolver seus talentos, preparando-os para serem cidadãos melhores. Nesse contexto, Oliveira (2008, p. 75) ressalta que “a universidade e a escola são lugares essenciais para a construção do saber docente; e o professor de Geografia, além de saber como ensinar, tem de saber o que ensinar”.

No espaço educativo, os docentes têm papel fundamental, mas precisam ter a visão da sua função na transformação das vidas

dos sujeitos por meio da educação. Sendo assim, precisam-se reconhecê-los como impulsionadores para o desenvolvimento e para o alcance dos objetivos propostos na formação dos alunos. E, conseqüentemente, desenvolvê-los em uma perspectiva inclusiva, acessível e para todos, dispondo-os de estratégias inovadoras que sejam holísticas, ousadas e ambiciosas, e que não excluam nenhum grupo social. Diante disso, os organismos internacionais como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) começam a entender e reforçar a perspectiva da inclusão. De acordo com a Unesco, deve-se “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 20).

Não obstante, apesar do alinhamento de muitos desses organismos internacionais, como a Unesco, aos ditames do neoliberalismo, principalmente a partir da década de 1990, que buscam atender aos interesses dos atores hegemônicos, como as grandes empresas globais, capital financeiro e grupo locais que dominam a dinâmica econômica (LIBÂNIO, 2012). Por outro lado, deve-se ressaltar que o aparecimento da inserção da Educação Inclusiva nesses documentos são indícios da necessidade e da preocupação global com tais sujeitos, que eram esquecidos nos seus lares e na sociedade como um todo.

Inclusão e equidade por meio da educação escolar devem ser os alicerces de uma formação transformadora e, assim, o que minimiza as formas de exclusão e marginalização, bem como as disparidades, e as desigualdades no acesso, na participação e nos resultados da aprendizagem. Diante disso, para os alunos com deficiência intelectual não é diferente, pois muitas vezes esses sujeitos foram considerados doentes mentais. Dessa forma, foram

dando-se nomes para essas pessoas, em demasia preconceituosos, como debilidade mental, retardado mental, déficit intelectual. E recentemente, após a Declaração de Montreal em 2004, vem sendo substituído por deficiência intelectual (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

De acordo com Lopes e Marquezine (2012), a defesa da expressão deficiência intelectual decorre porque a palavra intelectual se refere a problemas com as operações intelectuais e não ao funcionamento do indivíduo como um todo. Assim sendo, os alunos com deficiência intelectual podem se desenvolver, porém esses têm formas peculiares de lidarem com o conhecimento pelo qual a escola ainda não preconiza e precisa de muita resistência para que seja efetivamente realizada a Educação Inclusiva. Dessa forma, a Educação Geográfica de qualidade, no espaço escolar, pode promover ao educando com deficiência intelectual oportunidade de aprendizagem, de criatividade e de conhecimento geográfico. Assim, deve-se voltar para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Esse, por sua vez, pode propiciar ao aluno com deficiência intelectual a aquisição de habilidades básicas em prol de interpretar e de atuar nas suas práticas espaciais.

Feito isso, o raciocínio geográfico também poderá contribuir em favor do desenvolvimento de valores e de atitudes que permitem ao estudante com deficiência intelectual ser um sujeito ativo. Por sua vez, os levarão a atitudes mais saudáveis e plenas, tomarão decisões conscientes e responderão aos desafios, tanto locais quanto globais em diversas dimensões socioespaciais (CAVALCANTI, 2013).

Raciocínio geográfico na Educação Básica

Raciocínio geográfico é um tipo de cognição desenvolvida no ensino de Geografia organizado pelo professor de Geografia, tanto na Educação Básica como na superior. Na Educação Básica, o professor de Geografia pode organizar situações didático-pedagógicas orientadas na dimensão dos conceitos fundantes da Geografia e do conhecimento da realidade do aluno para nele desenvolver o raciocínio geográfico.

Concorda-se com Silva, Ascensão e Valadão (2018) que o raciocínio geográfico é um *modus operandi* intelectual de interpretar as práticas espaciais desenvolvido no ensino de Geografia pelo professor de Geografia. Cabe ressaltar que essa não é a única cognição presente no âmbito educativo, pois existem outras que também são desenvolvidas na educação formal. No entanto, este estudo terá o foco nesta cognição na qual é ampliada no aluno em colaboração com o professor de Geografia na Educação Básica.

As práticas espaciais são um conjunto de ações nas quais são criadas ou desfeitas as formas e as interações das organizações espaciais. Por sua vez, essas são frutos tanto da consciência empírica do espaço percebido quanto decorrentes de projetos de intervenção intencional dos atores sociais (CORRÊA, 2012). A interpretação e atuação em tais práticas espaciais devem ser feitas de maneira em que se articulem os componentes das espacialidades dos fenômenos geográficos, sejam eles físico-naturais ou sociais. Sendo assim, um dado fenômeno espacial é constituído por um sistema de objetos e de um sistema de ações que atuam de forma indissociável de maneira dialética na organização geográfica do espaço (SILVA; ASCENÇÃO; VALADÃO, 2018).

A expressão raciocínio geográfico foi utilizada pela primeira vez em 1976 pelo geógrafo Yves Lacoste, no livro *Geografia - serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, no qual ele denominou de uma forma de pensar o espaço sobre a ótica de um conjunto de múltiplas categorias da ciência, como: geologia, climatologia, demografia, sociologia (MORAES, 2018). Não obstante, o que caracteriza o raciocínio geográfico são fundamentos teórico-metodológicos da Geografia acadêmica, como - espaço, território e paisagem - e nos princípios lógicos - localização, delimitação, escala, rede, conexão, distribuição, extensão (MOREIRA, 2015). Tais fundamentos não devem ser ensinados isoladamente pelo professor e tão pouco serem utilizados de forma desarticulada no ensino de Geografia. Dito isso, esses fundamentos orientam o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos nos conteúdos trabalhados na Educação Básica de acordo com a necessidade na qual se exigirá a interpretação das práticas espaciais em um dado fenômeno geográfico (PIRES; ALVES, 2013).

Logo, o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos alunos com deficiência intelectual também se norteia nos fundamentos da Geografia enquanto ciência. Cabe ressaltar que além desses, de acordo com Shulman (2014), o ensino deve ser desenvolvido na tríade do conhecimento da ciência na qual atua o professor do conhecimento didático-pedagógico e do conhecimento do contexto do aluno. Feito isso, em concordância com o autor, terá realizado o conhecimento pedagógico do conteúdo, que no ensino de Geografia conflui no seu aspecto contributivo peculiar a esse componente disciplinar no currículo da Educação Básica. Sendo assim, a Geografia tem uma função fundamental na Educação Inclusiva: desenvolver o raciocínio geográfico junto aos alunos com

deficiência intelectual a fim de capacitá-los no cotidiano, na interpretação e na atuação nas suas práticas espaciais.

O desenvolvimento do raciocínio geográfico para alunos com deficiência intelectual

A educação é um processo fundamental na humanização dos sujeitos. Nesse sentido, é de extrema importância para a formação dos estudantes com deficiência intelectual em prol de desenvolvê-los na perspectiva de instrumentalizá-los para a interpretação das práticas espaciais no ensino, dentre esses, o da Geografia. Em concordância com Mantoan (2003), aprender significa ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que se sabe; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e de sentimentos; é um ato individual e intransferível, próprio de cada um. Sendo assim, pelo raciocínio geográfico os alunos com deficiência intelectual podem ser instrumentalizados cognitivamente em prol da interpretação do mundo, potencializando-se particularidades, tanto no âmbito afetivo quanto racional nas suas práticas espaciais.

No entanto, o educando com deficiência intelectual, diante de sua limitação, nos vários níveis de complexidade cognitiva, consegue aprender, mas o professor tem como uma atribuição nesse processo organizar situações didático-pedagógicas em favor de desenvolver o raciocínio geográfico. Além disso, tais atividades se fazem necessário serem estimuladas no intuito de que os estudantes mobilizem essa habilidade cognitiva em turmas regulares de ensino na Educação Básica.

A deficiência intelectual é uma imperícia em virtude tanto do funcionamento intelectual quanto da dificuldade das apropriações conceituais, das adaptações sociais. Nesse sentido, isso não os limita

a se desenvolverem, mas os docentes poderão selecionar recursos e organizarem estratégias pedagógicas que possam estimulá-los junto com os demais alunos na formação social da mente pelos conceitos (LARA, 2018). Tal organização proposital do professor de Geografia pode desenvolver o raciocínio geográfico junto aos alunos com deficiência intelectual, bem como pode instrumentalizá-los à interpretar e atuar nas práticas espaciais de forma crítico-reflexiva. No entanto, isso deve ser realizado em diálogo com as condições peculiares desses alunos, com as estratégias pedagógicas e com os conceitos fundantes da Geografia.

As práticas espaciais na perspectiva geográfica são um conjunto de atividades realizadas pelos sujeitos no cumprimento de suas ações, nas quais podem ser tanto intencionais quanto intuitivas (CORRÊA, 2012). Para isso, o ensino de Geografia na escola tem um papel social importante, pois pode desenvolver tais sujeitos por meio da construção de um tipo de cognição, a geográfica, para realização da vida nas espacialidades em prol da emancipação humana de transformação socioespacial. Neste viés, o raciocínio geográfico na escola é um instrumento psicológico para a transformação social, contribui para mudar a forma como as pessoas pensam e agem em prol de um futuro com justiça social, ao incluir questões-chave sobre a relação da sociedade com a natureza no ensino. Nesse sentido, também se requer métodos participativos de ensino e de aprendizagem para emancipar os alunos a mudarem seus comportamentos e a tomarem atitudes a favor do desenvolvimento das práticas espaciais em favor da justiça social.

O raciocínio geográfico é uma forma cognitiva que pode promover ao aluno com deficiência intelectual uma forma de pensamento crítico-reflexiva sobre cenários futuros e para tomadas

de decisão de forma autônoma. Assim, esse raciocínio deve promover a possibilidade desses estudantes de enfrentarem os complexos desafios globais como as tensões geradas por tais mudanças, tornando-os capazes de interpretar esses fenômenos de maneira instrumentalizada conceitualmente, seja no espaço escolar ou em outros ambientes alternativos de aprendizagem.

Geografia em uma perspectiva inclusiva uma reflexão das estratégias pedagógicas para se realizar com alunos com deficiência intelectual

A educação inclusiva não é simplesmente tornar as escolas acessíveis, é preciso repensar as estratégias pedagógicas. Trata-se de ser proativa na identificação das barreiras e dos obstáculos que os estudantes encontram na tentativa do acesso às oportunidades da educação de qualidade, bem como na eliminação desses percalços que levam à exclusão escolar. Por outro lado, a docência é um meio de construção dos saberes, porém exige reflexão da prática, exige o pensar investigativo para produção de conhecimentos em relação à Educação Inclusiva, a fim de alcançar o progressivo aprendizado do educando. Sabe-se que é uma tarefa desafiadora, todavia, que pode ser alcançada por meio de estratégias renovadas e empenhadas para sua realização, obtendo-se assim, resultados relevantes de aprendizagem que sejam significativos para a vida do educando.

De acordo com Mantoan, (2003):

Ensinar é disponibilizar o conhecimento da melhor maneira possível, para que os alunos aprendam e tenham garantido o seu lugar de saber na escola, conquistado com esforço próprio, interesse e desejo de conhecer cada vez mais (MANTOAN, 2003, p.17).

A prática docente na Educação Inclusiva requer do professor habilidade, criatividade metodológica dirigida ao estudante com deficiência intelectual para melhor aproveitamento e internalização do aprendizado durante a mediação pedagógica nas aulas. Dito isso, as saídas de campo e as visitas de estudo não são as únicas, mas, sem dúvida, são alternativas não apenas para o ensino específico da Geografia, mas também para o alcance multidisciplinar, abrangendo as demais disciplinas. Esse recurso educativo utilizado no ensino de Geografia escolar pode oferecer ao estudante no processo de ensino-aprendizagem alternativas de desenvolvimento de habilidades cognitivas de interpretação e atuação em práticas espaciais.

O trabalho de campo deve ser iniciado desde os primeiros anos de escolarização dos alunos e deve ter continuidade também em cursos de nível superior, caso os alunos deem continuidade aos estudos. Para isso, pode-se utilizar como estratégia os próprios contextos ao redor das instituições educacionais (LACOSTE, 2017). Nesse sentido, o trabalho de campo não precisa necessariamente que seja realizado em grandes deslocamentos, pode-se aproveitar o que já se tem ao redor da escola ou na própria escola, como, por exemplo, uma horta.

Pontuschka et al (2017) também reforçam a importância do trabalho de campo como prática de estimular os alunos a pesquisarem e, conseqüentemente, contribuírem com o meio em que vivem. Isso porque um trabalho de campo realizado em uma perspectiva crítico-reflexiva pode contribuir com ações futuras para a transformação da realidade. Para Silva, Farias e Leite (2019), o trabalho de campo é importante para o ensino de Geografia na Educação Básica para a construção dos conhecimentos geográficos. Primeiro, ele permite a aproximação direta entre o conhecimento e a

realidade local, segundo uma metodologia ativa, pois o aluno passa a ser sujeito no processo quando é estimulado a fazer uma interpretação do que foi visto em sala de aula com o campo. Assim, para esses autores o trabalho de campo se constitui em uma metodologia ativa de ensino pelo qual o aluno é protagonista por meio do estímulo de observar, analisar e interpretar os fenômenos espaciais a nível local, com possibilidade de ampliação para outras escalas - regional, nacional e global.

Ressalta-se ainda a importância do trabalho de campo porque é importante para o desenvolvimento do raciocínio geográfico na escolarização dos alunos, pois possibilita também a interação dos alunos com outros espaços, o que permite o desenvolvimento de práticas geográficas. E, por sua vez, diferentes processos de socialização e de relacionamento com o ambiente em que estão imersos, como também acompanhar a interação no espaço e em vários contextos socioespaciais. No ensino da Geografia é fundamental propiciar situações de aprendizagem de acordo com a necessidade de cada aluno inclusivo, mas também é imprescindível que possa atingir pedagogicamente a todos os envolvidos nesse processo. Dessa forma, o ensino de Geografia em uma perspectiva de Educação Inclusiva precisa ser diferenciado e interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade é importante para o desenvolvimento da aprendizagem. O apoio mútuo entre as diferentes áreas de estudo permite ao educador a elaboração de sínteses explicativas cada vez mais amplas da realidade, tendo como objetivo central a formação de cidadãos conscientes, ativos e dotados de autonomia.

Tal formação de caráter interdisciplinar pode permitir ao educando conhecer o mundo e se colocar diante dele, desde o espaço em que se vive, até o planeta como um todo. O estudante deve ser

convidado a construir, gradativamente, conforme sua capacidade cognitiva, cada conceito, tornando-se um ser participativo do processo de ensino e de aprendizagem e não mero receptor de informações. Diante disso, faz-se salutar uma formação docente sólida na qual o professor seja consciente de sua importância, devendo preocupar-se em se qualificar profissionalmente, dispondo de criatividade, de reflexividade e de autonomia didático-pedagógico para o desenvolvimento do seu trabalho, que resulte na emancipação dos sujeitos. Para tanto, é importante que o docente ofereça percurso de aprendizagem flexível por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. Isso pode ser viabilizado por meio do uso de diferentes metodologias para envolver os alunos com a realidade geográfica do seu espaço, dentre essas, a do trabalho de campo.

A Educação Geográfica pode contribuir para todos os sujeitos, não só para os alunos e professores, porque a partir dessa posição é possível gerar dinamismo e protagonismo dos discentes com o ensino da Geografia, o qual complementa muitos dos conhecimentos que perpassam a vida cotidiana (MENDES, 2014). Diante disso, o docente tem como função potencializar seus estudantes para a aprendizagem e reflexão dos conteúdos geográficos utilizando-se de todas as formas de expressão para atingi-los. É preciso entender como esses alunos pensam e se sentem em relação à escola e ao espaço em que vivem. A esse respeito Melo e Sampaio (2007) ressaltam que:

O professor de geografia que se propõe a trabalhar de forma a incluir todos os seus alunos precisa contar ou criar uma rede de apoio, um grupo que permita troca, consultas para que ocorra colaboração e aprendizagem, um trabalho interdisciplinar necessário a fim de fortalecer o

desenvolvimento da experiência educacional
(MELO; SAMPAIO, 2007, p. 126).

Grande parte dos receios docentes passa pela ausência de formação sobre o trabalho com pessoas de diferentes dificuldades e potencialidades. Assim, o professor de Geografia, para desenvolver o raciocínio geográfico junto aos alunos com deficiência intelectual, depara-se tanto com desafios quanto com possibilidades. Diante disso, cabe aos gestores de políticas públicas para a educação promoverem ações para a formação continuada *a priori* de caráter obrigatório sobre a Educação Inclusiva. A defesa inicial pelo normativo se deve porque no Brasil ainda está em processo de consolidação a inclusão. Assim, é essencial nortear esse processo formativo para desenvolver junto aos professores reflexões e ações pertinentes para a construção da autonomia dos alunos com deficiência intelectual.

A defesa da formação continuada como princípio fundamental se deve diante das reflexões teóricas e dos constantes relatos de docentes atuantes em sala de recursos e de turmas regulares do surgimento de conflitos entre ambos vivenciados na prática educativa pelos realizadores desta pesquisa na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Dessa forma, ao longo da atuação docente e das reflexões teóricas realizadas no grupo de pesquisa GEAF-UnB, constata-se que em alguns casos as raízes desses problemas podem estar não só, mas, sobretudo, na formação dos professores, dentre eles, o de Geografia.

A sala de recurso é um espaço pedagógico de responsabilidade de um professor especializado que suplementa - para alunos superdotados - e complementa - como no caso dos alunos com deficiência intelectual (LOPES; MARQUEZINE, 2012). Cabe

ressaltar que a formação desses alunos na Educação Inclusiva visa à construção de autonomia e independência na escola e fora dela. Em concordância com as autoras citadas, o professor da sala de recurso tem como uma de suas atribuições realizar um planejamento junto ao professor regente das turmas regulares observando a pertinência dos conteúdos para o desenvolvimento dos educandos e também acompanhá-los no processo de aprendizagem. Isso porque o objetivo da inclusão é que esses alunos permaneçam inseridos nas turmas regulares. Assim sendo, no Distrito Federal, os alunos da rede pública que exigem maior assistência e atenção são matriculados nos Centros de Ensino Especiais, pois terão toda assistência necessária para sua escolarização.

Dado o exposto, a formação continuada dos professores de Geografia não é a panaceia ou tão pouco a garantia da solução da atuação e melhoramento do trabalho docente com alunos com deficiência intelectual, uma vez que existem outros fatores que tanto medeiam quanto influenciam tal processo educativo. No entanto, com a garantia de tal formação, conseqüentemente se terá maiores possibilidades para que os professores de salas de recursos e os de turmas regulares de ensino realizem o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto a esses alunos de forma mais colaborativa.

Silva, Ascensão e Valadão (2018), apesar de não discutirem especificamente a Educação Inclusiva, fazem uma crítica à atuação dos professores de Geografia em prol de desenvolvimento do raciocínio geográfico, uma vez que a mobilização dos componentes espaciais é trabalhada de forma dicotômica e desarticulada. Assim, deduz-se que isso conseqüentemente afeta os alunos com deficiência intelectual, isso, pois, para esses sujeitos exige-se do professor todo

um cuidado não só com recursos pedagógicos, mas de abordagem teórico-metodológica na qual o docente pode buscar alternativas.

As alternativas que o professor pode procurar são várias, dentre essas, indica-se: primeiramente continuar em processo de formação continuada, pois existem cursos, artigos, livros que tratam na contemporaneidade do papel da Geografia Escolar como fundamental para o desenvolvimento do aluno. E segundo, buscar-se utilizar metodologias ativas, dentre elas, a do trabalho de campo, que será discutido a seguir.

O trabalho de campo com os alunos com deficiência intelectual da Escola A no Gama-DF

A escolha por realizar uma estratégia pedagógica de trabalho de campo decorre em virtude de que esta metodologia de ensino é fundamental para se colocar o aluno enquanto sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem (SILVA; FARIAS; LEITE, 2019). Dessa forma, foi realizado um trabalho de campo na Escola A na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal. Essa estratégia pedagógica com alunos da Escola A foi feita por meio de um trabalho de cunho interdisciplinar, no qual foi estruturado por etapas, as quais foram realizadas no segundo semestre de 2018.

Logo, a realização do trabalho de campo como estratégia pedagógica teve a intenção de proporcionar aos estudantes com deficiência intelectual o contato direto com os aspectos físico-naturais em articulação aos conteúdos ministrados nas aulas de Geografia. Além disso, outras disciplinas também participaram do processo, como História, Matemática, Ciências Naturais e Língua Portuguesa. De acordo com Silva, Farias e Leite (2019), o trabalho de campo reforça a importância de oportunizar aos estudantes em

conhecerem e compreenderem a complexidade dos conteúdos, bem como construir os conceitos envolvidos ao tema investigado. Ademais, estabelecerem conexões reais a partir do vivido no contexto das práticas espaciais.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 4 alunos com deficiência intelectual de faixa etária entre 13 a 15 anos de idade, todos do sexo masculino e de classe social de menor poder aquisitivo. Sendo um deles morador da zona rural do Gama, outro morador do entorno do Gama e dois moradores nas proximidades da escola, inseridos em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental com a participação de 75 alunos ao todo. O trabalho de campo foi organizado em quatro etapas: planejamento junto com os discentes; atividades *in lócus*; discussão das estratégias avaliativas para produção das informações empíricas; e análise das informações empíricas.

Na primeira etapa, apresentou-se o tema Cerrado aos alunos, as características gerais do local natural característico deste bioma em área urbana na cidade Gama. Neste propósito, planejou-se as atividades focadas principalmente para os 4 alunos com deficiência intelectual. Para isso, apropriou-se do uso de imagem cartográfica do campo *Parque Ecológico e Vivencial da cidade do Gama-DF*, evidenciando-se aos aspectos físico-naturais do Cerrado articulado aos problemas socioambientais, por meio da estratégia pedagógica dialógica, de indagações sobre o cotidiano de cada estudante, sua relação com o Cerrado, o histórico da cidade e o conhecimento da existência do parque.

Além disso, no planejamento fez-se necessário realizar uma sondagem com alunos em sala de aula para diagnosticar o que eles já sabiam sobre o Cerrado e o *Parque Ecológico Vivencial do Gama*,

preparando-os para a realização da segunda etapa, o trabalho de campo propriamente dito. Assim, por meio dessas discussões iniciais, os alunos puderam aos poucos conhecerem o local de realização da atividade (Ver figura 1).

Figura 1: Parque Ecológico E Vivencial do Gama



Fonte: GDF (2017).

Ainda na sondagem foi elaborada uma avaliação diagnóstica do local, produção de entrevistas para serem aplicadas na comunidade local; conscientização dos alunos quanto à importância na participação cidadã em vistas aos problemas que afetam o Cerrado no Gama; pesquisa documental (mapas da localidade do Gama, histórico da implantação do parque ecológico). Assim, iniciou-se o estímulo para que os alunos com deficiência intelectual elaborassem uma avaliação diagnóstica do local sobre essas pesquisas iniciais articulando-as à sua realidade na qual se vivencia.

Na segunda etapa, conforme mostra a figura 2, foi realizada a saída de campo com os discentes no *Parque Ecológico Vivencial do Gama*, a qual foi agendada previamente.

Figura 2: Aula de Campo - Parque Vivencial e Ecológico do Gama

Fonte: arquivo pessoal (2018).

Em campo, trabalhou-se com as temáticas sobre o Cerrado: campos de murundus; o descarte de lixo no solo e na água. Para tanto, os três docentes de Geografia, Ciências e da sala de recursos generalista problematizaram: os fatores socioambientais, o cerrado, a fauna, a flora e seu estado de degradação por meio de reconhecimento da área do parque acompanhados de analistas do IBRAM - Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito Federal. Depois, foram realizadas a avaliação diagnóstica e a entrevista semiestruturada com a comunidade local conforme mostra a figura 3.

Figura 3: Parque Vivencial e Ecológico do Gama

Fonte: arquivo pessoal (2018).

Na terceira etapa, discutiu-se as estratégias avaliativas para produção das informações empíricas da atividade de campo. Elegeu-se como estratégia de produção das informações empíricas sobre o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual pelo raciocínio geográfico as seguintes atividades: apresentação da avaliação diagnóstica do local e das entrevistas com os moradores próximos ao parque a fim de identificar os problemas em destaque, as características do bioma e aqueles que precisam de mais atenção para serem apurados; participação na aula no *Parque Ecológico e Vivencial do Gama* com intuito de observar a autonomia dos estudantes; elaboração de relatórios das saídas de campo os quais consideraram as limitações de leitura e de escrita; e apresentação de maquetes na culminância dos trabalhos realizados.

Na quarta etapa, analisou-se as informações empíricas de campo. Nessa se realizou interpretações dos resultados da execução das atividades propostas aos alunos, que foram planejadas a fim de melhorar a qualidade do ensino, principalmente no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual. E, assim, conseqüentemente, promover a inovação das estratégias pedagógicas no processo de ensinar e de aprender, para que esses discentes ampliem suas habilidades de interpretação e de atuação nas suas práticas espaciais.

No trabalho de campo realizado foi constatado por meio das observações e dos registros em um caderno de campo que possibilitou aos alunos perceberem a existência de diversos problemas locais enfrentados no parque e a relacionarem aos problemas gerais que ocorrem no Cerrado no Centro-Oeste brasileiro, tais como: invasões populares, construções irregulares, lixo, redução da fauna e da flora. Santos, Silva e Oliveira (2018) ratificam a importância de estratégias

pedagógicas no ensino sobre o Cerrado que levem em consideração as questões locais, dentre elas, o do trabalho de campo. Dessa forma, os autores incorporaram as questões locais na discussão desse tema, que se considera relevante no desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos. Nesse sentido, é necessário que os alunos “[...] compreendam suas dimensões ambientais, sociais e econômicas, viabilizando a construção do sentimento de pertencimento, ressaltando a importância de sua conservação e impulsionando-os à ação” (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 142).

Verificou-se por meio o diálogo com os estudantes com deficiência intelectual, que se externaram de maneira crítica, em breves palavras, que utilizaram o raciocínio geográfico, pois se apropriaram dos princípios de localização, de descrição, de delimitação e do conceito de paisagem. Nesses relatos escritos, os estudantes com deficiência intelectual afirmaram estarem preocupados com a resolução dos problemas enfrentados pelo parque. Além disso, perceberam que as ações humanas podem prejudicar o Cerrado e desenvolveram reflexões conscientes dos seus direitos e deveres, ficando dispostos a adotar atitudes responsáveis na convivência em uma perspectiva cidadã e sustentável.

Conforme a figura 4, realizou-se a produção de maquete em sala de aula sobre a situação do *Parque Vivencial e Ecológico do Gama*. Essas maquetes foram apresentadas pelos estudantes com deficiência intelectual oralmente na sala de aula. Diante disso, constatou-se que houve a mobilização do raciocínio geográfico na compreensão dos conteúdos desenvolvidos, havendo análises relevantes do Cerrado e a sensibilização com essa problemática socioambiental de modo geral. Dessa forma, ocorreu o envolvimento dos estudantes com a construção dos conhecimentos geográficos, pois

se pode observar o posicionamento crítico e ativo em função da realidade trabalhada na estratégia pedagógica.

Figura 4: Produção de maquetes pelos discentes



Fonte: arquivo pessoal (2018).

O trabalho de campo como estratégia de ensino foi uma via para que essas conexões fossem realizadas no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia pela interdisciplinaridade com os outros componentes curriculares escolares. Esse, por sua vez, possibilitou a significação no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Geográfica mediada dialogicamente, no qual foi relacionado a um problema urbano na cidade, o parque, e suas problemáticas socioambientais. Assim, tal estratégia pedagógica, valorizou percepção, a vivência, a experimentação e a observação na construção dos conhecimentos geográficos.

Nesse sentido, o ensino de Geografia na escola é uma prática social relevante no processo de formação do sujeito, pois para Cavalcanti (2008, p. 28), “a Geografia escolar não se ensina, ela se constrói, se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar”. Assim, ela cumpre um papel social fundamental na

interpretação e na atuação em práticas espaciais propiciadas pelo processo cognitivo de raciocinar geograficamente.

Logo, o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos 4 alunos com deficiência intelectual se deu em uma perspectiva de metodologia ativa, pois de acordo com Silva, Farias e Leite (2019), o trabalho de campo é um método de ensino ativo porque os alunos são estimulados a observar, analisar e interpretar os fenômenos locais. Assim, diante da realização na atividade de campo no *Parque Vivencial do Gama* se permitiu o desenvolvimento e a mobilização do raciocínio geográfico dos alunos participantes da pesquisa, pois se constatou que eles relacionaram os problemas locais visualizados em campo com as questões mais amplas no âmbito da produção do espaço geográfico.

Dado o exposto, o trabalho de campo potencializou aos estudantes a mobilização do raciocínio geográfico na interpretação de suas práticas espaciais por meio da conexão dos conteúdos sistematizados no currículo escolar com os conhecimentos empíricos dos estudantes. Dessa forma, o raciocínio geográfico instrumentalizou aos discentes melhorarem a interpretação dos fenômenos espaciais nas questões socioambientais no âmbito específico do trabalho realizado nesta pesquisa.

Portanto, esta experiência pedagógica atingiu o objetivo esperado, pois se potencializou o conhecimento dos estudantes por meio da apropriação do raciocínio geográfico nas reflexões verificadas em relação ao espaço de vivência da vida cotidiana. Com a aula de campo constatou-se a mobilização do raciocínio geográfico por meio da apropriação de princípios lógicos - localização, conexão, extensão, escala - e do conceito de paisagem. Ademais, estimulou-se a reflexão

da consciência deles em atuarem em uma perspectiva cidadã e sustentável.

Considerações finais

Raciocínio geográfico é um processo cognitivo desenvolvido pelo professor de Geografia, o qual organiza situações didático-pedagógicas orientando-se nos conhecimentos dos fundamentos da Geografia, no pedagógico e no contexto do aluno. Neste caso, no contexto de alunos com deficiência intelectual, há que se levar em consideração toda uma condição peculiar de desenvolvimento e de atuação desses sujeitos por questões de ordem múltiplas, sejam elas biológicas, fisiológicas, sociais e cognitivas.

Contudo, o desenvolvimento e estímulo à mobilização do raciocínio geográfico perpassa por desafios e resistências. Hoje, as influências das políticas de cunho neoliberal, as condições estruturais das escolas, a indisciplina dos alunos, as condições de vulnerabilidade são exemplos de alguns desafios na prática educativa dos professores de Geografia. Por outro lado, há diversas formas de resistências desses docentes perante as situações apresentadas, como estratégias pedagógicas diferenciadas, a saber: uso de tecnologias, mapa mental, croqui, desenho, games, imagem, jornais, vídeos, dialogia e trabalho de campo, no qual foi realizado neste estudo. Logo, mesmo diante de todos esses percalços, existem movimentos de luta contra todas as formas de desvalorização da carreira, das condições materiais precárias encontrada em algumas instituições de ensino. Cabe ressaltar que têm escolas públicas com excelentes padrões estruturais para o desempenho da prática docente.

No levantamento bibliográfico, constatou-se que há variedades de trabalhos sobre ensino de Geografia, porém, a quantidade de trabalhos encontrados sobre o tema Geografia na Educação Inclusiva ainda é muito pequena em comparação com os demais temas. Além disso, ainda há pouca preocupação em incluir esta temática em eventos e em grupos de pesquisa na área de ensino de Geografia, em vista da necessidade de estudos que possam contribuir com o ensino inclusivo.

A partir das leituras realizadas, conclui-se que a menor relevância conferida por muitos professores na Educação Inclusiva de Geografia aos temas de Geografia pode estar relacionada ao despreparo de muitos professores na formação docente. Sendo assim, é necessário que o professor dê maior relevância na formação continuada a fim de aprimorar suas ações pedagógicas.

No que concerne à formação do professor de Geografia, deve está incorporada ao seu arcabouço teórico-metodológico no intuito de muni-lo para mobilizar os conhecimentos da ciência, do pedagógico e do contexto dos alunos. Tal condição dará possibilidade de atuação docente em prol de desenvolver o raciocínio geográfico nos alunos com deficiência intelectual.

É importante ressaltar ainda que o ensino de Geografia para Educação Inclusiva deve ser desenvolvido com atividades práticas como, por exemplo, trabalhos de campo; estratégias que são eficazes no processo de ensino-aprendizagem as quais promovem progressos significativos na compreensão do espaço geográfico. Além disso, deve-se pensar em recursos didáticos e metodologias inovadoras como o uso das novas tecnologias como, por exemplo, a exploração do Google Earth como ferramenta na mediação pedagógica, dentre outras. E

que sejam favoráveis ao aprendizado dos alunos com deficiência intelectual.

Logo, é necessário se desenvolver e recriar estratégias de ensino que valorizem o conhecimento cotidiano dos estudantes e seu espaço percebido, para que possam dar conta em parte desta realidade tão complexa que pode ser interpretada com a mobilização do raciocínio geográfico pelos alunos com deficiência intelectual. Dito isso, o docente de Geografia em sala de aula tem como função potencializar seus estudantes, utilizando todas as formas diversas de expressões para proporcionar o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto a esses alunos. Nesse contexto, a busca pelo desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos é um desafio de todos os educadores, bem como para o professor de Geografia, que não pode negligenciar as condições particulares de tais alunos.

O trabalho de campo realizado nesta pesquisa com 4 alunos deficientes intelectuais mostrou que é possível desenvolver esses sujeitos pelo raciocínio geográfico. Assim, esses estudantes têm capacidades cognitivas de se apropriarem e de mobilizarem o raciocínio geográfico para realizarem reflexões críticas no seu espaço de vivência na vida cotidiana, bem como de atuar nessas práticas espaciais em prol da transformação social. Logo, esse trabalho realizado no *Parque Vivencial do Gama* promoveu a mobilização do raciocínio geográfico dos alunos com deficiência intelectual participantes da pesquisa porque se apropriaram principalmente do conceito de paisagem geográfica e de princípios geográficos como localização, rede, conexão e escala.

Portanto, os alunos com deficiência intelectual podem se desenvolver por meio do raciocínio geográfico na medida em que se apropriam dos conceitos e dos princípios lógicos da Geografia. Para

tanto, o professor precisa lançar mão de estratégias pedagógicas principalmente as que põem o aluno em uma situação ativa. Logo, o estímulo à mobilização do raciocínio geográfico pelo trabalho campo no *Parque Vivencial do Gama* foi um diferencial para que os alunos pesquisados pudessem interpretar e refletir sobre a atuação cidadã nas suas práticas espaciais.

Referências bibliográficas

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona-Espanha, v.18, n.496 (03), pp 1-14, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. *Geografia Escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.

CORREIA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de. *et al. Geografia: conceitos e temas*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GDF. IBRAM, Instituto Brasília Ambiental. *Estudo técnico: Criação do Parque Ecológico do Gama-DF*, 2017.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 84, p. 77-92, 2017.

LARA, Patrícia Tanganelli. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. In: BUENO, José Geraldo Silveira et al. *A produção do conhecimento no campo da educação especial*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores Resource classroom in the process of inclusion of students with intellectual disability from teachers' standpoint. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, Adriany et al. Educação inclusiva e formação de professores: primeiras notas. *Caminhos de Geografia*, v. 8, n. 24, 2007.

MENDES, Jorge de Castro. Geografia e Educação Inclusiva: (re)pensar o fazer pedagógico na sala de aula. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014. *Anais ...* Vitória/ES: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2014.

MORAES, Losandra B. de. Raciocínio geográfico, cartografia temática e ensino de Geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 99, 2018, p. 312-331.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *Saberes docentes e a Geografia Urbana*. Dissertação (Mestrado), Instituto Socioambiental-IESA, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PIRES, Lucineide Mendes; ALVES, Adriana Olivia. Revisitando os conceitos geográficos. In. SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Org.) *Desafios da didática de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib et al. O “estudo do meio” como trabalho integrador das práticas de ensino. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 70, p. 45-52, 2017.

SILVA, Alcinéia de Souza; FARIAS, Ricardo Chaves; LEITE, Cristina Maria Costa. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de

viabilização da construção do conhecimento geográfico. *Revista Tamoios*, v. 15, n. 1, 2019.

SANTOS, Luline Silva Carvalho; SILVA, Willian Ferreira da; Oliveira, Suzana Ribeiro Lima. O ensino do conteúdo de cerrado: realidade e demandas. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia-MG, v. 9, n. 17, p. 126-144, jul./dez. 2018.

SILVA, Patrícia Assis; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria; VALADÃO, Roberto Célio. Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (SPATIAL THINKING). Colóquio da Rede Internacional Latino-americana de Pesquisadores da Didática em Geografia, 5, 2018. Pirenópolis-GO. *Anais ... Goiânia*: LEPEG, 2018.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec/ Nova série*, v. 4, n. 2, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Repensar a educação rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO, Brasil 2016.

Submetido em: 19 de outubro de 2019.

Devolvido para revisão em: 14 de janeiro de 2019.

Aprovado em: 05 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; SILVA, Juanice Pereira Santos. O raciocínio geográfico de alunos com deficiência intelectual em uma escola pública do Gama-DF. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 318-348, jul.-dez./2019.