

A inclusão no ensino de geografia para alunos cegos ou com baixa visão: a legislação e a busca pelas bases teórico metodológicas

Vânia Regina Jorge da Silva¹

Resumo. Este artigo representa o relato do percurso, ainda que de forma inicial, que nós do Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia (LEINGEO) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) tivemos entre os anos de 2017 e 2021. A preocupação com a inclusão no ensino escolar vem ao encontro de conquistas no sentido de ampliar os direitos da pessoa com deficiência e demais coletivos antes subsumidos na sociedade brasileira. De modo que, temos por desafio e horizonte contribuir com discussões a respeito da diversidade e do respeito às diferenças. Reconhecendo que há especificidades, focamos em discutir a respeito da inclusão na educação para alunos cegos. Desta forma, nos sentimos tateando esse universo que possui vários caminhos a serem percorridos. Entendemos que, temos de pensar na situação jurídica das políticas públicas, nas práticas educativas, no paradigma que orienta nosso modo de ver e pensar a inclusão, na base teórico-metodológica que nos possibilita pensar as práticas inclusivas para o ensino de geografia a pessoas com deficiência visual, observar as vivências de alunos cegos e de instituições que os atendem etc. Neste relato de atividades desenvolvidas nos debruçamos sobre as seguintes questões: o que entendemos por inclusão na educação? Como as políticas públicas representam avanços ou retrocessos na busca pela inclusão? Que aportes teóricos-metodológicos iniciais no campo da Geografia convergem para pensarmos práticas de ensino inclusivas? Sendo assim, apresentamos os primeiros caminhos tateados pelo nosso grupo e ao final, outras sendas que precisamos trilhar por meio leituras e reflexões. Enfim, novos questionamentos e buscas a serem feitas.

Palavras-chave: Inclusão na educação; legislação; ensino de Geografia

INCLUSION IN GEOGRAPHY TEACHING FOR BLIND STUDENTS OR LOW VISION: LEGISLATION AND THE SEARCH FOR THEORETICAL METHODOLOGICAL BASES

Abstract: This article represents the journey, albeit initially, that we at the Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia (LEINGEO) of the Faculdade de

¹ Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Coordenadora do Laboratório de Ensino Inclusivo em Geografia (LEINGEO). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia, Mestrado Profissional em rede - PPEG/Profgeo/UERJ. Pesquisadora vinculada ao NIESBF no grupo Pesquisa e Ensino de Geografia em áreas periféricas.

Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) took from 2017 to 2021. Inclusion in school education is in line with achievements in the sense of expanding the rights of people with disabilities and other collectives previously subsumed in Brazilian society. So, our challenge and horizon is to contribute with discussions about diversity and respect for differences. Recognizing that there are specificities, we focus on discussing inclusion in education for blind students. In this way, we feel groping in this universe that has several paths to follow. We understand that we have to think about the legal situation of public policies, educational practices, the paradigm that guides our way of seeing and thinking about inclusion, the theoretical-methodological basis that allows us to think about inclusive practices for teaching geography to people with visual impairment, observe the experiences of blind students and institutions that serve them, etc. In this report of activities developed, we focus on the following questions: what do we mean by inclusion in education? How do public policies represent advances or setbacks in the search for inclusion? What do initial theoretical-methodological contributions in the field of Geography converge to think about inclusive teaching practices? Therefore, we present the first paths taken by our group and, in the end, other paths that we need to follow through readings and reflections. Finally, there are new questions and searches to be made.

KEYWORDS: Inclusion in education; legislation; geography teaching

Introdução

Desde o ano de 2017, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ, temos um grupo que se reúne para ler, debater e construir possibilidades a respeito do ensino inclusivo de Geografia para alunos cegos. Esta formação corresponde às nossas atividades em projetos de extensão, iniciação à docência e estágio interno complementar compondo o LEINGEO – Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia da FEBF vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Baixada Fluminense - NIESBF. Percebemos que falar de inclusão nos remete à necessidade de ampliação da formação acadêmica na graduação, no caso, de Licenciatura em Geografia. Ainda, entendemos que há demanda para a formação continuada do professor que está em atuação nas escolas. Estes se deparam com a presença de alunos com deficiência nas salas de aula sendo que, não possuem formação prévia para atender este público e trabalhar com a diversidade. Importa afirmar que esta discussão se encontra nos marcos da ampliação dos Direitos Humanos considerando a diversidade humana resultando em acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário bem como na promulgação de legislações brasileiras.

As necessidades especiais são muito específicas necessitando de aprofundamentos de análises e de ampliação de estratégias de acordo com cada uma. De modo que, alguns recortes devem ser estabelecidos, bem como algumas questões precisam ser propostas. De forma que, temos de falar de inclusão de um modo abrangente, porém, ao pensar em estratégias de ensino, tendo uma gama tão grande de especificidades, a princípio, optamos por focar no aluno cego.

Quanto às questões, começamos com as seguintes: o que denominamos por inclusão? Como somos afetados pelas políticas públicas de inclusão na educação? Que bases teórico-metodológicas podemos acessar para pensar o ensino de geografia em geral e para inclusão de alunos cegos em particular? De acordo com as perguntas propostas, o presente artigo está subdividido em três partes assim dispostas, um histórico resumido da legislação

brasileira sobre inclusão ensejando como somos verticalmente afetados por esta; discussões sobre a noção de inclusão; algumas das discussões teórico-metodológicas para pensar a inclusão no ensino de geografia.

Políticas Públicas de inclusão: um breve relato sobre a legislação brasileira

Quando fizemos um levantamento da legislação a respeito da inclusão na educação, nosso objetivo era compreender a trajetória até o presente momento, seus avanços e permanências. Neste artigo, não pretendemos esgotar este levantamento ao passo que algumas das leis não serão mencionadas. Também, não temos a pretensão de fazer uma análise aprofundada destas legislações. A finalidade é apresentar um quadro geral de leis que aparecem com mais frequência nos textos que tratam da temática.

Um marco a nível internacional que tem implicações nas leis nacionais que nós temos que relatar ao falar sobre políticas públicas de inclusão é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Suas discussões foram reforçadas na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) em Jomtien, na Tailândia, e pela Declaração de Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994), inspirada nos princípios de integração e de escolas para todos. Cabe destacar que, após a convenção de Salamanca, nós também tivemos a Convenção de Guatemala (1999) que se denomina “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); a Declaração de Incheon promulgada no Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul (2015).

Tendo o Brasil como signatário de tais acordos internacionais, estes representam as respostas a múltiplas lutas sociais pelos direitos humanos travadas no decorrer do tempo em diferentes vertentes e versões (FLEURI, 2009). A nível nacional, como primeiro marco jurídico que podemos remeter é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 4024/1961 que fala da pessoa com deficiência como sendo “excepcional”. A seguir, a LDBEN

Nº 5692/1971 em seu texto afirma que os alunos com deficiências físicas e mentais, com atrasos de acordo com a idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam ter tratamento especial. Isto posto, vigorava na prática não a inclusão, mas o atendimento de tais alunos somente em escolas especiais. Deduzimos que, não conseguindo estar em nenhuma instituição de ensino, seja especializada seja regular, o aluno ficava excluído das possibilidades de ter formação escolar.

A Constituição Federal (1988) em seu art 208 que trata da Educação Básica, afirma que é dever do Estado “garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ao inserir a palavra “preferencialmente” abre brechas e não resolve o problema de garantir a formação escolar aos alunos com deficiência. Segundo Minto (2002, p.20) “preferencialmente pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem 'dá primazia a' já tem exceção arbitrada legalmente.” Sobre esta expressão, Mantoan (2003) ressalta que o termo “preferencialmente” não está se referindo à educação e sim, ao atendimento educacional especializado. Outro ponto que requer considerações é a respeito do termo portador de deficiência. Segundo Sasaki (2003), as pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência visto que não é algo que possuam e que podem deixar de portar. Portanto, o termo preferido passou a ser pessoa com deficiência aprovado após debate mundial e utilizado no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009)

A Lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente possui a mesma direção da Constituição Federal (1990) quando observa que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência deve ser preferencialmente na rede regular de ensino básico. Em uma direção um pouco diferente, temos a Política Nacional de Educação Especial que traz a ideia de integração instrucional (1994) na qual os alunos com deficiência podem ingressar em turmas regulares de ensino se tiverem condições de acompanhar as atividades curriculares programadas para o ensino comum. Ou seja, estabelece-se uma meta a ser alcançada e o aluno que não consegue é culpabilizado por tal. Neste sentido, não seria a escola e suas práticas

educativas que deveriam se adaptar para atender o aluno com necessidades especiais. Seria o aluno que deveria apresentar condição para estar naquela escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/1996 mostrou-se em alguns aspectos um avanço e em outros, algumas permanências. Em termos de avanços temos a proposta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da Educação Especial. Ainda, trata da formação de professores, de currículos, métodos e técnicas para atender os alunos com deficiência. Porém, a referida lei ainda observa o atendimento educacional em escolas especializadas quando não for possível a sua integração em turmas regulares. Nota-se que o texto fala em integração e não em inclusão.

O Decreto Federal Nº 6571/2008 e a Resolução Nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação demonstram avanços pois impõem à União a obrigatoriedade de fornecer o apoio técnico e financeiro para os sistemas de ensino público que oferecem esta modalidade de ensino e orientam que as discussões quanto a este atendimento devem fazer parte do Projeto Pedagógico da Escola. Porém, ainda estamos no campo da integração necessitando refletir a respeito da inclusão.

O Decreto Nº 7611/2011 avança ao tratar o ensino aos alunos com deficiência deve ser inclusivo em todos os níveis, porém, considera que a oferta de Educação Especial deva ser preferencialmente na rede regular de ensino. O Plano Nacional da Educação (2014) continua nesta direção uma vez que declara que o atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular. Porém, propõe a garantia de um sistema educacional inclusivo com salas de recursos multifuncionais, classes e escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em 2015 temos a Lei Nº 13146 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei tem um caráter abrangente quanto às diversas esferas da vida da pessoa com deficiência, incluindo, a esfera da formação escolar. Quando trata da educação, em seu Art. 27 observa que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Vale ressaltar que nesta lei não aparece a palavra “preferencialmente”. Em seu art. 28 com dezoito incisos especificando vários elementos que nos remetem à inclusão, nos interessa conhecer a forma como os sistemas de ensino das secretarias municipais de educação próximas a nossa Unidade Acadêmica puderam ou não atender ao que é preconizado constituindo tema para pesquisas futuras mais aprofundadas. Esta aproximação com as secretarias municipais é no sentido de conhecer e de contribuir para a reflexão e construção conjunta de uma inclusão que seja para além do que preconiza a legislação.

Por fim, temos hoje o Decreto Nº 10502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em substituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Há muitas críticas à primeira como sendo discriminadora e segregadora, o que nos força a indagar se as instituições especializadas conseguirão atender e oferecer a formação básica e técnica a todos os alunos com deficiência visual ou auditiva do Estado do Rio de Janeiro? Novamente, quantas escolas especializadas existem no território nacional? E no Estado do Rio de Janeiro? Não havendo este atendimento educacional especializado, o que ocorrerá com estes alunos? Desta forma, entendemos que a maneira como esta política será implementada e derivada poderá promover sim a segregação das pessoas com deficiência. Além disso, o que denominamos por inclusão? Que tipo de inclusão queremos e defendemos? Este será o assunto tratado no próximo subtítulo.

Concepção de inclusão e de integração: necessidade de esclarecimentos

Outra necessidade que sentimos enquanto grupo foi entendermos sobre a que se refere o termo inclusão. A nossa preocupação é com a democratização do

ensino escolar para o atendimento do maior número possível de alunos com deficiência. Também, na necessidade ainda presente de apreender uma base teórica quanto ao processo de ensino-aprendizagem, no caso dos alunos com deficiência, como ela ocorre da melhor forma?. Tendo os alunos com deficiência em interação com os demais em escolas regulares? Ou os alunos com deficiência em instituições especializadas? Este também é um tema para pesquisas futuras.

Quando pensamos em inclusão, o fato do aluno estar em escola regular configura inclusão? Que dizer das turmas especializadas em escolas regulares? Posto isto, temos a necessidade de discutir os termos inclusão e integração. Sendo assim, cabe ressaltar que embora na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, não traga uma definição quando se refere à inclusão, no seu Artº. 3º nos traz noções que vão ao encontro da ideia de inclusão quando, para o seu cumprimento, declara que, entre outras práticas, deve-se promover o

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

Ou seja, inclusão nos remete a pensar em estratégias que possam ser utilizadas por todos ao mesmo tempo, alunos com e sem deficiência. Guardando estas considerações preliminares a respeito do que pensamos por inclusão, Mantoan (2003) considera relevante pensar nos paradigmas que embasam as práticas pedagógicas ditas inclusivas. Para a autora, o paradigma da modernidade promoveu na escola que conhecemos hoje um formalismo e racionalidade na qual o que se observa é uma justaposição entre o ensino especial e o ensino regular, e não uma inclusão de fato. Segundo a autora, a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, diria também, no paradigma que orienta o pensamento sobre educação.

Na mesma direção deste modo de pensar a inclusão, Mendes (2006) destaca que, o que se pratica, na verdade, é a integração que tem por princípio a normalização. Segundo o autor, a integração foi iniciada nos países do norte europeu. Neste moldes, defendia-se que “toda pessoa com deficiência tem o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria

normal em sua cultura” (p. 389). Ao falar no princípio da normalização, o que isto quer dizer? Cria-se primeiro a norma, o patamar que todos os alunos devem alcançar. Aqueles que não conseguem, são estigmatizados pois, seu fracasso não é culpa do paradigma em que a escola está estruturada ou do princípio sobre o qual se estabelecem suas práticas. A culpa é do aluno seja por qual motivo for. Desta forma, não há a inclusão, pois, as estruturas educacionais não são modificadas para lidar com a diferença, com a diversidade e as necessidades dos alunos. Qual é a possibilidade de modificarmos o paradigma com o qual nós professores fomos formados e a escola sobre o qual está estruturada? Qual seria este outro paradigma que foge dos preceitos da modernidade?

O que entendemos por inclusão é ruptura com o paradigma que normaliza e exclui ao integrar. Retomando o que consideramos a respeito da Lei Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Art. 3º, pensar em práticas e estratégias de ensino inclusivas no leva a considerar o desenho universal para que todos os alunos possam aprender juntos ainda que tenham modos e tempos diferentes para aprender. Práticas e estratégias que suplantam, principalmente, as barreiras atitudinais descritas pela referida lei como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Para tal, temos como desafio ainda não superado, a mudança na forma como nós pensamos a educação. O paradigma sobre o qual nós, formados em uma escola estruturada a partir da modernidade, temos que modificar em nós mesmos. Em suma, a prática escolar inclusiva demanda mudanças de paradigma para lidar com as diferenças, com a diversidade no mesmo ambiente superando as barreiras materiais e imateriais para tal.

Temos a finalidade de fomentar pesquisas sobre a inclusão no ensino de geografia; promover cursos de extensão para formação contínua de professores no campo de geografia; e criar materiais didáticos para o ensino de geografia para alunos cegos na perspectiva inclusiva. Dito isto, no próximo subtítulo abordamos algumas das discussões que fizemos na busca por uma base teórico-metodológica da geografia para as pretensões citadas

anteriormente. Porém, acreditamos que ainda necessitamos de aprofundamentos.

A busca pela base teórico-metodológica para pensar a inclusão no ensino de Geografia

Nas nossas buscas e aproximações com o tema da inclusão no ensino de geografia, encontramos como uma das bases teóricas adotadas por pesquisadores em suas dissertações e teses, referências a Vygotski. Então fizemos este movimento de tatear e entender algumas das postulações deste autor no que se refere ao processo de desenvolvimento da criança em geral e da criança cega em particular. O esforço é trazer tais postulações para a área do ensino e suas convergências com o ensino de geografia na escola.

Primeiramente, Vygotsky (2011, p. 869) nos fala sobre o modo em que tradicionalmente olhamos para um aluno ou pessoa com deficiência. Nas palavras do autor,

o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal.

Desconsiderando alguns termos usuais em sua época e que hoje não representam mais a condição da pessoa com deficiência, o autor nos traz algumas reflexões. Primeiro, o nosso olhar em medir a pessoa com deficiência pela falta ou pela deficiência em si. Podemos afirmar que, o nosso olhar se encontra impregnado pelo paradigma da modernidade no que concerne à normalização (MANTOAN, 2003). Para Vygotsky (2011), a deficiência exerce dupla influência no desenvolvimento da criança com deficiência. Uma influência é no sentido de produzir um obstáculo à adaptação da criança e a segunda, um estímulo ao seu desenvolvimento para caminhos alternativos, indiretos que substituem e superpõem as funções que faltam, conduzindo assim, às mesmas possibilidades de desenvolvimento.

Vygotsky (2011) distingue dois planos de desenvolvimento no comportamento, o natural e o cultural. Estes devem ser entendidos de forma dialética. Advoga que, ao “entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, (...) a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (p. 866). Desta feita, trazendo essas considerações para a educação de crianças com deficiência, o autor com base nas consecuições citadas, considera que é necessário “criar técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. Neste sentido percebemos que as considerações de Vygotsky coadunam com a proposição de inclusão na educação. Ao invés de pensar que o aluno cego, por exemplo, é menos capaz, devemos criar estratégias e materiais para que possamos trabalhar os mesmos conteúdos com os alunos cegos e os não cegos.

Falando a respeito do desenvolvimento humano, Vygotski (2010, p. 25),

concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

Embora o autor estivesse falando do desenvolvimento a partir da perspectiva histórico-cultural, consideramos o quanto estas postulações são geográficas e afirmamos que há uma espacialidade neste processo. Sendo assim, relacionamos estas palavras ao entendimento de Dardel (2015) que vê a geografia do ponto de vista geral de uma reflexão sobre as atitudes humanas no mundo. Na relação homem-Terra, sociedade-natureza, há uma relação existencial, que também é teórica, prática, afetiva, simbólica e determina um mundo, define uma geograficidade, o ser-estar no mundo (MOREIRA, 2017). Para Dardel (2015), o mundo é antes o mundo da existência para depois ser acedido pela operação representativa do conhecimento. Nesta mesma direção, podemos citar Moraes (2009) para quem a geografia, do ponto de vista da formação, tem por objetivo básico, ajudar a pessoa a entender o mundo em que vivem. Relacionando os autores até aqui citados, a partir da existência, há

a necessidade de refletir nas práticas de localizar, entender o local diante da diversidade global para compreender o mundo.

Nos perguntamos então, quais são as práticas e saberes espaciais que podemos perceber nos saberes cotidianos dos nossos alunos cegos? Como acessá-los? Como orientá-los na abstração e produção de conhecimento escolar? Estes são os nossos desafios na finalidade de construir estratégias e materiais didáticos de geografia que possam ser utilizados em turmas regulares que atendem alunos cegos.

Conclusões

Ao buscar respostas para as nossas questões iniciais nos deparamos com tantas outras que requerem pesquisas. Sendo assim, percebemos que ainda temos a necessidade de aprofundar nossa bases teórico-metodológicas para pensar a inclusão no ensino de geografia. Neste respeito, temos de retornar nossas leituras em Vigotski e ampliarmos no sentido de entender sobre imaginação, criatividade e consciência. Em nossa agenda temos de incluir reflexões sobre o sentido da educação como um todo e da inclusão na educação em particular em virtude das últimas políticas para educação propostas nos anos de 2019 e 2020, respectivamente, através da Base Nacional Comum para a educação e do Plano Nacional para a Educação Especial. Estas políticas vêm no sentido de esvaziar conquistas que foram construídas nos últimos 50 anos. Isto posto, temos que defender a educação e a inclusão que queremos pensando em uma sociedade menos injusta. Paralelamente a esta luta, temos de buscar entendimento sobre as noções de saber, conhecimento, cientificidade. Existe só um modelo de cientificidade, o modelo acadêmico? Ainda, temos que entender as noções de diferença, diversidade, desigualdade pois são estas que embasam as discussões sobre inclusão que defendemos e podem apontar para outro(s) paradigma(s) que não seja o da modernidade. Como a perspectiva histórico-cultural nos ajuda a entender estas noções nos conferem base para uma prática inclusiva? A partir de tais iniciativas, pretendemos estabelecer convênio com algumas das secretarias municipais de educação da Baixada Fluminense, buscar

capacitação nos institutos que são referência, o IBC e o INES e estabelecer proximidade e trocas com associações e fóruns de discussão a respeito da inclusão no ensino escolar.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 5.692**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66f. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4**, de 2 de OUTUBRO de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acessado em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>>. Acessado em: 12 de set. 2021.

DARDEL, E. **O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Winys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 65-88.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n. 33, set. - dez. 2006, p. 387 - 404. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 03 de março de 2018.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e proposta da sociedade brasileira. In: MARINS, Simone Cristina e PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos/SP: EdUSCar, 2002, p. 11 – 39.

MORAES, A. C. R. **O sentido formativo da Geografia**. 2009. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/sentidoformativogeografia.pdf>>. Acessado em: 10 de março de 2018.

MOREIRA, R. **Geografia**: uma ciência das práticas e saberes espaciais. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 26-43, jul-dez, 2017.

OEA. SECRETARIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadora de deficiência**. Cidade de Guatemala, Guatemala. 1999. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>>. Acessado em 12 de set. 2021.

OLIVEIRA, L. B. **Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. 2016.

ONU. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acessado em: 12 de set. 2021.

ONU. **Declaração de salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acessado em: 12 de set. 2021.

ONU. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Incheon, Coréia do Sul. UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acessado em: 12 de set. 2021.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003. Texto disponível em: <<http://sivc.saci.org.br/files/chamar.pdf>>. Acessado em 26 de julho de 2018.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.