

**ENSINO DE HISTÓRIA E
CARTOGRAFIA: o uso de
mapas para estudantes com
deficiência visual**

**TEACHING HISTORY AND
CARTOGRAPHY:
the use of maps for visually
impaired students**

*Eliana Duarte Nunes**
*Rita de Cássia Grecco dos Santos (Dra.)***



Imperatriz (MA), v. 2, n. 3, p. 43-54, jul./dez. 2020
ISSN 2675-0805

Recebido em: 06 de setembro de 2020
Aprovado em: 22 de outubro de 2020

RESUMO

A aprendizagem e o uso de mapas são extremamente importantes para todos os sujeitos. Ressaltando que, com o passar do tempo, tal recurso foi se desenvolvendo e se tornando acessível a diferentes extratos sociais, contribuindo para a ampliação da percepção da realidade e favorecendo a mobilidade, especialmente das pessoas com deficiência visual. Atualmente, a cartografia tátil é capaz de elaborar e confeccionar mapas e outros produtos cartográficos para serem lidos com as mãos. Nas disciplinas de História e Geografia, esses mapas são importantes para localizar fenômenos geográficos e lugares. Assim, é importante trazer à discussão a relevância do mapa como recurso didático no ensino de História, porque, além de o mapa viabilizar a localização, apresenta uma atividade temporal e seus processos socioeconômicos e políticos. A pesquisa de caráter qualitativo que está sendo desenvolvida utiliza revisão bibliográfica, bem como observações e entrevistas, tendo como foco identificar e analisar como ocorre o ensino de História para estudantes com deficiência visual, levando em consideração a inclusão, as metodologias de ensino e os materiais didáticos dos professores, em especial os mapas. Como objetivos específicos, tem como caminho reconhecer quais são as dificuldades, aprendizagens e perspectivas dos professores em relação ao ensino de História e à inclusão de estudantes com deficiência visual em escolas públicas da cidade do Rio Grande/RS; identificar as metodologias de ensino realizadas pelos professores, considerando os materiais didáticos, especificamente o mapa, em detrimento do ensino de estudantes com deficiência visual; e avaliar as condições materiais de trabalho do professor de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Prática de Ensino. Educação Inclusiva. Deficiência visual.

* Licenciada em Geografia e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/ICHI/FURG, Rio Grande/RS. E-mail: elianaduartenures@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1694-1687>.

** Socióloga e Pedagoga, Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação – IE e do PPGH/ICHI/FURG. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-0920>.

ABSTRACT

Learning and the use of maps is extremely important for all subjects. Emphasizing that, with the passage of time, this resource has developed and made accessible to different social strata, contributing to the broadening of the perception of reality and favoring mobility, especially for people with visual impairments. Currently, tactile cartography is capable of drawing and making maps and other cartographic products to be read by hand. In the disciplines of History and Geography, these maps are important for locating geographic phenomena and places. Thus, it is important to bring to the discussion, the relevance of the map as a didactic resource to the teaching of History, because in addition to the map making location possible, it presents a temporal activity and its socioeconomic and political processes. The qualitative research that is being developed will use a bibliographic review, as well as observations and interviews, focusing on identifying and analyzing how history teaching for visually impaired students occurs, taking into account the inclusion, the methodologies of teaching materials and teaching materials, especially maps. As specific objectives it has the way to recognize what are the difficulties, learning and perspectives of the teachers in relation to the teaching of History and inclusion of students with visual impairment in public schools in the city of Rio Grande / RS; identify teaching methodologies carried out by teachers, considering teaching materials, specifically the map, to the detriment of teaching students with visual impairments; and evaluate the material working conditions of the history teacher.

Keywords: History teaching. Teaching Practice. Inclusive education. Visual impairment.

1 Introdução

Ao longo do tempo, muitos grupos sofreram com processos de segregação e de exclusão. Com isso, foram em busca de direitos, acessibilidade, bem como, da luta por políticas públicas para a saúde e a educação. Como um dos exemplos temos o caso das pessoas cegas que tiveram assegurado o seu direito ao voto somente em 1932. Existiram lutas sociais que foram primordiais na conquista de determinadas leis, essenciais para o desenvolvimento de debates sobre inclusão, configurando-se como o pontapé inicial às conquistas, tais como a Constituição Federal (1988); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); e a Convenção de Guatemala (1999).

Segundo Pereira (2017, p. 98), o movimento das pessoas com deficiência surge no Brasil na década de 1970, ganhando força e visibilidade nos anos de 1980, através do surgimento de associações de deficientes, que atuavam em oposição a entidades para deficientes, as quais se caracterizavam eminentemente pela benemerência. Com o regime militar brasileiro, que teve início em 1964 e se estendeu até 1985, constatamos um contexto que afetou a educação brasileira de maneira que a fez sofrer com várias rupturas, enfraquecendo e/ou anulando o desenvolvimento de atividades que contribuíssem com as pessoas com deficiência na caminhada do aprendizado.

É possível observar que no exterior havia uma articulação da população com a deficiência desde o final da Segunda Guerra Mundial, quando as pessoas que foram mutiladas pela guerra passaram a exigir reabilitação profissional e reinserção no mercado de trabalho. De acordo com Rosa e Borba (2006, p. 189), isso começou a eclodir na década de 1970, tanto no Brasil quanto no exterior, onde os movimentos foram se fortalecendo e incorporando as pessoas com deficiência que não haviam ido para a guerra. Tais movimentos foram tão fortes que houve exigências à Organização das Nações Unidas – ONU de documentos que tratavam dos seus direitos.

Ao final da década de 1970, com a crise econômica, política e social no Brasil, diversas forças políticas sociais agiram na busca pelo atendimento de suas demandas e reivindicações. Ainda conforme Rosa e Borba (ibid., p. 188), por causa da restrição de liberdade de organização e expressão no regime militar, forças da esquerda e até forças liberais se aproximaram pela redemocratização brasileira. Dessa forma, se constituiu uma busca pelo direito à participação que se transformou então no grande lema, inclusive, das próprias pessoas com deficiência que reclamavam o fim da tutela e a “participação plena”.

Entre os direitos reivindicados está o acesso à educação, pois era, segundo Iacono e Silva (2014, p. 95), “[...] considerada como o caminho fundamental que abre portas para novas conquistas por parte desta população”. Essa luta pela educação se propagou nas diferentes camadas sociais, sendo chamada de educação inclusiva. Ainda de acordo com Iacono e Silva:

A educação inclusiva é uma temática tão relevante quanto polêmica, pois se trata de pretender incluir – na escola, na sociedade de uma forma geral – pessoas que historicamente foram excluídas; mesmo hoje, nos primeiros anos do século XXI, com todos os recursos tecnológicos existentes e toda a riqueza produzida, a inclusão na escola, tanto quanto o acesso a essa riqueza, não acontece para todos, de forma equitativa, simplesmente porque vivemos numa sociedade dividida em classes sociais (ibid., p. 96).

Muitos grupos, ditos minoritários, sofreram e sofrem ainda com a marginalização e, por consequência, estigmatização. Além das pessoas com deficiência, destacamos a comunidade LGBTQ¹, a população negra, os povos indígenas, os quilombolas e as mulheres. Para Piletti (1993, p. 70), a marginalização consiste “[...] na exclusão desses indivíduos do processo de tomada de decisões a respeito de sua própria vida e da vida do país”. Ademais, a participação dessas pessoas, além de não ser estimulada, é também dificultada por uma soma de obstáculos, tanto materiais quanto legais. Esses grupos sofreram e

¹ LGBTQ: internacionalmente, a sigla mais utilizada é LGBTI, que engloba as pessoas intersex. Órgãos como a ONU e a Anistia Internacional elegeram esta denominação como um padrão para falar dessa parcela da população. Em termos de movimentos sociais, uma denominação que vem ganhando força é LGBTQ ou LGBTQI – incluindo além da orientação sexual e da diversidade de gênero a perspectiva teórica e política dos Estudos Queer (Blogger. Disponível em: <http://ggemis.blogspot.com/> Acesso em 17 ago/2020).

alguns ainda sofrem com a segregação e a negação de direitos básicos, como o direito ao voto, à educação, à moradia, à saúde e à segurança, tendo começado suas organizações com o objetivo de alcançar suas reivindicações.

2 Desenvolvimento

O sentimento de pensar com compromisso a sociedade deve ser instigado/despertado desde os tempos de escola. Sendo assim, a inclusão se torna parte essencial de uma sociedade mais justa, desde que possamos criar essa consciência quando ainda somos crianças. Para Brandão (2007, p. 07), ninguém escapa da educação, pois ela está presente em todos os espaços que frequentamos. Dessa forma, todos devem atuar de forma consciente em ações que sustentem as leis e os direitos, efetivando a inclusão. A inclusão é, conforme Silva:

[...] o pertencimento das pessoas aos direitos sociais, econômicos, culturais, civis, políticos [...], além do direito à sustentabilidade socioambiental, considerando a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos, uma vez que todos os direitos têm a mesma importância, se complementam e se inter cruzam, e o acesso a um direito não elimina a concretização dos outros direitos (2015, p. 102).

A luta das pessoas com deficiência por uma educação inclusiva e de qualidade deve ser constante, para que as leis se concretizem em ações. Em relação aos espaços de escolarização, os recursos didáticos são comumente escassos, fazendo com que os professores sejam forçados a improvisar e criar seus próprios artefatos de ensino. Quanto ao ensino, em um primeiro momento, o uso de mapas nos remete ao ensino de Geografia, em que se costuma abordar, sobretudo, territorialidade, localização e escala; mas, ao mesmo tempo, também pode ser utilizado por diversas outras disciplinas, neste caso, na disciplina de História, que tem a possibilidade de tratar sobre as dimensões temporais, por exemplo.

Para Carneiro (2007, p. 29), a educação inclusiva se configura como um “[...] conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento”. Nesse sentido, as políticas atuam de forma a assegurar a permanência desses estudantes, tanto na Educação Básica quanto na Superior, quando tais instituições devem assegurar a permanência desses sujeitos com qualidade. Dessa forma, a inclusão é imprescindível, porque abarca questões sociais, políticas e educacionais, além de ser um tema atual e que cada vez mais ganha espaço na sociedade.

Em relação aos conceitos de deficiência visual, ela pode ser dividida em dois grupos conforme o nível de acuidade: as pessoas com cegueira e as pessoas com baixa visão. Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 15), a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções básicas da visão, afetando de modo irremediável a capacidade de perceber cor,

tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Ela pode ocorrer desde o nascimento, sendo chamada de cegueira congênita, ou posteriormente, sendo conhecida como adquirida (cegueira adventícia).

As funções das pessoas com baixa visão, para Sá, Campos e Silva (2007, p. 16), “englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral”. Portanto, é muito difícil chegar a uma definição definitiva por causa da variedade da intensidade de comprometimento da visão em cada pessoa. Conforme Sá, Campos e Silva, o comprometimento visual

[...] traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior (ibid., p. 17).

Conforme as pessoas com deficiência foram conquistando seus direitos, elas começaram a sair de suas casas, onde geralmente ficavam a maior parte do tempo, devido ao fato de que a sociedade em que estavam inseridas demonstrava rejeição em relação a elas. Em princípio, tinham atendimento especializado nas instituições hospitalares e, posteriormente, nas instituições educacionais que ofereciam essa modalidade de serviço. Havendo, dessa forma, um progresso no sistema de atendimento, em especial para as pessoas com deficiência visual. Conforme Almeida e Melo (2007, p. 4):

Desde o início do séc. XIX, as crianças e jovens cegos são educados, mas, sem a preocupação em integrar os educandos à sociedade. A escola, o trabalho e o asilo eram segregados. Durante anos esse processo foi questionado e, atualmente, sabemos que os cegos podem ser preparados através da escola comum, com o apoio da escola especial, para a vida integrada à sociedade. As necessidades de integração surgem tanto por necessidades econômicas (o alto custo pago pela sociedade por medidas assistencialistas) quanto por motivos de evolução científica, (desenvolvimento e descoberta de novos equipamentos) facilitando a vida do cego. Não podemos deixar de mencionar a evolução do processo educacional, que sofre modificações significativas. As pessoas, comprometidas com a educação, passaram a perceber as reais potencialidades da criança e do jovem cego (apud FONSECA, 1999, p. 6).

Em 2014, foi formulado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual contém 20 metas que devem ser desenvolvidas no período de dez anos, além de ser considerado como articulador do Sistema Nacional de Educação. Conforme o PNE (MEC, 2014, p. 5), é necessário também assumir “[...] compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil”. Infelizmente, os processos de escolarização brasileiro foram e de certa forma continuam sendo excludentes com as minorias há muito tempo, especialmente com as populações negra e indígena e com as pessoas com deficiência, as quais sofreram com a segregação em diversos espaços sociais.

Para o Ministério da Educação (2014, p. 9), a elaboração de um plano de educação não pode deixar de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, da sustentabilidade socioambiental, da valorização da diversidade e da inclusão e da valorização dos profissionais que estão presentes na educação de milhares de pessoas todos os dias. Sendo assim, as metas estão orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência, considerando as desigualdades educacionais em cada território e focalizando as especificidades de sua população, além de considerar a formação para o trabalho.

O Plano Nacional de Educação (ibid., p. 24), mais especificamente em sua Meta 04, esclarece que se deve universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Constitui-se dessa forma, a exigência por um espaço acolhedor, acessível e com adaptações, além de pessoas capacitadas técnica e humanamente para lidar com esse público.

Dito isso, cabe às escolas se adequarem ao público da educação especial, por meio da estrutura ou de metodologias e até mesmo com mudanças no currículo. Ressaltando que o público da educação especial contempla: as pessoas com deficiência, as que possuem algum tipo de impedimento a longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial; as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, que englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndromes de Asperger, de Kanner e a de Rett; e as pessoas com superdotação e altas habilidades, sendo aquelas que possuem facilidade de aprendizagem, quando dominam conceitos rapidamente, além de procedimentos e atitudes.

Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sendo o marco inicial do atendimento educacional para pessoas com deficiência visual no Brasil. Hoje chamado de Instituto Benjamin Constant, constitui-se com a primeira Instituição da América Latina a usar o Sistema Braille, com o professor José Álvares de Azevedo que aprendeu o sistema na França e trouxe para o Brasil, sendo o primeiro professor cego do nosso país.

Por intermédio desse Instituto, foram elaborados os primeiros trabalhos para a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil. É considerado um centro de referência nacional, atuando por meio de capacitações de profissionais e acessórias a instituições públicas e privadas, além de realizar trabalho de reabilitação de pessoas que perderam a visão. Além disso, atende crianças e adolescentes cegos, surdo cegos, com baixa visão e deficiência múltipla.

Quando o processo de universalização da educação fundamental vai para além do legalismo, ou em outras palavras, sai do papel e se torna realidade, ocorreram diversas aberturas no campo das políticas públicas educacionais no Brasil. Para Rosa e Dutra (2006, p. 04), “[...] a educação especial moderna

nasceu dentro do movimento de democratização e universalização do ensino”. As ações construídas contribuíram com as pessoas com deficiência e demais pessoas que não tinham direito à educação na evolução de questões pertinentes ao ensino-aprendizagem.

Até o ano de 1961, nosso país não possuía a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dessa forma, não tinha um sistema educacional que assegurasse os direitos e deveres da educação. Para Almeida e Melo (op. cit., p. 04), a educação no Brasil sempre se mostrou elitista, ou seja, excludente, pois a educação era destinada a pessoas poderosas na sociedade. A família que tinha poder econômico contratava serviços particulares de professores, os quais lecionavam para os futuros possuidores do poder. Já para o estudante com deficiência e/ou necessidade educacional especial, o tratamento era mais de cunho terapêutico/medicinal do que pedagógico, constituindo dessa forma uma educação excludente.

Além disso, até 1969, os atendimentos de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) eram realizados em escolas e classes especiais. Somente a partir de 1988 as leis passaram a exigir que o estudante com deficiência fosse para a escola regular. De acordo com Chaves:

Em 1969, foi aprovada no Brasil uma nova Constituição que afirmava que o direito à educação deve ser igual a todos e que o ensino de 1º grau é obrigatório para todos, dos sete aos 14 anos de idade, e gratuito nos estabelecimentos públicos de ensino. Até então, os atendimentos para estudantes com NEE no Brasil eram realizados em escolas e classes especiais. Somente em 1988, a nova Constituição, em seu Artigo 208, § III, “estabelece por princípio que o atendimento aos portadores de deficiência deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir de então, as leis que procuram garantir direitos às pessoas deficientes começam a incidir em várias instâncias: direito à educação, direito ao trabalho e direito à acessibilidade. Com a proclamação da inclusão social, e principalmente a escolar, as crianças com NEE ganharam mais um aporte que incentivava a integração no sistema educacional regular (2010, p. 24).

Embora anteriormente algumas legislações presumissem a matrícula compulsória de pessoas com deficiência na escola regular, foi somente com a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que, conforme Pereira (2017, p. 99), “[...] as escolas da rede regular começaram a matricular esses alunos nas classes comuns, dando início a uma série de questionamentos e discussões sobre o tema da inclusão”. Partindo dessa premissa, as discussões acerca do tema foram se expandindo e foram alcançados novos avanços para o público da educação especial.

Atualmente, a LDB tem papel fundamental na conquista e na permanência de uma educação inclusiva, dando ênfase à educação especial com três artigos. No capítulo V, “Da Educação Especial”, em seus artigos 58, 59 e 60:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O Poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Essa lei, conforme Vieira e Ferraz (2015, p. 03), “[...] nos permite conceituar legalmente o que é a Educação Especial/Inclusiva e tê-la como parâmetro para reconhecermos o que, de fato, tem sido cumprido nas Escolas”. Sendo assim, abre oportunidades de acesso aos estudantes da educação especial na escola regular, colaborando com a formação da inclusão de modo que a sociedade observe o que está sendo feito. Além disso, traz o debate sobre mudanças no Projeto Político Pedagógico, além das infraestruturas e da formação continuada de professores.

A Secretaria de Educação Especial (SEESP) divulgou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” no ano de 2008, conforme a Portaria nº555/2007, o qual tinha como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular.

² De acordo com Wilson José Gonçalves, Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o termo transversalidade procura conduzir a uma situação “[...] de não fragmentação do conhecimento da escola e do conhecimento da vida”. Isso faz com que leve a uma flexibilização do currículo, se tornando aberto à contextualização da realidade local, regional e nacional. Tornando, dessa forma, os conteúdos escolares interligados com os temas transversais.

Em vista disso, a possibilidade da inclusão, de acordo com a SEESP (p. 14, 2008), deve acontecer com a transversalidade² da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Para isso, devem ser ofertados: atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado; e profissionais da educação para a inclusão. Além disso, deve ser garantida a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários e nas comunicações e informação.

No documento fica definido que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é ofertado nas escolas municipais e estaduais, deve complementar o ensino da sala regular. Para Chaves (2010, p. 59), a educação especial (EE) no ensino básico para estudantes com deficientes está ligada ao AEE, considerando que a proposta do AEE não é substituir a escola nem o professor da sala regular, mas servir de apoio pedagógico aos estudantes com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Logo, tem como objetivo suplementar a formação do estudante, com a intenção de estimular sua autonomia na escola e fora dela. De acordo com Santos:

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N. 6.571/2008 (2010, p. 17).

Conforme o documento (SEESP, 2008, p. 16), o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, sendo considerado oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ocorrer no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado. Esse atendimento pode ocorrer em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, ou sem fins lucrativos.

Em conformidade com a SEESP (ibid., p. 145), o ensino para estudantes com deficiência visual pode ter a utilidade do uso de “[...] maquetes, de representações materiais do sistema planetário, de acidentes geográficos, de cartografia com diferentes materiais [...]”. No entanto, para uso desses últimos artefatos, é necessário o acompanhamento de cuidadosa descrição oral e debate. Percebe-se o quanto é importante usar mapa em alto relevo buscando explorar o tato e a interpretação da paisagem através da audição, sempre procurando saber o que a pessoa com deficiência visual traz de conhecimento de suas vivências para que o conhecimento seja assimilado com o que ela vive.

3 Considerações finais

Nesse sentido, nossa pesquisa sinaliza como proposta de produto a ser articulado como resultado do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em História, que está sendo realizado na Universidade Federal do Rio Grande. A ideia central se concentra na construção de um Atlas Histórico em alto-relevo, contribuindo com o professorado para o desenvolvimento das aulas para estudantes com deficiência visual. Para a pesquisa em andamento, é necessária a aproximação com escolas e professores de História que atendam estudantes com deficiência visual.

Segundo o IBGE: “Um atlas escolar funciona como apoio à aprendizagem e realização de pesquisas. Portanto, ter à mão um Atlas é ter um mundo de informações”. Sendo assim, a constituição do Atlas em alto-relevo pode melhorar a relação das pessoas com deficiência visual com os mapas, contribuindo para o ensino-aprendizagem nas disciplinas que dele precisam. Além da constituição dos mapas, juntamente ao Atlas, virão sugestões de como esse recurso pode ser utilizado com os estudantes, sendo assim, o auxílio do professor é primordial.

Portanto, através de observações e entrevistas, é possível traçar o perfil da escola e seus membros, além dos conteúdos que estão sendo ministrados. Segundo a legislação (1998): “[...] o ensino e a aprendizagem da História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo”. De acordo com Pina (2017): “[...] a partir do uso da cartografia objetiva-se discutir a construção do espaço (muito além da questão geográfica, e sim, política, social e sociológica) [...]”. Portanto, compreender os mapas vai além da localização, pois também constitui um produto de interpretação de fatos políticos, sociais ou ambientais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.C.S.; MELO, A.A. **O ensino de Geografia para alunos com necessidades educacionais especiais**: o caso dos alunos cegos e com baixa-visão. Uberlândia: Ed. UFU. p. 1-24, 2007.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: História/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 108 p.

CARNEIRO, M.A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHAVES, A.P. **Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93465/280582.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 ago. 2020.

IACONO, J.P.; SILVA, L.A. Reflexões sobre a Política de formação de professores para a educação especial/educação inclusiva. In: _____. **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. 2. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas Escolar**. Disponível em: <https://atlascolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/o-que-e-um-atlas-geografico> Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

PEREIRA, K.S. O PNE e os desafios da inclusão. In: _____. **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. Estudo técnico, Câmara dos deputados. p. 91-113. julho de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/o-pne-e-os-desafios-da-inclusao>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PILETTI, N. **Sociologia da educação**. 13. ed. São Paulo: Ática S. A, 1993.

PINA, C.T. **Os mapas e o ensino de História**. III Seminário Internacional: História do Tempo Presente. Florianópolis: UDESC, 2017.

ROSA, E.R.; BORBA, V. Apontamentos sobre o movimento social das pessoas com deficiência no Brasil. In: CARVALHO. A.R.; SILVA. D. R.; ROSA. E. R.; ROSSETTO. E.; IACONO. J. P.; ROCHA. J. V.; CARVALHO. J. R.; TURECK. L. T. Z.; SILVA. L. A.; ANDRÉ. M. F. C.; ZANETTI. P. S.; BORBA. V.; SILVA. V. L. R. R. S.. (Orgs.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. v. 1 Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

ROSA, E.R.; DUTRA, M.C. Pessoas cegas, trabalho, história, educação e organização no Brasil. **Revista HISTEDBR – História Sociedade e Educação no Brasil**. VI Seminário de Estudos e Pesquisas. Campina: Ed. UniCamp, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Enio%20rodrigues%20da%20rosa.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

SANTOS, M.T.C.T. O atendimento educacional especializado – AEE. In: _____. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M.; SILVA, M.B.C. **Deficiência Visual**. São Paulo: MEC/SEESP. (Atendimento educacional especializado). 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

SEESP. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. Brasília. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SEESP. Secretaria de Educação Especial. Portaria nº555/2007. **Política Nacional de Educação de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

SILVA, A.M.Monteiro; COSTA, V.A.; JACOBO, Z.; PRADO, R.; CROCHÍK, J.L.. (orgs). **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

VIEIRA, Jaqueline M.; FERRAZ, Cláudio B. Oliveira. O desafio do ensino de Geografia para deficientes visuais. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Tecnologia Departamento de Geografia Presidente Prudente Ed. Especial. XVI Semana da Geografia. **Revista Geografia em Atos**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/3864/3029>. Acesso em 14 ago. 2020.