Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

REGIONALIZAÇÕES DO BRASIL E A GEOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA: uma experiência na disciplina de práticas curriculares em Geografia

José Iago Almeida Carneiro
iago4lmeida@gmail.com

Acadêmico do curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3566-3774

Dirceu Bruno Caniva Sebastião Isac Portela Ramos Nunes da Silva
bruninramos2009@gmail.com

Acadêmico do curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7207-017X

Suelen Santos Mauricio
suelen.mauricio@prof.pmf.sc.gov.br

Professora de Geografia na Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC e Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2128-8117

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma experiência desenvolvida, no primeiro semestre do ano de 2022, na disciplina de Práticas Curriculares em Geografia II, que acontece na 5ª fase do curso de Geografia Licenciatura na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), tendo como conteúdo curricular trabalhado as regionalizações do Brasil com a utilização de mapas táteis como parte dos recursos didáticos desta prática pedagógica. Para a construção dos mapas táteis, sobre esta temática, foram utilizadas cartolinas, papel EVA comum e com *glitter*, barbante, cola, lixa média para parede, tinta guache e grampeador. A legenda em Braille foi produzida e impressa pela Fundação Catarinense de Educação Especial, por intermédio do Núcleo de Apoio Pedagógico Estudantil (NUAPE). O uso destes mapas, além dos outros recursos (Canva, internet, projetor, notebook), potencializou a experiência, com a valorização do tato e a inclusão de estudantes cegos e com baixa visão. Estes materiais favoreceram o entendimento do conceito de região, das formas de regionalizar o Brasil e suas respectivas localizações. Destacamos a sensibilização da turma de licenciandos que participou da prática ao reconhecerem as potencialidades de atividades didáticas que valorizam sentidos além da visão, assim como o trabalho com a cartografia articulada ao conteúdo programático da Geografia escolar, e as representações gráficas táteis para se pensar o ensino de Geografia inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE

Prática pedagógica em Geografia, Ensino de Geografia inclusivo, Mapas táteis.

REGIONALIZATIONS OF BRAZIL AND INCLUSIVE SCHOOL GEOGRAPHY: an experience in the discipline of curricular practices in Geography

ABSTRACT

This paper aims to present an experience developed, in the first semester of 2022, in the discipline of Curricular Practices in Geography II, which takes place in the 5th phase of the Degree Geography course at the Santa Catarina State university, having as curriculares content worked the regionalizations of Brazil with the use of tactile maps as part of the didactic resources of this pedagogical practice. For the construction of tactile maps on this theme, cardboards, EVA paper and glitter, string, glue, medium wall sandpaper, gouache paint and stapler were used. The Braille legend was produced and printed by the Santa Catarina special education foundation, through the core Student pedagogical support center. The use of these maps, in addition to other resources (Canva, internet, projector, notebook), enhanced the experience, with the appreciation of touch and the inclusion of blind and low-vision students. These materials favored the understanding of the concept of region, of the ways of regionalizing Brazil and its respective locations. We highlight the sensitization of the graduating class that participated in the practice by recognizing the potentialities of didactic activities that value meanings beyond vision, as well as the work with cartography articulated to the programmatic content of school Geography, and tactile graphic representations to think about the teaching of inclusive Geography.

KEYWORDS

Pedagogical practice in Geography, Inclusive Geography teaching, Tactile maps.

Considerações introdutórias

Este trabalho visa apresentar uma experiência desenvolvida pelos autores na disciplina de Práticas Curriculares em Geografia II, no primeiro semestre do ano de 2022, em uma turma da 5ª fase do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), tendo como conteúdo curricular trabalhado as regionalizações do Brasil com a utilização de mapas táteis como parte dos recursos didáticos desta prática pedagógica. Esta experiência foi planejada, desenvolvida e conduzida por dois estudantes junto a turma supracitada, com orientação da professora da disciplina.

Uma preocupação inicial era de realizar uma aula inclusiva que pudesse alcançar e envolver a todos os estudantes da turma, de modo que o conteúdo e os conceitos fossem apropriados e compreendidos de forma significativa por todos. A segunda preocupação, ou desafio, foi o de tornar o trabalho com o conteúdo de regionalizações

do Brasil, atrativo para os estudantes, de modo que se interessassem na etapa expositiva da aula e na etapa da atividade prática.

Consideramos que a utilização de diferentes metodologias no ensino de Geografia proporciona ao estudante um processo de ensino-aprendizagem mais diversificado, e, portanto, com maior possibilidade de se tornar acessível e atrativo aos diferentes sujeitos da sala de aula e suas formas de aprender. Para Castrogiovanni (2013), os professores encontram-se, atualmente, diante de alunos criativos, que preferem imagens, sons, mídias, com menos tempo de concentração, mais insegurança, menos gosto pela leitura de livros. Este contexto exige atenção aos currículos, aos espaços e materiais escolares, as concepções de aprendizagem e de práticas, de formação docente, e condições de trabalho adequadas.

Os avanços tecnológicos que se intensificaram nas últimas décadas, a partir da revolução técnica-científica-informacional (SANTOS, 2000), nos fazem refletir sobre a importância de um trabalho docente que busca métodos de ensino e procedimentos didáticos, que envolvam diferentes recursos didáticos. O ensino tradicional realizado por meio de aulas expositivas que valorizam a memorização e a aceitação da realidade de forma incontestável, em que professor ocupa a posição de hierarquia superior, e os estudantes não têm seus conhecimentos e pensamentos legitimados, tem perdido espaço nas escolas devido a sua ineficácia quando o objetivo é desenvolver a capacidade crítica, de análise e autonomia. O professor assume, além do papel de mediador e orientador de um conhecimento coletivamente construído, a função de pesquisador, e se vê diante do desafio de encontrar formas de desenvolver aulas dialógicas que sejam capazes de cumprir com os principais objetivos da educação escolar: democratizar o conhecimento historicamente construído e desenvolver capacidades de socialização, diálogo, crítica, ética, pensamento autônomo etc. (LIBÂNEO, 2013).

A construção de conceitos geográficos como aspectos essenciais é defendido por Callai (2018), não apenas como base para a educação geográfica, mas também como garantia de formação para o exercício da cidadania. Segundo Callai (2019, p. 11), “os conceitos permitem fazer generalizações com o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que permite ver o mundo não apenas como um conjunto de coisas, mas fazendo teorizações abstraindo dos fragmentos através de operações intelectuais”. A autora destaca que esse processo precisa permitir que o aluno teorize, seja pelo confronto dos conceitos cotidianos, como os conceitos científicos.

Embora muitas escolas, em diferentes contextos brasileiros, não possuam todas as condições de acesso às tecnologias e metodologias de ensino que possam se valer dos

recursos digitais e informacionais, é importante que os professores estejam preparados para utilizar estes recursos, pois espera-se que em um futuro breve todas as escolas possam contar com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), de modo que a escolarização pública brasileira possa trilhar um caminho de democratização da sociedade.

Em sua formação, o professor de Geografia passa por diversas etapas que buscam a capacitação de construção e desenvolvimento de metodologias de ensino utilizando recursos pedagógicos potencializadores do processo de ensino-aprendizagem. A partir das disciplinas de práticas curriculares, e até mesmo durante os estágios curriculares supervisionados, o licenciando é levado a buscar diferentes formas de construir o conhecimento com os estudantes (sejam colegas de turma, sejam estudantes das escolas básicas). Na disciplina de Práticas Curriculares em Geografia II a partir da socialização de suas pesquisas, ideias, e projetos, um leque de possibilidades surge, evidenciando que há diferentes formas de construir saberes e capacidades, utilizando diferentes materiais, ferramentas, instrumentos, objetos de forma pedagógica.

Quirino (2011) afirma que o professor precisa ter sensibilidade durante a escolha dos materiais a serem utilizados em sala de aula. É preciso levar em consideração a especificidade dos alunos para que esses materiais atendam a necessidade não apenas da maioria da turma, mas de todos, sem desconsiderar as exigências do próprio conteúdo em relação aos recursos que podem ser melhor associados às metodologias escolhidas de acordo com os objetivos.

Na esteira desta ideia, o planejamento da prática realizada pelos estudantes, autores deste texto, teve como um de seus objetivos desenvolver uma aula expositiva e dialogada, bem como uma atividade prática, que fosse acessível para toda a turma, pudesse envolver os estudantes na proposta, com a realização de um processo de ensino-aprendizagem significativo dentro do conteúdo trabalhado. O texto elaborado nas próximas partes deste trabalho busca apresentar e evidenciar nosso entendimento de um ensino de Geografia inclusivo e o papel da formação de professores nesta empreitada, bem como a experiência desenvolvida na disciplina supramencionada.

Os desafios da formação docente para o ensino de Geografia inclusivo

Discutir a formação docente é tarefa necessária e complexa. A formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura, possui etapas essenciais para o

desenvolvimento profissional do futuro professor. Na formação inicial alguns desafios são colocados. Conforme Pimenta (2002), muitas vezes os currículos da formação inicial estão distantes da realidade e contextos das escolas e não dão conta de abordar o que é presente no cotidiano escolar. Além disso, é fundamental que as diferentes disciplinas pedagógicas busquem mobilizar saberes que possam dar conta de definir uma identidade profissional do professor, de modo que colabore com a emancipação dos estudantes (MARTINS, 2015).

A formação inicial deve enfatizar três tipos de saberes da docência: o primeiro deles são os saberes da experiência que são saberes produzidos na prática pelos professores no seu cotidiano. O segundo são os saberes do conhecimento, que está ligado a função da educação em nossa sociedade e o terceiro se trata dos saberes pedagógicos que em conjunto com as experiências e conhecimentos específicos resultam nos saberes necessários para ensinar de forma competente e significativa. Para esta autora, "é importante que haja uma inter-relação entre esses saberes, tendo a prática social como objetivo central no processo de formação, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação de professores" (MARTINS, 2015, p. 5).

Entendemos assim que os cursos de licenciatura devem desenvolver em seus alunos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores éticos que possibilitem construir seu trabalho docente, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social demanda na realidade brasileira atual. Devemos, segundo Pimenta (2002), repensar como os currículos estão configurados na formação inicial da maior parte das licenciaturas no país, e nos questionar se o processo de formação inicial tem considerado a complexidade e os desafios da escola pública em sua existência concreta.

Segundo Martins (2015), muitas vezes os futuros professores acreditam que para desenvolver a docência basta obter os saberes adquiridos na formação inicial, como se isso bastasse para todas as questões que envolvem o cotidiano escolar. A docência "[...] vai além do domínio do conteúdo específico da disciplina em que trabalhamos, envolve uma especificidade de questões humanas, sociais, políticas e econômicas'' (MARTINS, 2015, p. 06).

A Geografia escolar é derivada, ou seja, se constrói, e é produzida, a partir do cotidiano do trabalho de ensino e de aprendizagem. Por isso, é preciso estar atento ao processo de formação docente, pois cabe ao professor como o mediador do processo de ensino e aprendizagem, conhecer os aportes teóricos e suas práticas que fundamentam a ciência e que balizam o seu ensino (CALLAI, 2010).

Na formação inicial de professores de Geografia, em cursos de licenciatura, podemos destacar a importância do estágio curricular supervisionado para os licenciandos, pois é uma etapa importante na formação teórico-prática, e tem um papel essencial de inserir os futuros professores nos espaços de educação escolar, e proporciona a vivência de como se dá a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola (MARTINS; MAURÍCIO; MICHIELIN, 2022). Acrescentamos aqui a disciplina de Práticas Curriculares em Geografia II que acontece de forma concomitante ao Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I na Universidade Estadual de Santa Catarina, para ressaltar a importância da articulação entre estas duas componentes curriculares e seu papel na formação inicial dos futuros professores de Geografia.

Durante o período de estágio, juntamente com a disciplina de Práticas Curriculares em Geografia II, percebemos que o modelo tradicional de ensino não dá conta da pluralidade de formas de aprender e de pensar e a complexidade presente em sala de aula. Consideramos que os métodos tradicionais, aqueles que se baseiam na memorização e adaptação inquestionável da realidade, não são adequados para aulas de Geografia que visem preparar sujeitos críticos e autônomos. Segundo Mauricio, Martins e Kickhöfel:

> À Educação Geográfica cabe fazer emergir um conhecimento sincrético: resultado do diálogo entre saberes sistematizados com as experiências trazidas pelos estudantes (GIROTTO, 2015), e acrescentamos ainda, as diferentes linguagens e produtos culturais tão caros aos espaços escolares e acadêmicos, como músicas, audiovisuais, poesias, literatura, exposições artísticas, grafites, peças teatrais etc. No percurso formativo, se os conteúdos programáticos tiverem lugar de destaque, a reprodução se torna privilegiada em detrimento dos processos criativos (2021, p. 145).

Os planejamentos realizados pelos estudantes da disciplina de Práticas Curriculares em Geografia II, bem como a execução junto a turma, permitem que se construam conhecimentos coletivamente, apliquem suas ideias, verifiquem falhas e potenciais dos planos elaborados, recebam críticas dos seus colegas, e formem juntos um repertório na sua profissionalidade docente em construção. Considerar a diversidade dos sujeitos em sala e a valorização das diferentes formas de se aprender, constitui em nossa percepção um ensino de Geografia inclusivo, pois agrega a todos, ao invés de excluir.

Mapas táteis como recursos pedagógicos e a experiência em Práticas Curriculares em Geografia II

A disciplina de Práticas Curriculares em Geografia II – PCG II faz parte da grade curricular do curso de Geografia Licenciatura da UDESC. Esta componente curricular se encontra na mesma etapa de realização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, e por possuírem ementas e objetivos parecidos, estão articuladas.

A disciplina de PCG II propõe ao licenciando construir e desenvolver a capacidade de ensinar conhecimentos geográficos, bem como desenvolver experiências em torno de saberes geográficos, a partir de análises e estudo de livros didáticos e outros materiais didáticos, construção de recursos pedagógicos para o ensino de Geografia, elaboração de planos de aula, atividades inclusivas e apresentações de seminários utilizando diferentes metodologias e recursos.

Os recursos didáticos como potencializadores do processo de elaboração e apreensão do conhecimento geográfico possibilita ao estudante uma maior diversidade no processo de ensino aprendizagem. Entende-se por recursos didáticos "todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos" (SOUZA, 2007, p. 111).

Na Geografia o mapa é um dos recursos mais utilizados para representar de forma gráfica algum fato ou fenômeno geográfico como: os tipos climáticos do Brasil, a vegetação, o relevo, o Produto Interno Bruto – PIB entre outros. Como ressaltam Geron e Francischett (2016), este recurso permite ao aluno visualizar a realidade e a partir dele conhecer a localização e distribuição do objeto representado. Todavia, é necessário que o professor conheça a singularidade dos estudantes e da turma, suas especificidades, as condições socioeconômicas e socioculturais, para que a utilização dos recursos didáticos seja acessível a todos e favoreça a construção dos conhecimentos de forma inclusiva, e não excludente.

O mapa tátil é um recurso adaptado para pessoas com deficiências visuais e está inserido na cartografia tátil definida por Loch (2008) como um ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão.

> Os mapas táteis, principais produtos da Cartografia Tátil, são representações gráficas em textura e relevo que servem para a orientação e a localização de lugares e objetos às pessoas com deficiência visual. Eles também são utilizados

> para a disseminação da informação espacial, ou seja, para o ensino de Geografia e História, permitindo que o deficiente visual amplie sua percepção de mundo; portanto, são valiosos instrumentos de inclusão social (NOGUEIRA, 2007, p. 89).

A disciplina de PCG II apresentou como proposta, em uma de suas etapas, a elaboração de uma aula, de 40 minutos, sobre um determinado conhecimento geográfico voltado à área da Geografia humana e/ou urbana. Na construção do plano de aula, definimos como tema "As Regiões Brasileiras". Como objetivo geral definimos conhecer o conceito de região e regionalização, e as regionalizações mais relevantes do território brasileiro. Como objetivos específicos, definimos: Conhecer o conceito de região para a Geografia; compreender e discutir as três principais regionalizações do Brasil, que são as macrorregiões do IBGE[1], os três complexos do geógrafo Pedro Pinches Geiger e os quatro Brasis dos geógrafos Milton Santos e Maria Laura Silveira. Como atividade de cunho prático, foi proposta uma dinâmica utilizando três mapas táteis.

Os mapas táteis representavam as três regionalizações mencionadas e para a construção desses mapas foram utilizadas cartolinas, papel EVA comum e com *glitter*, barbante, cola, lixa média para parede, tinta guache e grampeador. A legenda em Braille foi produzida pela Fundação Catarinense de Educação Especial, por intermédio do Núcleo de Apoio Pedagógico Estudantil (NUAPE) da UDESC.

A atividade foi desenvolvida com a própria turma da disciplina, a 5ª fase do curso de Geografia Licenciatura, mas o planejamento foi pensado (em virtude da orientação da professora da disciplina) como uma aula voltada ao terceiro ano do Ensino Médio, em que hipoteticamente haveria um ou mais estudantes com deficiência visual ou baixa visão. A turma não foi escolhida ao acaso, pois era a turma em que os autores estavam realizando seu estágio curricular supervisionado.

Na primeira parte da aula, foi realizada uma exposição dialogada utilizando como recursos uma apresentação em slides construída no Canva[2], um computador com acesso à internet e projetor. Foram elaborados de forma dialógica os conceitos de região e regionalização. Apresentamos aos alunos as três principais regionalizações do território brasileiro: As macrorregiões do IBGE, que foi oficializada em 1942. Em 1970 passou por atualização e, posteriormente, devido a mudança na constituição de 1988 teve sua última versão atualizada em 1990. Esta regionalização organiza o território brasileiro em 5 macrorregiões (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul).

[1] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

[2] Canva é uma plataforma de design gráfico que possibilita a criação de conteúdos visuais.

Os três complexos regionais foi uma regionalização proposta pelo geógrafo Pedro Pinchas Geiger em 1967, que utiliza como critérios a formação histórico econômica e a evolução dos espaços urbanos e rurais, e a partir disso, divide o Brasil em três complexos regionais (Amazônia, nordeste e centro-sul) conhecidos também como complexos geoeconômicos. Os quatro Brasis foi proposto pelos geógrafos Milton Santos e Maria Laura Silveira em 2001, esta regionalização utiliza como critério as transformações ocorridas no território a partir do meio Técnico-Científico-Informacional, esta divisão regional, fraciona o Brasil em quatro regiões (Amazônia, nordeste, centro-oeste e região concentrada).

Em seguida, foi realizada a atividade utilizando como recursos didáticos três mapas táteis das três principais regionalizações do Brasil. A proposta era que os alunos, com os olhos vendados, pudessem identificar através do tato qual regionalização determinado mapa estava representando. Solicitamos alguns voluntários (Figura 1) para participar desta atividade. Durante sua realização, explicamos que o fato de estarem vendados não se compara com os desafios que uma pessoa cega enfrenta, pois, por mais que estejam vendados, eles possuem suas memórias imagéticas, o que facilita o reconhecimento do contorno do mapa. Os voluntários não podiam tocar nas legendas pois por meio delas era possível perceber qual regionalização o mapa estava representando, somente pela contagem dos quadrados que representavam as regiões de cada mapa. Foram concedidos alguns minutos para que os alunos voluntários pudessem perceber e responder qual regionalização os seus respectivos mapas representavam.

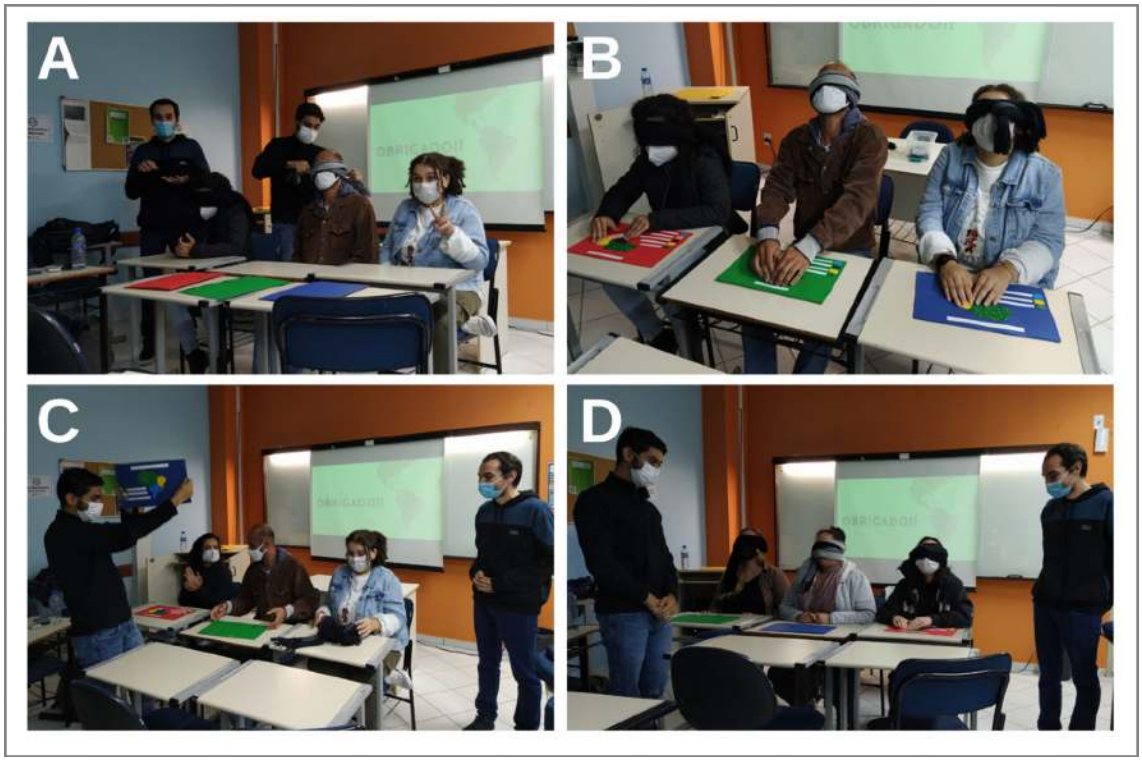

Figura 01: Prática pedagógica com mapas táteis
Fonte: Repositório dos autores, 2022.

a) Alunos foram vendados para que possam realizar a prática utilizando o tato;
b) Através do tato os alunos precisaram identificar as diferentes texturas no mapa;
c) Após alguns minutos, a partir de suas percepções os alunos responderam qual regionalização o determinado mapa estava representando;
d) A proposta de prática utilizando os mapas táteis foi realizada com outros voluntários.

Ao final da atividade, os alunos relataram a dificuldade de identificar a regionalização que o mapa estava representando, isso porque para cada região das regionalizações foi escolhido uma textura diferente. O desenvolvimento desta atividade, além de proporcionar reflexões aos licenciandos a respeito da importância de práticas inclusivas em sala de aula, possibilitou a sensibilização sobre os desafios e dificuldades que uma pessoa com deficiência visual enfrenta em seu dia a dia. Além disso, os alunos relataram que os mapas táteis possibilitaram pensar e imaginar o espaço geográfico, neste caso as Regionalizações do Brasil, de outra forma que não a visão, com alguns minutos do uso do tato os alunos já conseguiam perceber as regionalizações que estavam representadas em seus mapas e posteriormente falar de qual tratava-se.

A proposta de prática colaborou para a construção e consolidação de conhecimentos geográficos, como o conceito de região e regionalização, bem como, as principais regionalizações do Brasil. Além disso, levantou discussões importantes sobre a elaboração de recursos didáticos adaptados e possibilitou aos licenciandos, mesmo que de forma momentânea, experienciar outro tipo de percepção, utilizando o tato como o sentido principal para realizar a leitura das informações contidas nos mapas táteis.

Considerações finais

Consideramos que a formação inicial de professores de Geografia é uma etapa fundamental da atividade docente. Neste processo existem disciplinas como Estágio Supervisionado e Práticas Curriculares que irão contribuir com o licenciando na construção de conhecimentos teóricos e práticos da profissão mediando os saberes da Geografia Acadêmica com os da Geografia Escolar, levando em consideração a diversidade dos estudantes, buscando o desenvolvimento de suas dimensões intelectual, ética, física e artística. A experiência desenvolvida na disciplina de Práticas Curriculares em Geografia II buscou ser criativa e eficaz de acordo com os objetivos do ensino de Geografia e a partir do uso de diferentes recursos, entre eles: Canva, projetor, mapas táteis.

Em se tratando dos três mapas táteis elaborados para a prática em sala de aula, vemos que são possibilidades de se pensar o ensino de Geografia inclusivo. Os mapas como instrumentos no processo de ensino-aprendizagem mostraram-se recursos que a partir do tato potencializam a espacialização, a localização e compreensão dos fenômenos geográficos. A utilização de diferentes recursos em sala de aula, sejam TDICs, sejam materiais impressos, dinamiza o processo pedagógico, estimula o interesse e a participação na aula de Geografia, e permite a interação entre os alunos com e sem restrições visuais.

Do mesmo modo abordar diferentes práticas em sala de aula durante a formação permite ao aluno construir e desenvolver um repertório didático, conhecimentos geográficos, bem como seu sentido pedagógico, a partir da construção de planos de aulas e apresentações e socialização de seminários utilizando diferentes metodologias.

Como resultado da intervenção realizada em sala fica evidente que a dimensão prática da formação docente é parte essencial do processo de tornar-se professor, experienciando diferentes posições e oportunidades da docência. Além disso, a prática

pedagógica enquanto experiência formativa que utiliza diferentes metodologias de ensino, materiais, sequências didáticas, torna o processo de ensino e aprendizagem diverso e, provavelmente, mais atrativo. Tais experiências e processos ampliam a concepção de aula, visto que a Geografia tradicional possui uma ideia mais engessada do que é uma aula.

O uso de recursos didáticos como auxiliadores e potencializadores no processo de construção do conhecimento geográfico possibilita ao aluno uma maior possibilidade de compreensão dos conteúdos curriculares, tais como regionalização brasileira, bem como de problematização e discussão de conceitos, como o de região, o que pode tornar o ensino de Geografia inclusivo. Importa ressaltar que o ensino de Geografia inclusivo vai além de pensar nos sujeitos com deficiência, mas de considerar as inúmeras formas de ser, pensar e aprender.

Referências Bibliográficas

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografía Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009. Acesso em: 10 jun. 2022.

CALLAI, H. C. A. Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: MORAES, E. M. B.; MORAES, L. B. **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2010. p. 15-37.

CASTROGIOVANNI, A. C. Movimentos à necessária inquietude do saber geográfico: novos desafios. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 35-48.

GERON, G.; FRANCISCHETT, M. N. O mapa como recurso didático mediador no ensino do espaço geográfico. **Revista Brasileira de Cartografia**, Uberlândia, v. 68, n. 8, 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/44383. Acesso em: 28 jun. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOCH, R. E. N. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal de Cartografia das Geociências**, [S. *l.*], v. 1, n. 1, p. 36-58, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/cartografia/carto_tatil.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

MARTINS, R. E. M. W.; MAURICIO, S. S.; MICHIELIN, C. A. Estágio Curricular Supervisionado em Geografia: desafios da aprendizagem docente em tempos de pandemia. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, p. 01-25, 2022.

MARTINS, R. E. M. W. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor**. Geosul**, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 249-249, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2015v30n60p249. Acesso em: 13 jul. 2022.

MAURICIO, S. S.; MARTINS, R. E. M. W.; KICKHÖFEL, J. R. Antologia poética: um diálogo entre Educação Geográfica e Língua Portuguesa. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 35, jan./abr., 2021. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/31628. Acesso em: 14 jun. 2022.

NOGUEIRA, R. E. Padronização de mapas táteis: um projeto colaborativo para a inclusão escolar e social. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 9, p. 87-111, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20426. Acesso em: 30 jun. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

QUIRINO, V. L. **Recursos didáticos**: fundamentos de utilização. 2011. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi.** Maringá, PR, v. 11, n. Supl 2, p. 110-114. 2007.

Recebido em 28 de setembro de 2022.

Aceito para publicação em 27 de maio de 2023.