

## **O trabalho de campo como metodologia inclusiva na geografia escolar**

Adriano Rodrigues de Souza De La FUENTE<sup>1</sup>

Adriany de Ávila Melo SAMPAIO<sup>2</sup>

### **Resumo**

O presente artigo propõe refletir sobre o Ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva, utilizando para isso, a prática do Trabalho de Campo como metodologia para a construção de saberes com ênfase nos estudantes com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer de vivências pedagógicas realizadas em Escola Pública Estadual na cidade de Uberlândia (MG), a partir de leituras da realidade encontrada em sala de aula com presença de estudantes surdos e ouvintes. A problemática originou-se nas dificuldades encontradas pelos educadores e estudantes surdos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, foi proposto o

---

<sup>1</sup> Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [adrianoufu@hotmail.com](mailto:adrianoufu@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); docente da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [adrianyavila@gmail.com](mailto:adrianyavila@gmail.com).

Trabalho de Campo como metodologia para promover novas possibilidades de aprendizagem perante as dificuldades apresentadas. Dentre os aspectos considerados como resultado relevante obteve-se: maior interesse dos estudantes pelas disciplinas envolvidas em atividades que extrapolam a sala de aula, além disso, observou-se maior comprometimento dos estudantes com aprendizagem e a própria escola, valorização dos professores e mudança de comportamento entre os próprios estudantes surdos e ouvintes, apresentando melhoria na socialização entre os mesmos, abertura de novos horizontes em direção ao interesse pela participação dos eventos na comunidade escolar. Por fim, foi possível concluir que a prática do Trabalho de Campo representa uma importante metodologia para o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, pois instiga a pesquisa, o trabalho colaborativo, o ensino e a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Geografia. Ensino. Aprendizagem. Integração. Inclusão. Metodologia

## **Introdução**

Vários acontecimentos de ordem histórico, social, política, cultural e ambiental tem transformado o cenário e o modo de vida na

sociedade no século XXI. A Geografia ao longo da sua história escolar trouxe o desafio de buscar explicar a realidade, porém, no atual contexto isso já não satisfaz mais, pois, exige-se uma ciência capaz de potencializar uma formação que promova intervenções concretas dos sujeitos nos fenômenos da sociedade. Isso torna a Geografia ainda mais complexa, por que não dizer mais confusa em torno dos seus próprios fundamentos epistemológicos.

As preocupações sobre práticas pedagógicas na Geografia escolar ampliam-se demasiadamente quando o estudante apresenta alguma necessidade educacional especial. Nessa perspectiva, pensar um Ensino de Geografia propositivo e que contemple todos os aspectos da vida em sociedade, tem se tornado o desafio posto aos educadores na atualidade.

Para a discussão proposta, apresentar-se-á breve histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, iniciando-se a partir do entendimento que se tem dos caminhos trilhados até então, entre os avanços e retrocessos interpostos ao longo dos anos sobre a escolarização das pessoas com necessidade educacionais especiais, evidenciado nesta pesquisa pela presença dos estudantes surdos na educação básica.

Serão discutidos alguns desafios impostos ao ensino de forma geral, mas sobretudo, centralizando a Geografia Escolar para os estudantes surdos, considerando a complexidade da contemporaneidade, quando também surgem algumas leis em favor de uma escola que seja de fato Inclusiva. Concomitantemente algumas indagações sobre o papel do intérprete em sala de aula, bem como a relação entre professor-estudante-intérprete no espaço da sala de aula, e o que a Geografia pode contribuir como ciência.

Por último são apresentadas algumas propostas de Trabalho de Campo desenvolvidas, materializando dessa maneira a proposta apresentada como objetivo neste artigo. Neste sentido, partimos do pressuposto em que considera que ao possibilitar reflexões sobre práticas de ensino que com potencial em contribuir e permitir a compreensão de conceitos geográficos, o Trabalho de Campo auxilia a inclusão dos estudantes surdos, pois, muitas vezes são negligenciados no processo de aprendizagem pela dificuldade que o professor apresenta em relação à necessidade educacional especial do mesmo.

Compreendemos que esta experiência não é apresentada como modelo inovador ou revolucionário em si, mesmo porque, não se acredita no fim das dificuldades, principalmente em se tratando de metodologias de ensino, diante do dinamismo implícito e evidenciado

pela diversidade e necessidade inculcida em cada educando, porém, representa que fora realizada, e que apresentou resultados positivos no tocante ao processo de inclusão afetiva, social e pedagógica dos estudantes envolvidos.

## **A Educação Especial e Inclusiva no Brasil**

Ao longo da história, existem vários registros de pessoas ouvintes que estiveram interessadas em ensinar os surdos, como por exemplo, Cardano e Leon, que mesmo diante do preconceito generalizado existente na sociedade da época, conseguiram desenvolver métodos para ensinar aos surdos a língua oral de seu país. O Italiano Girolamo Cardano, utilizava sinais e linguagem escrita, e o espanhol e monge beneditino Pedro Ponce de Leon, utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura de lábios. (PERLIN, QUADROS, 2003).

Dentre as pessoas que começaram a educar os surdos, algumas acreditavam que a primeira etapa da educação deveria ser um ensino da língua falada, adotando uma metodologia que ficou conhecida como "método oralista puro". Outras utilizaram a Língua de Sinais, já conhecida pelos alunos, como meio para o ensino da fala, o chamado "método combinado". Entre os adeptos da proposta do método

combinado, estavam os professores Juan Pablo Bonet, da Espanha; o Abbé Charles Michel de L'Epee, da França; Samuel Heinicke e Moritz Hill, da Alemanha; Alexandre Graham Bell, nascido na Escócia, e Ovide Decroly, da Bélgica. (INES, 2009).

Destes professores, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais, foi l'Epee, pois, foi a partir do seu Instituto de Jovens Surdos de Paris, que veio para o Brasil. Huet, um professor surdo, que, a convite de Dom Pedro II, trouxe este "método combinado", criado por l'Epee para trabalhar com os surdos brasileiros iniciando o Imperial Instituto de Surdos Mudos em 1857, hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A história da Educação Especial no Brasil vem sendo desenhada desde o século XVI quando médicos e educadores começaram a acreditar na possibilidade de educar os indivíduos antes considerados ineducáveis. Entretanto os métodos utilizados caracterizavam-se como assistencialista e institucionalizado, por meio de asilos e manicômios (MENDES, 2006). Essa situação persistiu até meados do século XIX, quando o tema começou a tomar outros rumos com o desenvolvimento de novas discussões acerca dos historicamente excluídos.

Para Bueno (1993) e Mendes (2001) a Educação Inclusiva no Brasil, tem como marco a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, fato ocorrido em 17 de setembro de 1854. Observando registros de pesquisadores como Padilha (2006) e Turetta (2006) sobre o tema Educação de Surdos observa-se que no final do século XV não havia escolas especializadas.

As pessoas surdas eram consideradas incapazes de serem ensinadas e o acesso à escola era inexistente. As pessoas surdas, com enfoque as que não foram oralizadas, tinham uma vida de exclusão perante a sociedade e muitas vezes na própria família. Eram, por exemplo, proibidas de possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas, que privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida.

Apesar dos avanços do uso da Língua de Sinais na Educação dos Surdos, no ano de 1880, em Milão na Itália, representantes do Congresso Mundial de Professores de Surdos chegaram, após várias discussões, à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral puro. Importante lembrar que participaram da votação somente professores ouvintes, os professores surdos foram impedidos de se pronunciar. Em consequência desse congresso, Silva

(2003) reporta que, durante cem anos o método adotado nas escolas foi o oral puro, sendo a Língua de Sinais proibida.

Apesar da proibição oficial, a Língua de Sinais continuou sendo usada pelos surdos em seus espaços de socialização.

Conforme Silva (2003, p. 22):

Os surdos comunicavam-se em línguas de sinais utilizando espaços como banheiros, corredores ou distante da vigia ouvinte configurando territorialidades de resistência à imposição de uma língua e cultura que não era a sua. Em consequência disso, na sua história de preservação da língua, e da construção da identidade, desenvolveram-se também propostas educativas em que os educadores propunham a língua de sinais como principal referência metodológica para a educação de surdos.

No Século XX ocorreu o aumento do número de escolas para surdos em todo o mundo. No Brasil, surgiram o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas, na cidade de São Paulo (SP); a Escola Concórdia em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” CEAL/LP, em Brasília-DF e várias outras que, assim como o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo adotavam o método oral (INES, 2009).

Paralelo ao método oral, ocorreu o aprimoramento das próteses ortofônicas que propiciou às crianças surdas, de diversos países, serem encaminhadas para as escolas regulares, no momento em que se priorizava a integração, ainda tendo como sustentáculo o método de oralização.

Em 1975, durante o Congresso Mundial de Surdos em Washington (EUA), a constatação de que os surdos eram subeducados por meio do oralismo puro e diante da realidade que a comunicação por meio de gestos nunca deixou de existir, segundo (SÁ, 1999), isso contribuiu para que uma nova época se iniciasse na Educação dos Surdos, oportunizando à educação um enfoque bilíngue.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 esboçou uma política de igualdade de condições de acesso à educação. O discurso sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, foi impulsionado na década de 1990, especialmente após o Tratado de Salamanca de 1994, de influência mundial, a qual assinalou os princípios para as políticas e práticas educacionais.

No entanto, foi a Lei de Diretrizes Básicas (LDB), com capítulo inteiro dedicado à Educação Especial, que introduz “o portador de necessidades educacionais especiais” na rede regular de ensino e o apoio especializado. A partir desta lei obteve-se um papel

significativo da Política Nacional de Educação Especial de 1999, o que contribuiu para consolidar as diretrizes nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

Nas discussões acerca das diretrizes e parâmetros na educação, surgiram constantemente o uso do termo “Inclusão e Integração”. Uma das definições da palavra “integrar” trazida por Ferreira (1989) é “tornar-se parte integrante”. Enquanto que, para o termo inclusão tem-se “fazer tomar parte, inserir, abranger, etc”. Outros autores abordam de forma diversa essa temática, questionando o significado teórico e prático os conceitos.

Do que estamos falando quando nos referimos à integração e à inclusão? Entendemos que a noção é polissêmica (de muitos sentidos), sejam porque múltiplos podem ser sujeitos, ou espaços políticos - sociais onde o processo se desencadeia e se mantém, seja porque são múltiplos os níveis de sucesso seguidos nas interações interpessoais, implícitas em qualquer dos conceitos de integração. Na verdade, a idéia de integração (econômica, política ou social e sob esta função, a educacional), pressupõe a reciprocidade. (MENDES; SILVA, 2001, p.15).

Aparentemente a integração escolar, que mais tem interessado aos educadores em geral, tem sido conceituada como processo de educar e ensinar juntos. Dessa forma, sujeitos ditos como normais e

sujeitos com deficiências são colocados no mesmo espaço de convivência durante uma parte, ou na totalidade do tempo de permanência na escola regular.

A discussão semântica dos termos inclusão e integração são compartilhadas por Sasaki (1997) e Mantoan (1997) como uma inovação em relação às práticas anteriores, ao inaugurar uma nova fase em que exigirá a participação da sociedade.

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997. p. 41).

Observa-se que na inclusão social a sociedade deveria procurar se inteirar e compreender as demandas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, adaptando-se às diferenças dos mesmos. Isso contribuiria para que os sujeitos fossem considerados parte da sociedade, e conseqüentemente aptos para assumir os papéis sociais na organização da vida em sociedade.

De acordo com Amaral (1998) e Carvalho (1997), os termos tratam-se de um único movimento em momentos diferentes, uma vez que ao se discutir integração e propor formas alternativas de atendimentos, já se levava em conta a necessidade de participação da sociedade e das pessoas com deficiência. Para essas autoras integração e inclusão têm o mesmo arcabouço teórico e ideológico.

A inclusão Escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Acredita-se que essa integração possibilite a construção de processos lingüísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta o professor media e incentiva a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas. (LACERDA, 2007, p.261).

Compreende-se que a inclusão não ocorre de forma espontânea e rápida. A inclusão é um processo dinâmico e complexo, em conformidade com as necessidades e peculiaridades educacionais dos estudantes. O papel do educador nesse processo é o de mediar e promover ações que mobilize a construção do conhecimento a partir das interações entre as diferentes habilidades e dificuldade apresentada pelos estudantes.

Strobel (2006) faz uma crítica sobre o processo de inclusão estabelecido nas escolas regulares, pois considera que na concepção educacional atual, a inclusão dos sujeitos surdos em escolas de ouvintes é a forma mais rápida e correta de voltar a chamar o sujeito surdo de “deficiente”, porque o que está sendo feito atualmente é apenas um jogo político, não se trata de fato em incluir os estudantes, respeitando as suas diferenças.

A própria comunidade escolar muitas vezes corrobora para falsear o significado de incluir. O estudante surdo, consegue de forma incipiente uma tímida integração na escola, geralmente com grupo de estudantes também surdos, para o restante da comunidade ouvinte, permanece como ícone de “incompetente”. Atribui-se a isso, a quase inexistência de políticas públicas de formação e ações de esclarecimento nas escolas, entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Observa-se que, muitas vezes os estudantes surdos e ouvintes, convivem na mesma turma, porém, desconhecem as limitações e potencialidades do outro.

Escolas e espaços deveriam ser adaptados, professores capacitados e este processo vêm se desenvolvendo lentamente. Dados do Censo 2000 mostram que 24,7% dos alunos portadores de deficiência freqüentam classe comum em escolas regulares e 75,3% em escolas

especiais e classes especiais. A lei é importante no sentido de garantir um direito, porém o trabalho com professores no sentido de se informarem, capacitarem-se e acolherem a todos os alunos é fundamental. (ERCOLIN, 2003. p. 01).

O ambiente escolar adequado para receber a diversidade dos estudantes permanece na esfera do ideal, porém, o que se observa até então, é que os espaços escolares permanecem como territórios hostis à presença das diferenças. Neste sentido, o papel da legislação torna-se muito importante, mas a fiscalização para sua aplicabilidade torna-se fundamental para que se consiga modificar essa situação nas escolas públicas no Brasil.

A inclusão é uma inovação contemporânea que exige da escola novos posicionamentos, implicando na necessidade de formação permanente dos professores para que se atenda os estudantes com necessidades educacionais especiais de maneira que propicie novas possibilidades de se conseguir progressos significativos em sua aprendizagem. Neste sentido, ressalta-se a importância da inclusão dos estudantes com alguma necessidade educacional especial na rede regular de ensino, mas reforça-se também a importância de ações concretas de adequações estruturais e funcionais na escola para o efetivo processo de inclusão.

A principal mudança nas relações no ambiente escolar está mais próxima da ideia de integração, entendida como resultado da inserção do aluno com deficiência na rede regular de ensino, do que de uma inclusão concreta, a qual este sujeito consiga desenvolver suas habilidades pedagógicas e sociais de forma plena.

As transformações no processo de inclusão necessitam ser externas aos indivíduos, ou seja, a escola e a sociedade quem deveriam se mobilizar em torno dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. No entanto, o que se percebe é que esta mesma sociedade são os que mais excluem essas pessoas, negligenciando muitas vezes suas reais necessidades em torno da necessidade de educação.

Caberá aos agentes do processo educacional e ao poder público não somente incluir ou integrar, mas apresentar propostas que viabilizem políticas públicas, possibilitando manter os estudantes frequentes na escola, capacitando-os a se desenvolverem em suas habilidades e potencialidades, além de construir novos paradigmas que proporcionem uma transformação social coletiva.

## **A Educação de Surdos no Brasil**

A lei 10.436/2002 estabelece o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A presente legislação representa uma grande conquista da comunidade surda, visto que fortaleceu a identidade daqueles que já se comunicavam utilizando esse meio, legalizando e dessa forma, reconhecendo oficialmente as peculiaridades anteriormente negadas, e ou mesmo proibidas.

Em seu artigo 4º informa que o Sistema Educacional Federal e os Sistemas Educacionais Estaduais, Municipais e do Distrito Federal deverão garantir a inclusão do ensino da Libras, nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No capítulo II Artigo 3º aponta que a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, no âmbito dos governos Federal, Estaduais e Municipais. Percebe-se um ponto de partida, demonstrando preocupação com a construção efetiva do processo de inclusão por meio da formação de profissionais para atuar nos vários níveis de formação.

Ao estipularem metas e parâmetros, as leis e decretos colaboram para o reconhecimento da importância da LIBRAS como mecanismo de comunicação entre surdos e, ouvintes, por meio dos intérpretes, reconhecidos agora pelo sistema oficial de ensino e com a presença garantida nos espaços formais de ensino e aprendizagem.

### **O Estudante Surdo na Escola Regular**

No Brasil, mesmo garantida por lei a inclusão de alunos com deficiência na rede regular ainda está longe de ser acessível para todos. Mendes (2003) constatou que na atualidade, para uma estimativa de seis milhões de crianças e jovens com deficiência, não chega a quatrocentos mil o número de matriculados, considerando o ensino especial e o ensino regular.

Skliar (1998) considera que o processo de inclusão como vem se desenhando no Brasil como uma inclusão excludente, ou seja, uma forma a partir da qual parece que grupos de surdos são considerados dentro de um sistema plural, democrático, porém, na escola são praticadas cotidianamente a exclusão.

Dorziat (2004) aponta que a inclusão social de pessoas surdas, objetivando sua participação social efetiva, depende de uma organização das escolas considerando três critérios: a interação por meio da Língua de Sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

A legislação educacional, por meio da Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, para garantir aos surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de Libras.

Apesar de o Estado criar leis e decretos, observa-se que ainda há significativa porcentagem de professores e escolas despreparados para lidar com os estudantes com alguma necessidade educacional especial, deixando o processo de inclusão comprometido. Os profissionais que deveriam estar capacitados, muitas vezes,

desconhecem a Língua de Sinais, bem como a condição bilíngue do surdo.

Conforme Pesquisa realizada por De La Fuente (2009), a partir de entrevistas com alunos surdos, foi detectado a necessidade e importância do Intérprete de Libras. Alguns dos pesquisados, relacionaram o fato vivido por eles aos estrangeiros quando viajam a outro país com outra língua, ou seja, para eles, estarem na sala de aula que prioriza a aprendizagem ouvinte em detrimento da especificidade do estudante surdo, é como se eles fossem estrangeiros em seu próprio território, e isso de fato não é a inclusão que desejamos.

Schneider (2006) entrevistou quatro professoras do ensino regular que tinham alunos surdos entre 5 e 6 anos em sala de aula. Por meio das respostas das professoras, a autora concluiu que, apesar de elas terem a pretensão de praticar um ensino inclusivo, não tinham condições para o mesmo. Além disso, afirma que as posturas das professoras diante dos estudantes surdos denotavam a segregação que existem nas escolas, já que em geral os alunos surdos são excluídos dos trabalhos em grupo e das exposições orais. Ou seja, falta ao professorado em geral, base teórico metodológica para realizar um trabalho que assegure aos estudantes os meios para sua inclusão efetiva no processo de aprendizagem.

## **O Papel do Profissional Intérprete na Sala de Aula**

O Intérprete da Libras é um profissional capacitado habilitado no processo de interpretação de sinais. Neste sentido, precisa ter formação equivalente, certificação e registro profissional para atuar em instituições escolares, palestras, reuniões técnicas, igrejas, fóruns judiciais, programas em televisão e/ou em vídeo, dentre outros. Além disso, em situações informais como: domicílios, nas ruas, lazer, turismo, etc. A categoria profissional possui código de ética profissional e respaldo institucional.

O Intérprete da Libras não pode ser confundido com profissionais tais como: professor-intérprete da Libras (professor de alunos surdos em sala de aula e intérprete junto à comunidade escolar ouvinte), formador de intérpretes da Libras (pessoa ouvinte ou surda que ministra curso de formação de intérpretes de Libras), instrutor de Libras (pessoa surda que ministra curso de Libras), agente multiplicador de Libras (pessoa que recebeu capacitação para ministrar curso de Libras para ouvintes e/ou curso de capacitação de instrutores de Libras).

A expansão do ensino, e aumento da oferta de educação nas últimas décadas, principalmente o acesso à escola de alunos das camadas mais pobres, aumentou muito o universo de crianças com necessidades educacionais especiais frequentando a escola, dentre elas, os estudantes surdos geralmente são integrados em escolas pelo Brasil. Todavia, por não haver número suficiente de profissionais formados, qualquer pessoa que saiba Língua de Sinais e se dispuser ao trabalho acaba sendo potencialmente um intérprete educacional, ou seja, sem exigência da formação ou qualificação específica necessária.

Em relação à recepção e interpretação da mensagem, os alunos surdos relatam não entenderem boa parte do que o intérprete traduz, mas que preferem a sua presença, apesar das dificuldades, pois sem ele, para acompanhar as aulas, seria ainda pior, em depoimento, o estudante afirma que:

O professor explicava as matérias na escola e o intérprete fazia interpretações do professor e ia explicando aos alunos. Acho que se ele não estivesse ali, não aprenderíamos a matéria, aí faríamos mal prova, trabalho, as atividades práticas. Ele ajuda muito a entender as matérias. (DE LA FUENTE, 2009).

O Intérprete acaba assumindo uma série de funções, por exemplo, ensinar Língua de Sinais, atender demandas pessoais do

aluno, como cuidar do aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do mesmo em sala de aula, estabelecer posição de autoridade em torno das diversas situações, atuar como “educador” frente a dificuldades de aprendizagem do aluno, o que faz com que ele se aproxime muito da figura de um “professor”.

Assim, estudiosos defendem que o Intérprete integre a equipe educacional escolar, todavia, isso pode distanciá-lo do seu papel oficial de Intérprete, o que tem gerado polêmica. Essa situação reafirma a necessidade de mais pesquisas e investimentos nesta área.

Após sucinta apresentação contextual, retomemos a proposta principal do artigo em refletir sobre a Geografia Escolar e o Trabalho de Campo. Porém, retomar o contexto da Educação Inclusiva, mesmo que de forma incipiente, auxilia na problematização da atuação do profissional, assim como, a atuação pedagógica frente às necessidades educacionais especiais.

## **Desafios para a Formação Docente em Geografia**

Segundo Brasil (1999) são muitos os dilemas postos no caminho da formação docente no Brasil. Mesmo levando em consideração alguns avanços do poder público como, por exemplo, os programas de avaliação, os planos e diretrizes nacionais para a

educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e as avaliações dos livros didáticos, porém, são avanços que demandam tempo para se observar resultados concretos.

Os diferentes programas de formação superior, distribuídos pelo país, acabam por sinalizar por um lado, respeito à diversidade cultural e socioeconômica do país, mas por outro, pode significar demasiado desgoverno ao não estabelecer um currículo comum para a formação dos seus professores. Desse modo, possibilitando assegurar qualidade aos cursos de Licenciatura nas instituições de formação.

Muitos dos discursos sobre a formação e trabalho docente não levam em consideração seus objetivos contemporâneos, ou seja, a função política e social do professor no atual estágio de desenvolvimento tecno-científico. Pouco se discute na formação inicial, por exemplo, a própria Educação em sua concepção Inclusiva.

O currículo inflexível, não acompanha o dinamismo da vida em sociedade, e as transformações de toda ordem que acontecem em meio a um mundo cada vez mais complexo.

Os desafios na formação do professor não se limitam à formação docente em Geografia, englobando diversas outras licenciaturas por todo o território Nacional. As grades curriculares muitas vezes não contemplam uma formação integral do futuro

docente, e discussões importantes são colocadas de lado, em favor de um currículo conservador e intencionalmente político.

Um dos elementos negativos nesse processo é o contato tardio do graduando com a realidade da sala de aula, pois geralmente ocorre nos anos finais da graduação, salvo breve contato via estágio, normalmente realizados sob a forma de observação, onde geralmente não são permitidas intervenções.

Novas propostas de ressignificação do papel do professor no século XXI precisam ser pensadas, e devidamente articuladas como projetos em prol de uma formação crítica, reflexiva, e sobretudo coerente com a realidade e os desafios da sociedade. Evitando-se assim, que a realidade encontrada pelos recém-licenciados, continue tão caótica, e por que não dizer traumática, pois, ao serem inseridos no mercado de trabalho, depararam-se com turmas com 40 a 50 alunos, salas de aula mal projetadas física e pedagogicamente.

Frequentemente o professor tem que lidar com as mais variadas necessidades educacionais especiais, isso quando consegue perceber, pois, a escola na maioria das vezes não está preparada para identificá-las. Existem situações reais de estudantes com surdez parcial, que nem mesmo o aluno ou a família tinham conhecimento,

muito menos sobre eventual interferência da “deficiência” no processo ensino-aprendizagem.

Aliado a essa desordem da realidade, nota-se um apelo político presente no ambiente escolar, materializado de diversas maneiras, como nas constantes pressões por melhorias dos índices de aprovações anuais, resultados positivos em avaliações aplicadas periodicamente, dentre várias outras expressões de poder externo sobre a escola.

Muitas vezes o professor acaba sendo avaliado negativamente por não corresponder aos anseios supracitados. Por outro lado, alguns professores submetem-se, aprovando alunos sem a mínima formação, ou seja, sem condição para prosseguimento pedagógico, colaborando assim para com a manutenção da má qualidade da educação no País.

Segundo Brasil (1996) os projetos pedagógicos dos cursos de formação docentes precisam possibilitar a aquisição de diferentes competências que envolvam conhecimentos relacionados a uma cultura geral ampla, cultura profissional, conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, domínio das áreas de conteúdo que são objeto de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência cotidiana dos estudantes.

A relevância da ação do docente, no estudo geográfico durante o Ensino Regular e a contribuição do mesmo, na formação social do indivíduo é ressaltada quando:

O estudo de Geografia possibilita aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm conseqüências (tanto para si como para a sociedade). Permite também que adquiram conhecimentos para compreender as atuais redefinições do conceito de nação no mundo em que vivem e perceber a relevância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações. Além disso, seus objetos de estudo e métodos possibilitam que compreendam os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes como resultantes de trabalho e experiência coletivos da humanidade, de erros e de acertos nos âmbitos da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista e imediatista do uso da natureza e dos bens econômicos. (BRASIL, 1998, p.29).

Torna-se imprescindível que o docente em Geografia desenvolva durante seu processo de formação, habilidades para aplicação dos conceitos e mecanismos fundamentais para o ensino de Geografia, pensando criativamente em alternativas para auxiliar o estudante, a título de exemplo, a prática do Trabalhos de Campo, a

construção de mapas, maquetes, fotografia, bonecos de pano, croquis, dentre diversas outras possibilidades.

Neste aspecto, o educador geógrafo se beneficia das potencialidades existentes, pois,

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada em fusão de múltiplos tempos e em linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos. (BRASIL, 1998, p.33).

Observando a necessidade educacional dos estudantes surdos, o uso da imagem torna-se fundamental no processo de aprendizagem. A linguagem expressa pela paisagem e potencializada pela observação, isso contribui para eleger o Trabalho de Campo como uma oportunidade para os estudantes compreenderem de maneira conjunta os elementos geralmente estudados de forma estanque e compartimentados sem correlação nenhuma.

Neste sentido propusemos algumas atividades práticas utilizando a metodologia do Trabalho de Campo, as quais foram

desenvolvidas com estudantes da educação básica, sendo eles, com e sem necessidades educacionais especiais, descritas a seguir.

## **O Trabalho de Campo no Ensino de Geografia**

Historicamente os trabalhos de campo tiveram como objetivo principal proporcionar aos pesquisadores acadêmicos a análise das relações existentes no espaço geográfico. Porém, posteriormente começou a ser utilizado como uma importante ferramenta didática no processo de construção da aprendizagem na Geografia Escolar.

A observação de campo que fundamenta a pesquisa ao potencializa a realização das observações dos aspectos fisiológicos, urbanos, sociais, econômicos e culturais na paisagem de forma empírica, procurando minimizar as distâncias entre a teoria e a prática. No ensino favorece a compreensão desses e outros fenômenos de forma conexa.

O Trabalho de Campo na escola inclusiva possibilita aos estudantes, no caso em tela o estudante surdo, uma análise espacial das relações existentes no espaço geográfico, bem como favorece a realização de observações e análises dos ambientes de maneira conjunta e interdisciplinar, estabelecendo relação no significado dos conceitos abordados.

No entanto,

Não se deve encarar essa atividade como um fim, mas como um meio que tenha o seu prosseguimento ao retornar à sala de aula. Se o objetivo é a melhoria do ensino em Geografia, só há um caminho a seguir pelo professor: não ficar ancorado apenas na acumulação de um saber geográfico do livro didático, sair dos exaustivos discursos, dos questionários sem fundamento, intensificar a comunicação com os alunos, ter a preocupação em atualizar e aperfeiçoar o conhecimento e ter satisfação em experimentar as novas técnicas. (TOMITA, 1999, p. 15).

As atividades que extrapolam o espaço escolar, ou seja, o Trabalho de Campo quando ocorrido, devem servir como metodologia, auxiliando os professores e os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, portanto, não deve estar desconectado da teoria e do potencial interdisciplinar existente.

Na sequência serão apresentadas atividades realizadas com estudantes do Ensino Médio, com turmas composta por 40 estudantes cada, sendo que destes, 20 eram surdos. Dos três trabalhos de campo realizados, apenas em dois, contamos com a presença do Intérprete, o último foi realizado com os próprios alunos ouvintes que sabiam um pouco de Libras, e foram fazendo as leituras no decorrer do percurso.

## **Trabalho de Campo:** Usina Hidrelétrica de Nova Ponte (MG)

Esta atividade ocorreu na Usina de Nova Ponte, e envolveu as disciplinas de Geografia, Biologia e História. A proposta principal fora analisar o funcionamento e Impactos da Usina Hidrelétrica e demais impactos gerados aos moradores no município.

No primeiro momento, os estudantes assistiram apresentação de palestra promovida pela Cemig. Na oportunidade, foram abordados aspectos referentes à produção de energia hidroelétrica, porém, sem aprofundar nas questões referentes aos impactos socioambientais decorrentes da construção da barragem na cidade de Nova Ponte (MG).

No segundo momento ocorreram as atividades práticas, no trajeto pré-estabelecido em uma das trilhas ecológicas da reserva do Jacob. O grupo percorreu cerca de 2.400 m, observando, analisando, coletando amostras e realizando aferições de solos, coleta de amostras de rochas, observação de estrutura do relevo e vegetação local, aferição de temperatura e altitudes sob orientação dos professores. Buscou-se integrar os conteúdos físicos (Pedologia, Geologia, Geomorfologia, Climatologia, Recursos Hídricos, Análise de Flora e Fauna e Impactos Ambientais), os quais exigidos como conteúdo

curricular. Além disso, foram trabalhados pelos professores de Biologia e História, outros aspectos específicos das disciplinas, porém sempre procurando relacioná-las.

Procurando melhorar o aproveitamento da atividade, todos os alunos foram previamente orientados a fazerem observações e anotar em caderneta de campo previamente organizada. Os registros escritos e fotográficos foram organizados para utilização posterior em exposição dos resultados na escola.

Com o intuito de demonstrar a importância dos Trabalhos de Campo na escola básica, motivar a difusão do conhecimento, e promover a inclusão dos alunos surdos, foi proposto pelos professores, a organização de uma exposição de todo o processo de execução da atividade para a comunidade escolar. A exposição dos resultados contou com o auxílio de uma intérprete de Libras, que acompanhou os alunos surdos em todas as atividades, propiciando assim, a compreensão e sistematização de conhecimentos por meio da linguagem escrita e sinalizada.

Observou-se que o Trabalho de Campo representa um instrumento metodológico importante no processo de ensino e aprendizagem. Porém, o planejamento deve ser orientado com

objetivos pré-definidos, mas deixando sempre espaço para a criatividade e eventuais situações inesperadas.

### **Trabalho de Campo em Peirópolis e Sacramento MG**

O local escolhido para o segundo Trabalho de Campo foi o Centro de Pesquisas Paleontológicas Llewellyn Ivor Price localizado em Peirópolis, considerado bairro Uberaba, e a Gruta dos Palhares localizada no município de Sacramento. Estiveram envolvidos na atividade, os professores das disciplinas de Geografia, Química, Biologia, e o Intérprete de Libras.

A proposta da atividade foi levar os estudantes a refletir sobre o processo evolutivo e a caracterização dos respectivos períodos geológicos ocorridos na região de Peirópolis. Além da abordagem paleoclimática do período, fauna, flora, fósseis, minerais, rochas, formação e modelagem do relevo e os impactos ambientais antrópicos.

Dentre as estratégias relevantes destacaram-se as atividades práticas na forma de anotações e registros fotográficos, além da aplicação de conteúdos teóricos referentes ao ensino das disciplinas envolvidas. A caderneta de campo foi um dos recursos utilizadas durante as atividades, visto que motivou os estudantes registrarem cada ponto de explicação e coleta de amostras de materiais (solo,

rocha, minerais, folhas, insetos, etc.), exigindo dos mesmos uma observação acurada dos fenômenos observados.

Antes da realização do Trabalho de Campo foi elaborada uma breve explanação na sala de aula sobre os objetivos, as características dos locais a serem visitados, explicado sobre a diversidade paleontológica regional, inclusive reconhecida mundialmente, o que permitiu um conhecimento prévio do ambiente, o que se torna importante no processo de execução do Trabalho de Campo.

Durante as atividades de campo os estudantes surdos mostraram-se sempre atentos, fazendo indagações, e registrando na caderneta, coletando amostras, e fazendo o respectivo registro por meio de foto, desenho e croquis. No decorrer da atividade a presença do intérprete de Libras demonstrou fundamental, auxiliar em aproximar os a realidade estudada com a teoria estudada em sala de aula. Foi interessante perceber que as dúvidas e questionamentos foram formalizadas tanto pelos estudantes surdos como ouvintes, contribuindo também para a construção de diálogos entre os mesmos, o que auxiliou na socialização dos estudantes.

No Centro de Pesquisas Paleontológicas fora realizada visita monitorada no museu, observou-se várias réplicas dinossauros, representação das eras geológicas, as características climato-botânicas,

fóssil de animais extintos, e resquícios de vegetal encontrados no local em determinados períodos, bem como conhecer o processo de datação utilizado para identificação dos materiais encontrados.

Posteriormente, os estudantes foram direcionados à área de escavação, explicou-se sobre a atuação e as técnicas utilizadas pelos paleontólogos na pesquisa até a extração dos fósseis e divulgação das descobertas. Os estudantes indagaram os monitores sobre as características pedológicas (coluna estratigráfica), observadas no local e previamente estudadas em sala de aula, características dos minerais encontrados, além do processo de coleta de materiais.

Na oportunidade ainda foi possível observar o leito do córrego das Lages, subafluente do Rio Uberabinha, onde foi detectado graves problemas ambientais, resultado da ação do garimpo local ativo em períodos anteriores. Por meio da observação e análise da paisagem, foi revisto com os estudantes sobre os conceitos de mata ciliar, assoreamento, intemperismo, processos erosivos avançados (presença de voçorocas), delimitação e importância de áreas de preservação ambiental, dentre outros assuntos.

Em seguida dirigimo-nos à gruta dos Palhares, localizada no município de Sacramento (MG), onde o grupo foi acompanhado pelo guia do Parque, que relatou aspectos históricos referentes à região e a

formação da gruta, utilizada anteriormente como refúgio de negros no período de escravidão no Brasil, e que posteriormente tornou-se centro de peregrinações religiosas por conta de milagres ocorridos. Esse momento foi importante também para observação e explicação dos aspectos naturais e sociais do lugar.

Foram abordados sobre a ação da água na modelagem do relevo, e propriamente na formação da Gruta, que é um dos pontos de recarga do Aquífero Guarani, além da presença de fatores bióticos e abióticos no ambiente. Por fim, foram apresentados pelos professores outros aspectos sociais e culturais referentes às práticas de conservação e preservação do local, bem como os indícios de ações de vandalismo observados no interior da gruta.

Após a conclusão das atividades foi proposto um momento de socialização das atividades desenvolvidas, representando uma oportunidade para que os participantes pudessem expressar, dúvidas, propostas, curiosidades e avaliar todo o processo. Nessa atividade notou-se que os estudantes surdos sobressaíram na exposição de ideias.

A tradução do interprete auxiliou em todo processo, porém, a interpretação e o andamento da aprendizagem foram referenciados por cada aluno de maneira particular e única, reafirmando as múltiplas

possibilidades de aprendizagem e interpretação de um objeto e ou situação a partir do seu entendimento concreto.

Em Geografia, a imagem ilustra e documenta eventos naturais e sociais que ocorrem num determinado tempo e lugar. [...] O Registro de imagens para ilustração de relatórios deve estar previsto no planejamento dos trabalhos de campo; porém, no trabalho de campo podem surgir eventos importantes não previstos em gabinete. (JUSTINIANO, 2005, p. 187).

É imprescindível destacar a importância da construção do conhecimento a partir da participação em Trabalho de Campo, haja vista, esse tipo de atividade instiga o estudante a observar a paisagem de maneira integrada, pois, os fenômenos encontram-se integrados. Nesse tipo de exercício, o professor pode atuar como mediador, auxiliando o estudante a ampliar/aprofundar o seu olhar sobre determinados aspectos específicos da observação.

O resultado das atividades desenvolvidas fora socializados com toda comunidade escolar, por meio de painéis fotográficos e vídeos, escolhidos de maneira democrática, com o objetivo de permitir e facilitar a difusão dos conhecimentos construídos pelo grupo. Além disso, possibilitou que os alunos surdos fossem incluídos na atividade

em grupos com componentes ouvintes, o que também contribui para inclusão dos mesmos.

### **Atividade de observação: Campo-Cidade**

Este Trabalho de Campo foi realizado em uma fazenda na zona rural localizada no distrito Cruzeiro dos Peixotos em Uberlândia (MG). As disciplinas envolvidas foram: Geografia, História e Sociologia.

Os temas desenvolvidos foram: as diferentes concepções de organização e dinâmica socioespacial, a interpelação campo-cidade e os aspectos da vida no campo. A proposta fora relacionar a realidade espacial rural e urbana com a teoria já estudada, estabelecendo as interconexões. Especificamente, foram observados fenômenos no espaço rural e urbano e as interações com desenvolvimento e ampliação da malha urbana da cidade de Uberlândia.

Além de possibilitar aos estudantes surdos e ouvintes a compreensão dos contrastes sociais no espaço geográfico, foi possível fazer uma releitura crítica da paisagem rural e urbanizada, visto que, observaram e registraram as próprias impressões sobre o objeto de estudo.

A paisagem urbana com sua linguagem e expressão própria e dinâmica demonstrou as suas desigualdades. Porém, foi necessário a mediação dos professores para problematizar o tema para que os estudantes pudessem entender o sentido/objetivos da atividade.

Dentre os questionamentos realizadas: Por que se observa nas cidades, bairros ricos e pobres? Como e por quê a distribuição da população no território guia-se pela renda econômica dos indivíduos? De que forma pode-se observar a segregação dos espaços além das observações das habitações? Quais impactos na paisagem podemos constatar com o avanço da área urbana? Qual a destinação dos produtos produzidos na área rural produzida? É possível observar impactos ambientais na zona rural? Dentre várias outras abordagens.

Importante destacar que os estudantes não executaram sem questionamentos as atividades propostas, ao contrário, demonstraram ao longo do trajeto serem sujeitos de sua própria aprendizagem, pois começaram a selecionar, sistematizar informações e a fazer vários questionamentos.

Os depoimentos e as inquietações diante de fatos observados e dos textos produzidos demonstraram uma evolução em relação ao envolvimento dos estudantes com o estudo proposto, sendo importante ressaltar o desenvolvimento da postura crítica, aliada à elaboração de

questionamentos, e busca de respostas para os diversos problemas observados.

O estudo demonstrou que o Trabalho de Campo contribui de modo significativo com o processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes relataram que a aula se torna mais interessante, atendendo às necessidades e às curiosidades dos mesmos no tempo real.

Com isso, posteriormente foram constatadas melhorias significativas também no desempenho dos estudantes em sala de aula, principalmente na relação ao respeito com os demais professores e entre os próprios estudantes, bem como alguns avanços no envolvimento com algumas disciplinas, dentre elas, a Geografia.

O que se pode compartilhar como resultado da atividade materializa-se na potencialidade do Trabalho de Campo na construção de uma gama de conhecimentos e novas maneiras de observar uma mesma realidade. Nos diálogos com os estudantes, percebeu-se a satisfação em estarem aprendendo “coisas” novas.

O Campo retratando a cidade trouxe para alguns a oportunidade em lembrar situações positivas vivenciadas, pois, alguns estudantes ainda têm parentes que trabalhavam e moravam no campo. Para outros, as lembranças não foram tão boas. As observações foram várias, desde o modo de se vestir no campo, falar,

hábitos culturais, alimentares, sempre fazendo comparação com a realidade urbana.

## **Considerações Finais**

Ao longo da execução dos Trabalho de Campo foi possível observar que o espaço escolar geralmente não é plenamente discutido durante o processo de formação profissional e alguns temas importantes não são tratados da forma como deveriam ser. Um desses temas são as propostas de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Dessa maneira como educador e professor de Geografia, a preocupação deste artigo está vinculada ao ensino de Geografia além da sala de aula. Foi possível compreender que ensinar os estudantes que possuem um sistema diferente de comunicação, não é uma tarefa fácil, e mais complexa ainda sem auxílio do Intérprete.

A mera integração dos estudantes surdos no ambiente escolar demonstrou-se insuficiente para efetivar a inclusão dos mesmos, pois, observou-se que ainda são precárias as condições estruturais e pedagógicas das escolas, e a legislação oficial, apesar de representar

grandes avanços, está distante de ser plenamente aplicada. Desse modo, a busca por metodologias de ensino torna-se de grande importância. Nessa proposta, a realização de Trabalhos de Campo constituiu-se um instrumento fundamental para a prática de uma educação inclusiva no âmbito da escola básica.

O Trabalho de Campo, além de possibilitar aos estudantes surdos, e ouvintes um momento de socialização, vem como proposta a ser utilizada para promover o processo ensino e aprendizagem na Geografia Escolar por meio do diálogo reflexivo e crítico na leitura do espaço geográfico, possibilitando conceituar os elementos do cotidiano geográfico associados à teoria e a prática.

O desenvolvimento de Trabalhos de Campo possibilitou aos estudantes, em especial os surdos, o contato com os elementos da natureza, além disso, trouxe consigo a vantagem de conhecer novas formas de aprender. Porém, é importante observar que as diferenças entre os alunos surdos e ouvintes não se anularam, porém, foi possível observar que as diferenças podem conviver democraticamente.

O propósito deste artigo foi apresentar o Trabalho de Campo como metodologia a ser considerado não só pelo professor de Geografia, mas por todos os demais conteúdos, a fim de que se possa

possibilitar a prática da teoria adquirida em sala de aula de forma prazerosa e construtiva.

A realização das atividades práticas, viabilizaram a efetivação de análises das relações estabelecidas no espaço geográfico, bem como proporcionaram observações de modo sensível, buscando analisar a inter-relação dos fenômenos naturais e antrópicos.

O Trabalho de Campo representa uma maneira utilizada pelos professores para superar as dificuldades encontradas no ensino para os estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre elas, a surdez.

Além disso, a saída fora dos muros da escola promoveu efetiva e intensa participação dos mesmos, tanto na elaboração e exposição dos conceitos estudados e vivenciados, melhoria na socialização com a turma e com a comunidade escolar. Nesta perspectiva, outras estratégias deverão ser criadas pelos professores, visando ampliar a importância do tema inclusão nas escolas, assim como na divulgação da importância da Língua de Sinais e do intérprete da língua de sinais como profissão essencial na aprendizagem.

Por último, considera-se que todo o processo de inclusão tem um vasto caminho a seguir e o educador é apenas um dos protagonistas. Nessa perspectiva, para que haja inclusão do estudante

com qualquer necessidade educacional especial é necessário que as pessoas estejam de fato envolvidas, e dedicadas à causa da educação, no sentido de se livrarem dos modelos pré-determinados, muitas vezes estabelecidas de “cima para baixo” sem ouvir quem de fato convive com a realidade do “chão da escola básica”.

## Referências

AMARAL, L. A. **Incluir para quê?** Temas sobre Desenvolvimento. 52-55, 1998. Disponível em: < <https://bdpi.usp.br/item/000992389>>. Acesso em: 9 Ago. 2019.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156p. Disponível em: <<http://abre.ai/anhJ>>. Acesso em: 17 Jul. 2019.

BRASIL. **LEI 10.098** de 2000. Brasília 2000.

BRASIL. **LEI 10.436** de 2002. Brasília 2002.

BRASIL. **Decreto 5.626** de Dezembro de 2005. Brasília 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1999. 156 p. Disponível em: <<http://abre.ai/anhN>>. Acesso em: 17 Jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. 28 p.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal**. 1988.

CARVALHO, R. E. Integração, Inclusão e Modalidades da Educação Especial – Mitos e Fatos. **Integração**. 7 (18): 19-25. 1997.

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação, v. 24, p. 1-7, 2004.

ERCOLIN, Eliza Helena. Como anda a Inclusão? **Psicopedagogia online artigos**. Disponível em: <<http://abre.ai/anhC>>. Acesso em Jul. 2019.

DE LA FUENTE, A. R. S. **Geografia e Educação Inclusiva: Estratégias e Concepções para ensinar alunos surdos**. Uberlândia: UFU. 2009. Monografia. Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho de Campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. 2012. (Dissertação Mestrado). Disponível em: <<http://abre.ai/anhD>>. Acesso em: 15 Set. 2019

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2009.

INES. **Instituto Nacional de Estudos Surdos**. Disponível em <<http://www.ines.org.br>>. Acesso: Set. 2019.

JUSTINIANO, E. F. Registro fotográfico. In: VENTURI, L. A. B. (Org.). **Praticando Geografia: técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005. p. 187-195.

LACERDA, C.B.F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Mai-Ago. 2007. V.13. n. 2, p. 257-280. Disponível em <<http://abre.ai/anhj>>. Acesso em: 18 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008>.

MANTOAN, M. T. E. A inclusão de deficientes mentais: contribuições para o debate. **Integração**. 7 (10): 50-57. 1997.

MENDES, A. dos S.; SILVA, S. C. A. **Inclusão**: do que estamos falando. 2001. 33 p. Disponível em: <<http://www.nead.unama.br/monografias>>. Acesso em 4 Ago. 2009

MENDES, E. G. A educação inclusiva e a universidade Brasileira. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v. 18/ 19, p. 42-44. 2003. Disponível em <<http://abre.ai/anho>>. Acesso em 07 Out. 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Set. 2006.

PADILHA, A. M. L. Práticas inclusivas no âmbito da escola: enfrentando as diferenças na formação de professores. In: **III Seminário Fala outra Escola**, 2006, Campinas. III Seminário Fala outra Escola. Campinas: GEPEC, v. 1. 2006.

PEYERL, A. T. G. ZYCH. A. C. A Inclusão Educacional dos Surdos e seus Desafios. **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Ano 3, nº1, março de 2008. 13 p. Disponível em: < <http://abre.ai/anhs>>. Acesso em: 10 Set. 2019.

PERLIN, G. QUADROS, R. M. **O ouvinte o outro do outro surdo**. In: Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis. 2003.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos: a caminho do Bilinguismo.** Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular.** Passo Fundo: Ed. UPF, 2006. 208 p.

SKLIAR, C. A. **Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SILVA, B. C. **Cenário Armado, Objetos Situados: O Ensino de Geografia na Educação de Surdos.** 2003. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS. 2003. Disponível em: < <http://abre.ai/anhP>>. Acesso em: 7 Jul. 2019.

SILVA. K. N.; ALVES. L. A, LOPES. M. L. A importância de se praticar o trabalho de campo na ciência Geográfica. **A Margem - Estudos, Uberlândia (MG),** ano 1, n. 1, p. 10-9, Jan/Jun. 2008.

STROBEL. K. L. A visão histórica de In(EX)clusão dos Surdos nas Escolas. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7 n.2. p.244-252, Jun. 2006. Disponível em: < <http://abre.ai/anhv>>. Acesso em: 5 Out. 2019.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **GEOGRAFIA: Revista do Departamento de Geociências**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-15, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://abre.ai/anhx>>. Acesso em: 7 Out. 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2447-1747.1999v8n1p13>

TURETTA, B. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. 156 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: < <http://abre.ai/anhv>>. Acesso em: 14 Set. 2019.