



## FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: UMA ANÁLISE SOBRE A INCLUSÃO DE DICENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Carolina Gomes de Jesus<sup>1</sup>  
Auristela Afonso da Costa<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo apresenta resultados parciais da pesquisa e tem como objetivo central proporcionar algumas reflexões sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no Ensino Superior, especialmente aqueles do Curso de Licenciatura em Geografia na-Universidade Estadual de Goiás. Nossa preocupação nasce do fato, de que no cenário brasileiro, muitas instituições de ensino não têm uma política de inclusão, o que reflete na falta de estrutura e recursos pedagógicos adequados e recursos humanos qualificados para atender as necessidades educacionais desses alunos. Os resultados aqui apresentados foram obtidos a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental. Na construção do texto, elencamos, a priori, os eixos temáticos e autores que estão nos respaldando, seguido da metodologia utilizada na investigação e de resultados obtidos até a atual etapa de desenvolvimento da pesquisa. O fato de incluir requer transformações bem mais profundas, como visão de mundo, emenda de preceitos, de aceitação das diferenças. Essas, sem dúvida, são adequações bem mais complexas, pois consiste de fato de cada um dos sujeitos envolvidos no processo.

**Palavras-chave:** Ensino; Geografia; Sensoriamento Remoto; Deficiência intelectual.

### RESUMEN

Este artículo presenta resultados parciales de la investigación y su principal objetivo es proporcionar algunas reflexiones sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en la Educación Superior, especialmente los de la Carrera de Geografía de la Universidad Estatal de Goiás. Nuestra preocupación surge del hecho de que en el escenario brasileño, muchas instituciones educativas no tienen una política de inclusión, lo que se refleja en la falta de estructura y recursos pedagógicos adecuados y recursos humanos calificados para satisfacer las necesidades educativas de estos estudiantes. Los resultados presentados aquí se obtuvieron a partir de la investigación bibliográfica y el análisis de documentos. En la construcción del texto, enumeramos, a priori, los ejes temáticos y los autores que nos apoyan, seguidos de la metodología utilizada en la investigación y los resultados obtenidos hasta la etapa actual de desarrollo de la investigación. El hecho de incluir requiere transformaciones mucho más profundas, como la visión del mundo, la modificación de los preceptos, la aceptación de las diferencias. Se trata, sin duda, de adaptaciones mucho más complejas, porque en realidad se trata de cada uno de los sujetos que intervienen en el proceso.

**Palabras clave:** Docencia; Geografía; Detección remota; Discapacidad intelectual.

### INTRODUÇÃO



Há algumas décadas, a educação como um direito de todas as pessoas vem sendo debatida mundialmente. Esse direito, inclusive foi registrado em documentos importantes como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

As discussões no cenário mundial, também influenciaram os debates sobre as leis em nosso país, tendo na Constituição Federal de 1988, um dos marcos relevantes. Esta, entre outros aspectos, reconhece, a partir do artigo 6, a educação como um direito social e, no artigo 205, que esse direito deve ser garantido a todas as pessoas. Nesse último artigo, a educação é vista como um dever do Estado e da família, cujas ações devem ser apoiadas pela sociedade.

Apesar de a educação ser evidenciada como um direito de todos na Constituição Federal, o ensino das pessoas com deficiência continuou sendo realizado de forma segregada, em instituições de ensino especial. A obrigatoriedade do atendimento no ensino regular ocorreu apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), representando um avanço na educação desse grupo, sobretudo por evidenciar a importância do convívio social entre estudantes com diferentes características.

Neste contexto de educação para todos, a universidade precisa ser um espaço acessível a toda sociedade, para todos os níveis sociais, estabelecendo assim, uma verdadeira inclusão educacional e social. Conforme ressalta Gomes (2014 p.05-06)

As IES<sup>1</sup> são tanto agentes promotores da transformação social, como são agentes que sofrem pressões por meio das próprias transformações sociais que efetivam, mantém uma relação recursiva com a sociedade. Necessitam, para sobreviver, se manter em processo constante de investigação, gerando novas transformações e sendo por estas pressionadas a, continuamente, desvendar, a interpretar e criar frente à contínua recursividade. Neste sentido, mantém-se, ciclicamente, provocadas a se transformarem e a se apromptarem para lidar com coisas outras que vão além das finalidades de investigação, de ensino e de prestação de serviços. (GOMES, 2014, p.05-06)

Alves (2015) afirma que todo o contexto histórico de exclusão no ambiente educacional, influenciou, dificultou e, até mesmo, impediu o acesso dos deficientes à universidade.

Fica assim visível, que a universidade pública brasileira, em sua jornada, se depara com desafios para assegurar um ensino com bases inclusivas e democráticas. A universidade pública enfrenta muitos desafios com a chegada dos alunos com deficiências, como: a falta de uma

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia, da Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina - UEG, carolina.jesus@aluno.ueg.br;

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia e do Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina - UEG, aurigeo16@hotmail.com.



estrutura física adequada às suas necessidades, a ausência de tecnologias assistivas, e também, a pouca quantidade de cursos de formação continuada que preparem os docentes para acompanhar esses estudantes.

Neste sentido, salienta-se que esse artigo tem como objetivo proporcionar reflexões sobre as especificidades das pessoas com deficiência intelectual, bem como sobre a inclusão educacional desse grupo no ensino superior. A discussão aqui apresentada é parte da proposição de uma pesquisa que busca compreender qual a contribuição das geotecnologias como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina.

## **METODOLOGIA**

Para a construção do referencial teórico e metodológico estamos fazendo levantamento e revisão bibliográfica a partir de quatro eixos temáticos, nos quais alguns autores tem sido imprescindíveis para subsidiar nossas reflexões:

- a) Inclusão educacional e/ou inclusão no ensino superior: Alves (2015); Brandenburg e Luxmeier (2013), Castanho e Freitas (2006); Costa (2017); Kelman e Souza (2015); Mantoán (2006); Michells (2006) e Siqueira e Silva (2016);
- b) Deficiência intelectual: Pletsh (2009); Nascimento e Carreta (2014); Pereira (2014)
- c) Ensino de Geografia: Callai (2001); Cavalcanti (2012)
- d) Sensoriamento Remoto: Florenzano (2011); Rosa (2013); Sousa e Jordão (2015).

Nessa etapa, estão inclusos o levantamento e a revisão da legislação e regulamentos nacionais, a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Esses procedimentos serão realizados com o intuito de entender o que já é reconhecido como direito dos alunos nessa etapa do ensino e também confrontar com o que discutem os estudiosos sobre o assunto, identificando possíveis gargalos nas normativas do país.

Na sequência, iremos averiguar como se configura a política de inclusão educacional na Universidade Estadual de Goiás, além de levantar qual o setor responsável por coordenar as ações inclusivas na Universidade, qual o apoio disponibilizado aos professores e alunos na implantação dessas ações, se há aspectos que contemplam especificamente alunos com deficiência intelectual, entre outros.

Trazendo a discussão para o ensino e aprendizagem em Geografia, acreditamos que o uso de tecnologias pode potencializar a análise e interpretação espacial. Assim, um dos primeiros procedimentos nessa etapa se dá mediante a leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso



de Geografia (PPC), para levantar quais as discussões feitas tanto em relação à educação inclusiva quanto em relação às perspectivas sobre o uso de tecnologias para a compreensão do espaço geográfico.

Nesse contexto, gostaríamos de saber qual a relação dos alunos com deficiência intelectual no uso de geotecnologias, especialmente os produtos obtidos via Sensoriamento Remoto. Para isso, trabalharemos com alunos com deficiência intelectual do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina, junto aos quais buscaremos, num primeiro momento, levantar, a partir de entrevistas semiestruturadas, quais geotecnologias os mesmos conhecem, se já tiveram contato com produtos gerados por essas geotecnologias, se já trabalharam com imagens de satélite em seu processo de ensino e quais são as suas afinidades ou dificuldades em relação a essas imagens de satélite.

Num segundo momento, faremos uma oficina para retomar e/ou explicar a leitura e análise de imagens de satélite, usando o *software Google Earth Pro*, sendo um programa gratuito que oferece a exploração de mapas em três dimensões, permitindo visualizar qualquer parte do planeta. Na sequência, desenvolveremos uma atividade que envolva o uso de imagens de satélite em estudos ambientais do Cerrado.

Por fim, realizaremos com os alunos, um trabalho de campo nas proximidades da Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina (microbacia do córrego Chapéu de Padre) para que possam confrontar o que foi observado nas imagens, esclarecer dúvidas e observar elementos da paisagem que não foi possível a partir das imagens. Sobre essa última questão é importante lembrar que a paisagem não se restringe ao visível, pois conforme destaca Santos (1998, p. 61), ela “não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.”. Essa perspectiva, também é reforçada por Cavalcanti (2012), para a qual a paisagem é a expressão visível de um espaço, mas também o que pode ser vivido pelo nosso corpo e pelos nossos sentidos. A autora, além dos elementos acima citados, inclui a importância da percepção, que para ela é o nosso modo seletivo de apreender essa paisagem. As questões apontadas reforçam a importância do trabalho de campo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se analisar a sociedade brasileira, ainda é possível verificar o preconceito e a exclusão enraizados, negando a diversos grupos sociais que fogem do modelo dominante, os



direitos básicos e essenciais na vida de um ser humano. Entre estes se tem a educação, que é reconhecida através da Constituição Federal como um direito de todas as pessoas, mas que na realidade, ainda é negada a parte da população. Prova disso, conforme destaca Costa (2017), é que a universalização da educação básica e a igualdade no acesso à escola, no país, ainda constitui uma das metas a serem atingidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Dentre os grupos sociais excluídos de várias formas, há aquele constituído pelas pessoas com deficiências, que diante de todas as transformações estruturais e paradigmáticas, ainda têm muitos direitos negados e continuam sofrendo com o preconceito por parte da população.

Neste sentido, Anjos (2012) acredita ser necessário promover muito mais que ações de assistência, oferecidas pelo governo e pelas associações não governamentais, frente à educação inclusiva. Conforme essa autora, é fundamental que as Universidades, no seu íntimo, estabeleçam melhores formas de acessos, permanência e de envolvimento dos sujeitos com deficiência, bem como um espaço de ação para todos que participam e movimentam em prol da inclusão escolar. Dessa forma, as pessoas com deficiência deixarão de serem enxergadas como objetos de ação e passarão a serem consideradas como sujeitos dessa ação.

As universidades assim como os demais meios educacionais, deve promover a cidadania oportunizando e incentivando uma educação igualitária para todos. Mediante ao apoio mútuo, através do convívio e trocas diárias, a formação acadêmica concretiza mais uma etapa na vida dos discentes com deficiência. Chauí (2004) aborda o desafio da inclusão no ensino superior, por meio da ausência de políticas públicas, ressaltando que as universidades públicas com a formação e democratização evidencia um posicionamento em oposição à exclusão na qualidade da razão social e tomando-a como direito do cidadão.

Moreira (2005) ressalta que os meios legais, são sem dúvida, relevantes e essenciais no processo da inclusão no ensino superior, apesar de, que por si só não certifica a efetuação de políticas e planejamento de ações inclusivas. Uma educação que vise incluir deve adquirir materiais que atenda a necessidade dos discentes, formação de docentes, adequar a infraestrutura para a entrada, subsistência e sempre estar em alerta para qualquer atitude de hostilidade.

Para que aconteça a educação inclusiva Resende e Borges (2020) acreditam que seja necessário revisarmos a educação em geral, para concebermos uma nova maneira de ensinar e aprender, pois tanto a escola básica, quanto as Universidades são repletas de diferenças, e isto requer que o professor e a comunidade escolar reconheçam a diversidade e respeite as individualidades dos seus alunos.



Um dos grupos a ser considerado nas reflexões e ações sobre educação inclusiva, é o de pessoas com deficiência intelectual (DI). Segundo Nascimento e Carreta (2014) e Pletsch (2009), este grupo caracteriza-se por apresentar uma espécie de interrupção no desenvolvimento ou formação completa da mente, o que acaba por gerar limitações relativas ao trato intelectual e quanto aos comportamentos adaptativos de um indivíduo, e que pode ser ocasionado por vários fatores, seja de ordem genética, nutricionais, ambientais, perinatais, pós-natais, entre outros.

Ao tratarmos da deficiência intelectual, Pereira (2014) enfatiza, que por determinação da Organização Mundial da Saúde (OMS), essa terminologia passou a ser utilizada em substituição ao termo retardo mental. Nascimento e Carreta (2014) e Pletsch (2009) acrescentam que essa mudança ocorreu após a aprovação da Declaração de Montreal, em outubro de 2004.

As pessoas desse grupo tendem a apresentar algumas características distintas, mas como traço em comum tem-se a pouca capacidade em representar o pensamento oral, o que é feito através de frases breves. Outras características que vale frisar e a dificuldade na aprendizagem, dificuldade em se adaptar ao meio, o não interesse nas atividades diárias, se isolar das pessoas, dificuldade de coordenação e concentração.

Nos processos de ensino e aprendizagem, conseguem criar textos curtos e ler de forma silábica, com ou sem o auxílio. Em relação ao raciocínio lógico, geralmente resolvem as quatro operações e situações-problemas de forma simples, mas para que isto ocorra necessitam de algum material de apoio visível. Além disso, os alunos com DI diferenciam figuras geométricas e calculam a área e perímetro de quadrado e retângulo, conseguem identificar números reais de números imaginários e também relacionam alguns conteúdos com a atualidade, com o apoio de material concreto (GUEBERT, 2013). Cabe aqui um parêntese, no sentido de dizer que é justamente, em relação a essa última característica, que tentaremos trabalhar o uso das imagens aéreas associadas ao trabalho de campo, uma das etapas da pesquisa, o que será discutido mais adiante.

Frente às características acima descritas para os alunos com deficiência intelectual, Silva, Mendonça e Mieto (2015), recomendam que possam ser trabalhadas diferentes metodologias de ensino, entre as quais atender e respeitar o tempo de aprendizagem e desenvolver o hábito de falas mais claras e repetitivas, sem se desviar muito do objetivo central da aula. Necessita-se de um cuidado no sentido de evitar a utilização de piadas e metáforas, pois a compreensão por meio das mesmas é difícil. Desta forma, os autores defendem as interações educacionais como aliada na aprendizagem.



O que somos depende da forma como as pessoas se posicionam na relação que mantém conosco. Dessa forma, quanto mais ricas e variadas forem nossas interações educacionais, mais potencializadas serão nossas aprendizagens – o que nos leva a defender que o contexto inclusivo, repleto de situações contrastantes e com percursos de desenvolvimentos tão singulares, pode ser enriquecedor tanto para as pessoas consideradas com uma deficiência, assim como para aquelas cujo desenvolvimento não é marcado por um diagnóstico específico. (SILVA; MENDONÇA; MIETO, 2015, p.212).

Assim, tomando como base os argumentos apresentados sobre os alunos com deficiência intelectual, e direcionando o foco à Universidade é necessário que ela compreenda, reconheça e possibilite um ensino superior a esses alunos, de acordo com suas possibilidades de aprendizagem. Inclusive, a DI abarca pessoas com particularidades específicas diversas, o que também implica no comprometimento distinto do funcionamento intelectual. Sobre este aspecto, Pimentel (2018) destaca que:

É importante compreender que o fato de estar comprometida não significa estar impossibilitada de desenvolver-se. Ainda que a área da comunicação esteja comprometida na pessoa com deficiência intelectual, dificultando a compreensão e expressão das informações, é possível favorecer o seu desenvolvimento através da criação de situações de interações sociais que possibilitem a compreensão e a ampliação do vocabulário, a organização de ideias e pensamentos, a sequenciação dos fatos. Para isso, a mediação do outro, seja ele familiar ou profissional que atua com esse sujeito com deficiência intelectual, é fundamental para potencializar seu processo de aprender (PIMENTEL, 2018, p.25).

Com isso, percebe-se que é dever das Universidades promover propostas que favoreçam os rompimentos de obstáculos que impedem o desenvolvimento cognitivo do aluno. Para tanto, faz-se necessário um planejamento direcionado para que ocorra o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, pois os indivíduos que possuem deficiências demandam estímulos e desafios diante de suas limitações, porque quanto mais o cérebro é instigado, mais canais de auxílio estarão sendo formados para que as alternativas de aprendizagem se operem.

Mediante essas características, começamos a fazer reflexões sobre os desafios e potencialidades na formação inicial dos alunos com deficiência intelectual em Geografia, especialmente que metodologias de ensino e ferramentas poderiam compor esse processo, no sentido de contribuir para a construção do raciocínio geográfico.

Iniciamos as reflexões recorrendo a Cavalcanti (2010), quando coloca que a aprendizagem de geografia é alcançada pela revisão de conteúdos nos exercícios em sala de aula ou dos aprendizados que são observados em seu cotidiano. Neste sentido, cabe lembrar que para a aprendizagem dos discentes ocorrer de forma significativa, se deve associar a sua realidade diária com os conteúdos escolares aprendidos. Corroborando com este pensamento, Reis; Pereira; Melo (2018, p.63) assinalam que:



A geografia propõe aos alunos a formação da cidadania participativa e crítica mostrando a eles a realidade, fazendo pensar nas suas atitudes e como suas ações contribuem na sociedade atual e futura. Tendo uma melhor compreensão do que é ensinado em função social e os princípios da ciência geográfica, ao qual podemos organizar currículos e planejar práticas educativas que não desconsiderem os conceitos da geografia, para posteriormente se pensar na didática para se trabalhar os conteúdos com os alunos.

Para estes autores, é crucial que o aluno conheça e analise o mundo atual através do viés da geografia local, com intuito de se compreender como a sociedade se organiza no tempo e quais os vínculos que se cria na transformação do espaço. Seguindo este raciocínio, Cassol (2005) assevera que os estudos iniciais que a criança realiza sobre a organização espacial, devem ser claros e ter como foco os espaços de sua vivência, sendo eles: a escola, a sala de aula e a cidade.

Nesse contexto, Rakssa, Springer e Soares (2004), ressaltam que o emprego de recursos visuais promove aos estudantes uma nova leitura da paisagem geográfica, vista por eles no cotidiano.

Entre os recursos visuais que tem potencialidade na análise e interpretação do espaço geográfico estão às fotografias aéreas e imagens de satélite. A esse respeito, Florenzano e Santos (2001) afirmam que por meio das imagens adquiridas pelo Sensoriamento Remoto, de um ambiente longe ou afastado, é possível se conseguir uma aproximação e diminuir sua indefinição. Estas imagens representam parte da superfície terrestre e revelam uma corrente entre o pontual, o local, e até mesmo, o global.

As autoras acrescentam que, as imagens de satélites obtidas em distantes níveis de altitude conseguem promover uma interpretação dos desafios regionais com a característica da vida local e mutuamente. Elas possibilitam afirmar, que no geral, os impasses ambientais não se limitam a um pequeno local, não sendo exato.

De acordo com Aguiar (2013), a utilização dos resultados do Sensoriamento Remoto para compreensão tanto de imagens de satélites, tanto de fotografias aéreas, favorece inúmeras e variadas informações aéreas pouco estudadas, assim como a caracterização de diversos tipos de paisagens, bens naturais, uso e ocupação, por meio de resoluções espectrais e espaciais, e também das transformações que acontecem a longos, médios e curtos períodos de tempo.

Desse modo, o ensino da Geografia precisa provocar nos alunos a capacidade de perceber o espaço através de referências concretas, aliadas com a dinâmica do mundo globalizado, do cotidiano e dos avanços tecnológicos, pois estas são cruciais para a implementação de estratégias para os conteúdos de ensino (AGUIAR, 2013).



Segundo Cavalcante (2011), levando em consideração a pouca quantidade de estudantes que possuem acesso às tecnologias de informação que contribuem para uma maior eficácia e rapidez na aprendizagem de maneira eficaz e rápida, foram criados programas como *Spring* pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE), *Google Earth* criado por Brian McCledon e o Global Positioning System (GPS) ao qual Gladys Mae West teve papel fundamental em sua criação, os quais favorecem na visualização e análise do espaço geográfico, por meio do sensoriamento remoto.

Sabendo da relevância do uso das novas tecnologias no ensino, Batista e Lindino (2017) pontuam que a porcentagem alta de alunos com deficiência intelectual e o inexpressivo rendimento escolar requer a necessidade do professor de Geografia desenvolver metodologias que auxiliem para a sua inclusão de maneira efetiva. Assim, estes autores afirmam que o *Google Earth*, tem ajudado estes estudantes a entenderem os mapas de maneira dinâmica, justamente por oportunizá-los a estarem em contato com o meio ambiente e com a realidade, seja ela na escala local, regional ou mundial.

Desse modo, pode-se perceber que o emprego do *Google Earth* no ensino de Geografia tem grande contribuição no entendimento do espaço geográfico, visto que incorpora fatores novos e geradores do processo de ensino e aprendizagem. Sousa e Albuquerque (2017) ressalta que através deste instrumento, o discente consegue retirar e abstrair informações importantes em escalas local e global e a formar suposições verdadeiras com dados contidos no mapa. Os autores ainda ressaltam que neste sentido, percebe-se que o uso do Sensoriamento Remoto, por meio do *Google Earth* como recurso no processo de ensino e aprendizagem, tem muito a contribuir com os alunos com deficiência intelectual.

As Universidades ao possuir adequada infraestrutura e profissionais qualificados que possam oferecer suporte a todos os envolvidos na formação acadêmica, assim favorecendo as competências aos docentes no uso e domínio das tecnologias e geotecnologias. Assim, a utilização das Geotecnologias no ensino propicia aos alunos, novas perspectivas de interpretação do espaço geográfico, como também traz consigo a identificação dos conceitos e da estruturação e dinâmica da paisagem.

No atendimento aos alunos de inclusão dos cursos de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), as geotecnologias são ferramentas que têm muito a colaborar, pois podem facilitar a compreensão dos alunos, especialmente aqueles com deficiência intelectual, na leitura e análise do território Cerrado. Elas podem dinamizar e potencializar o entendimento da relação entre natureza e sociedade. No primeiro sentido, um dos requisitos importantes é a compreensão dos alunos acerca dos elementos físicos como solo, relevo, vegetação, entre



outros; no segundo sentido, das relações sociais no território, especialmente aquelas decorrentes da apropriação da terra. Nos dois casos, as geotecnologias são ferramentas importantes para a compreensão dos alunos sobre o território Cerrado.

Neste ínterim, o sensoriamento remoto, especificamente, é uma das geotecnologias que pode contribuir para que os alunos com deficiência intelectual realizem os estudos ambientais do Cerrado, procurando identificar os elementos constitutivos desse ambiente e os impactos decorrentes do uso e ocupação do solo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O setor educacional no país se mostra alvissareiro, à medida que se constata uma crescente mobilização e também a criação de políticas públicas, com vistas a garantir um ensino com igualdade de condições às pessoas com deficiência. Nesse processo, a participação da família é fundamental para efetivar a inclusão no ensino superior, porque dessa forma os educandos, entre eles, os com deficiência intelectual, se sentem amparados emocional e psicologicamente, para se adaptar ao ambiente acadêmico, de forma prazerosa e produtiva.

No Brasil, as universidades possuem desafios relativos à conscientização e mobilização da comunidade acadêmica, no sentido de firmar parcerias com o poder público e de elaborar estratégias e/ou projetos voltados para as pessoas que necessitam de atendimento especializado no contexto da sala de aula. Neste sentido, e com a responsabilidade pela formação de vários profissionais na área da educação, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), em tese, constitui espaço credenciado pedagogicamente para oferecer as condições de atendimento aos discentes, sem que haja distinção quanto à etnia, ao credo, à classe social, às limitações de natureza física e cognitiva.

Para Souza (2019), a UEG vem oferecendo a igualdade de oportunidades no envolvimento e permanências nas atividades de pesquisa, ensino e extensão. Fato que está ligado à atenção com as diferentes singularidades dos estudantes que precisam de políticas particulares como alicerce para o seu desenvolvimento acadêmico, estando de acordo com o que consta na Constituição Federal, Arts.º 25 e 26, os quais se evidenciam a educação como direito de a todos, tendo como fundamento a igualdade de condições para o acesso e permanência.

Ao longo do tempo de funcionamento, sobretudo nos últimos anos, a UEG criou algumas resoluções que tratavam da sua política inclusiva (a Resolução CsU n. 584/2013; a



Resolução CsU n. 614/2013; e a Resolução CsA n. 1082/2018), o que incluía o atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

No entanto, a partir do dia 24 de maio de 2021, essas resoluções foram revogadas em função da reestruturação da universidade, passando a vigorar apenas a Resolução Csu N. 996, de 25 de Maio de 2021, a qual cria o Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás (NIAAF/UEG) e aprova o seu regulamento. Sobre a finalidade do NIAAF, a resolução especifica no artigo 2, que o mesmo irá

propor, planejar, organizar, implementar, orientar e assegurar as ações institucionais no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão para a promoção e a garantia de acessibilidade e de ações afirmativas, nos termos da Política de Direitos Humanos, da Política de Acessibilidade e da Política de Promoção de Ações Afirmativas da UEG. (UEG, 2021, p. 02)

Todavia, como se trata de uma política recente, ainda não há desdobramento a respeito dessas ações em outras normativas e nem em documentos emitidos pelas Pró-reitorias responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão, o que dificulta nossa análise sobre a inclusão na instituição.

Em relação às pessoas com deficiência, mais especificamente aquelas com deficiência intelectual, são mencionadas claramente em apenas duas passagens da Resolução. A primeira é no artigo 3, inciso III, quando a normativa menciona que as ações do NIAAF dialogarão com a legislação federal, especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

O NIAAF se pautará pelos princípios do (a):

[...]

III - atenção à legislação relativa às ações afirmativas, inclusão e ao direito à educação e à acessibilidade no ensino superior e a educação de **pessoas com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, particularmente aquelas oriundas da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; (UEG, 2021, p.02).

A outra passagem da normativa que faz referência às pessoas com deficiência intelectual é no Artigo 4, inciso V, quando evidenciam a compreensão de inclusão e os grupos a serem atendidos pela UEG:

inclusão universitária: o acolhimento a todas as pessoas, sem exceção ou discriminação, no sistema de ensino, independentemente de etnia, cor, classe social, identidade de gênero, orientação sexual e de **condições** físicas, sensoriais, **intelectuais**, psicológicas, dentre outras. (UEG, 2021, p.03, grifo nosso)

Pelo que está exposto na resolução, importante destacar dois aspectos. O primeiro é que esse documento reafirma a educação como um direito social de todas pessoas



independente de suas características, ou seja, sem fazer distinção de raça, cor, credo, classe social e deficiência, o que já havia sido declarado na Constituição Federal de 1988. O segundo aspecto é que a exceção dos dois trechos da normativa que foram acima mencionados, a resolução aborda muito pouco sobre a inclusão das pessoas com deficiência, a qual, na maior parte, é tratada de forma generalizada na discussão sobre direitos humanos e ações afirmativas.

Por fim, afirmamos que é muito recente, tanto a resolução que trata da política inclusiva da UEG quanto à criação do Núcleo que será responsável por coordenar as ações dessa natureza, nos impossibilitando de fazer uma análise mais densa sobre a inclusão nessa instituição de ensino superior.

Os escopos também podem ser alterados ao longo do progresso, abrangendo atuais direcionamentos. Por ventura o que alveja o desenvolvimento é a indagação de uma percepção mais vasta e válida das ocorrências, o que é o devido fundamento de se realizar qualquer investigação, assim os resultados apresentados são parciais, visto que a pesquisa ainda está em desenvolvimento. Vale ressaltar o interesse em trabalhos futuros que vise fazer levantamentos práticos em relação à contribuição das técnicas de geoprocessamento na utilização pedagógica, assim aprimorando a didática e incluindo as pessoas com deficiência em um ensino mais eficaz e realmente inclusivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reiteramos, a partir do desenvolvimento da pesquisa, a necessidade de trazer a discussão sobre inclusão no ensino superior, bem como ações que reconheçam e respeitem as diferenças entre as pessoas, sobretudo nos cursos de Licenciatura em Geografia, que constituem interesse da nossa investigação.

Os cursos de formação de professores precisam debater e propor ações voltadas para a educação inclusiva, visto que os futuros professores atenderão alunos com diferentes necessidades educacionais e necessitam ter uma preparação adequada para trabalhar com esses alunos. Logo, dentre um quadro de deficiências existentes, a deficiência intelectual ainda apresenta poucos estudos, especialmente sobre o desenvolvimento desses alunos no ensino superior, portanto, pretende-se continuar estudando a temática abordada e trabalhar sobre essa deficiência e a contribuição dos produtos obtidos via sensoriamento remoto para o ensino de geografia.



Ademais, esclaremos que a pesquisa de base para mais estudos relacionados à temática, assim também que as futuras graduações em Geografia visem em um olhar mais minucioso em correlação a Educação Inclusiva, em específico a deficiência intelectual.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re) desenham cenários.** Orientador: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. 2015. 311 f. il.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ANJOS, Hildete Pereira dos Anjos. **Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior: primeiras aproximações.** In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares. EDUFBA: Salvador. 2012.

BRANDENBURG, Laude Erandi Brandenburg; LÜCKMEIER, Cristina. A história da Inclusão x Exclusão Social na perspectiva da Educação Inclusiva. In: Congresso Estadual de Teologia, 1., 2013, São Leopoldo. **Anais [...]** São Leopoldo, 2013. p. 175-186.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?.** **Terra Livre**, São Paulo, 16, p. 133-152, 2001.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 27, p. 93-99, jan./dez. 2006.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 24 de Out.2021 : Vozes, 1993.

COSTA, Auristela Afonso da. **Cartografia Tátil: conhecimentos docentes mobilizados na formação de alunos cegos e com baixa visão, Rede Municipal de Goiânia/GO (2017).** Orientador: Ivanilton José de Oliveira. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

GOMES, Caio Cesar Piffero. O Papel Social da Universidade. In: XIV Colóquio Internacional De Gestão Universitária – CIGU A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis – SC. 3, 4 e 5 de dezembro, 2014. **Anais [...]**. Santa Catarina: UFSM, 2014. Disponível em: <https://coloquio14.paginas.ufsc.br/2014/12/16/realizacao-do-xiv-coloquio-internacional-de-gestao-universitaria-cigu/>. Acesso em: 15 set. 2020.

GUEBERT Mirian Célia Castellain. **Alfabetização De Alunos Com Deficiência Intelectual: Um Estudo Sobre Estratégias De Ensino Utilizadas No Ensino Regular.** Orientador: José



Geraldo Silveira Bueno. 201. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

KELMAN, Celeste Azulay; SOUZA, Maria do Amparo. Sociedade, educação e cultura. *In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano educação e Inclusão Escolar***. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2015. p.12-56.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação, Santa Maria**, v.29, n. 1, p. 55-64, jan./abr. 2006.

MICHELLS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em ques-tão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 24 de Out. 2021.

NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. CARRETA, Priscila Maciel. Deficiência intelectual e processo inclusivo: dificuldades enfrentadas. **Revista Educa**, Porto Velho, v.1, n.2, p. 70 – 87 jul./dez. 2014.

PEREIRA. Rodrigo Roncato. **O papel da variação do número de cópias Genômicas no Fenótipo Clínico de deficiência intelectual em uma coorte retrospectiva da rede pública de saúde do Estado de Goiás**. Orientador: Aparecido Divino da Cruz. 2014. 97 f. Tese (Doutorado em Biologia) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2009.

ROSA, Roberto. Cartografia *In: ROSA, Roberto. Introdução ao Geoprocessamento*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p.07-42.

SIQUEIRA, Grazielly Maria de Oliveira; SILVA, Lilian Rosa da; RIBEIRO, Patrícia Miranda. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Científica FacMais**, Inhumas, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016. p. 216-228

SOUSA, Iomara Barros; JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. Geotecnologias como recursos didáticos em apoio ao ensino de Cartografia nas aulas de Geografia do ensino básico. **Caminhos da Geografia**, V. 16, n. 53, p. 150-163. Uberlândia, 2015.

SOUZA, Carla Salomé Margarida De. **A Educação Especial No Ensino Superior: O Atendimento Educacional Especializado Na Universidade Estadual De Goiás**. Orientador:



XIV ENCONTRO NACIONAL DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

**GEOGRAFIA**

5ª EDIÇÃO ONLINE

**10 À 15 DE OUTUBRO DE 2021**

**ISSN: 2175-8875**

Marlene Barbosa de Freitas Reis. 2019.155 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, , 2019.

UEG, CsU N. 996, de 25 **Resolução de maio de 2021**. Disponível em: [http://sdn.ueg.edu.br/source/conselhos\\_superiores\\_ueg\\_236/conteudo\\_extensao/11760/SEI\\_2\\_02100020003504.pdf](http://sdn.ueg.edu.br/source/conselhos_superiores_ueg_236/conteudo_extensao/11760/SEI_2_02100020003504.pdf). Acesso em 14 de jul de 2021 às 21h.