

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE LETRAS, FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

GUSTAVO HOLANDA RIBEIRO

Formação Docente em Geografia e Educação Especial: relato de experiência na
EMEF Sócrates Brasileiro

São Paulo
2021

GUSTAVO HOLANDA RIBEIRO

Formação Docente em Geografia e Educação Especial: relato de experiência na
EMEF Sócrates Brasileiro

Trabalho de Graduação Individual (TGI)
apresentado ao Departamento de
Geografia da Faculdade de Letras,
Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Bacharel em Geografia.

Área de concentração: Geografia Humana

Orientador: Professor Dr. Eduardo
Donizeti Giroto.

São Paulo

2021

Agradecimentos

A Deus pelo privilégio de poder cursar Geografia e realizar o sonho de passar pela Universidade de São Paulo.

Aos meus pais, Ribeiro e Celita, que se sacrificaram em diferentes momentos para que eu pudesse me dedicar aos estudos, do Ensino Médio ao cursinho, da passagem de ônibus às minhas refeições. Eles que sempre se empenharam para que eu pudesse alcançar os meus objetivos.

Aos meus primos Rangel e Tiago, que são grandes exemplos para mim. E à minha prima Jéssica que me incentivou a sonhar com a Universidade de São Paulo e me convenceu de que eu seria capaz de entrar.

Aos meus amigos Karina Silva, Raffaele Parra, Carina Carvalho e Bianca Almeida que sempre me aconselharam, motivaram e impediram que deixasse a Geografia durante os momentos difíceis. A companhia de vocês tornou a graduação mais alegre e nossa amizade me fez chegar até aqui.

Por fim, agradeço ao meu professor e orientador Eduardo que, durante meses, teve paciência para me auxiliar no processo de construção deste trabalho e, com certeza, contribuiu, de forma positiva, para a minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Resumo

O presente Trabalho tem como objetivo analisar os limites e possibilidades da Educação Especial (EE) a partir da experiência desenvolvida no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sócrates Brasileiro entre os anos de 2018 e 2020. Além disso, é feito um paralelo entre a Formação Docente em Geografia sob os aspectos teóricos próprios da disciplina e as discussões sobre EE dentro do curso. Realizou-se levantamento bibliográfico suscitando discussões sobre o processo formativo de professores, em especial de Geografia, sobre os avanços legais na perspectiva da EE e Inclusão e sobre a realidade quanto à implementação desses dispositivos legais. Essa é uma reflexão construída a partir da experiência vivida na Educação Básica, um ambiente caracterizado como político e social, e dos conhecimentos acadêmicos próprios à formação docente e que tem como consequência a produção de uma prática pedagógica modificadora devido a articulação desses diferentes saberes inerentes à formação do professor.

Palavras-chaves: Educação Especial, Inclusão, Ensino de Geografia

Abstract

The present paper has the intention to analyze the limits and possibilities of Special Education from the experience developed in the Institucional Program of Teaching Initiation (from portuguese initials PIBID) at Middle School Sócrates Brasileiro between 2018 and 2020. Besides, this monography presents a parallel between the Teacher Formation in Geography under the theoretical aspects of the theme and the discussions about Special Education inside the graduation. It was made a bibliography research raising discussions about the teachers formation, in special Geography, the legal aspects of the Special Education and Inclusion and about the real implementation of these legal devices. This paper is a reflection raised from the lived experience in the Público Educational System, a political and social environment, and the academic knowledge proper of the teacher formation, which has as consequence the production of a modifying pedagogical practice due to the articulation of these differents types of knowledges intrinsic to the teacher formation.

Keywords: Special Education, Inclusion, Teaching Geography

Sumário

1. Introdução	4
2. Educação, Inclusão e Geografia: breve revisão da literatura	8
2.1 Município de São Paulo e Inclusão	10
2.2 Formação de Professores e o papel da Geografia	16
3. Relato de Experiência na EMEF Sócrates Brasileiro	19
4. Considerações Finais	32
5. Referências	36
6. Anexo 1 - Tabela de Leis e Decretos	42

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 4º diz que é dever do Estado garantir a educação escolar pública e gratuita para todos os estudantes entre os 4 e 17 anos (BRASIL, 1996). Além disso, garante que o atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ser garantido de forma transversal em todos os níveis escolares, preferencialmente no ensino regular. A Legislação define que a União, os Estados e os Municípios devem organizar de maneira colaborativa seus respectivos sistemas de ensino de forma a cumprir seu papel educacional.

O fato de existir um amparo legal que define a inclusão como parte integrante das políticas públicas educacionais no Estado brasileiro é resultado das conquistas de movimentos sociais que lutaram por melhores condições de atendimento às pessoas com deficiências, ao papel do Estado Brasileiro e, de certa forma, em decorrência dos acordos internacionais no campo da educação para pessoas com deficiências (KASSAR, 2011). Para tanto, segundo Kassar, devemos entender o acesso à educação para pessoas com deficiência a partir do conhecimento acerca da história da educação geral de um país. No caso brasileiro, a ampliação no atendimento a pessoas com deficiência deve-se à universalização da educação fundamental brasileira.

Pires e Sampaio (2010) partem do mesmo pressuposto de que para que haja uma melhor compreensão do processo educacional de pessoas com deficiência se faz necessário entender historicamente como as sociedades ocidentais interpretavam essas pessoas. Em seus estudos, Miranda (2003) subdivide o desenvolvimento do atendimento às pessoas com deficiência em cinco estágios: era pré-cristã, era cristã, fase das institucionalizações (entre os séculos XVIII e XIX), desenvolvimento das escolas especiais (entre os séculos XIX e XX) e, por fim, o período da integração a partir de meados da década de 1970.

Sob essa perspectiva, Pires e Sampaio (2010) sintetizam as divisões de Miranda entendendo a era pré-cristã como o período em que não havia preocupação com as pessoas com deficiências, em que elas eram abandonadas ou eliminadas, enquanto na era cristã, observando-se as possíveis diferenças entre as comunidades existentes, existia um caráter de caridade para com relação a essas pessoas. Entre

os séculos XVIII e XIX ocorre um período de institucionalizações em que esses grupos em questão passam a ter um tipo de assistência, ainda que fossem segregados. Entre os séculos XIX e XX surgem as primeiras escolas ou classes especiais nos setores públicos. É nesse momento que surgem estudiosos que têm influência no ensino de pessoas com deficiência por desenvolverem metodologias de ensino para o público até então denominados “idiotas”. São eles Jean Marc Itard (1774-1838), que buscou desenvolver métodos sistematizados de ensino para crianças com deficiências, Edward Seguin (1812-1880) que criou um método de estimular o cérebro das crianças por meio de estímulos físicos e sensoriais e Maria Montessori (1870-1956) que criou uma metodologia de ensino sistemática que visava a utilização de objetos concretos. Já em meados da década de 1970, percebe-se o processo de integração em que os estudantes com deficiências passam a integrar as escolas públicas de ensino regular, entrando em um novo período da educação.

Para além dos aspectos gerais, é necessário compreender que a história do Brasil é marcada pela restrição à educação e à instrução da população desde o período do Brasil Império. Neste período, a grande massa da população trabalhava no meio rural e sua atividade não demandava a alfabetização. Isso vem em decorrência de uma nação colonizadora em que parte expressiva da população não tinha acesso à instrução e era analfabeta. A organização econômica da colonização, até meados do século XX, com o início da industrialização fez com que esse cenário se mantivesse praticamente inalterado, uma vez que não se fazia relevante instruir as grandes massas para a execução de suas atividades laborais (KASSAR, 2011).

Vale ressaltar alguns aspectos importantes que fizeram parte do período pré-industrialização brasileira com relação à educação e à educação especial. Desde a primeira constituição brasileira, em 1824, a educação era prevista para todos os cidadãos, porém a grande maioria da população era escravizada e, portanto, não fazia parte desse grupo. Ademais, são vistos como marcos importantes na história da educação especial a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854)- atual Instituto Benjamin Constant e do Instituto dos Surdos-mudos (1857)- atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos criados no Brasil imperial, o que suscitou discussões iniciais sobre a educação especial.

Com o advento da industrialização e urbanização no país, as características do trabalho passaram a mudar e isso promoveu alterações sociais. Não obstante, no campo da educação especial isso só ocorre de forma tardia, uma vez que a atenção

voltada a pessoas com deficiências só era feita por instituições privadas de caráter assistencialista e não pertencente a rede de ensino brasileira (PIRES; SAMPAIO, 2010). Somente por volta da década de 1950, ocorre uma expansão das classes especiais no ensino público, bem como o aumento do número de escolas comunitárias sem fins lucrativos (KASSAR, 2011). Por outro lado, a adesão do Brasil a diversos acordos internacionais celebrados no século XX foi um dos principais fatores que intensificaram a educação especial no país, como exemplo a Convenção Geral da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de 1960 que teve pressupostos importantes aderidos pelo Brasil. Esses acordos levam a mudanças legais como a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que garantia a educação das pessoas com deficiências (denominados “excepcionais” na época) dentro do ensino regular “quando possível”, ainda que garantisse investimentos para as instituições especializadas.

Na década de 1970, ocorreu a institucionalização da Educação Especial enquanto Planejamento de Políticas Públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973. Já a década de 1980 foi marcada por uma série de movimentos sociais feita por diferentes setores da sociedade e em distintos contextos, mas que promoveram a criação de importantes leis (PIRES; SAMPAIO, 2010). Com isso, a ação do Estado se torna mais preponderante, uma vez que o setor público passa a atender cerca de 97% dos alunos com deficiências leves no ensino regular, ainda que os estudantes que necessitassem de assistência especializada permanecessem no ensino privado (KASSAR, 2011).

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação brasileira, bem como a Educação Especial, ganha novos contornos, pois a partir desse momento a educação passa a ser uma política pública de caráter universal e o atendimento a pessoas com deficiências se torna obrigatório. É neste momento que inclusão passa a ser amplamente difundida, aspecto que ganha tração na década de 1990 com a adesão do Brasil à Declaração de Salamanca, em 1994, e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, que definiu aspectos da educação especial, como a obrigatoriedade do ensino presencial para pessoas com deficiências preferencialmente no ensino regular. Dentre o disposto na Convenção de Salamanca, temos que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à

escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (SALAMANCA, 1994).

A partir de então, as políticas públicas nacionais passaram a ser norteadas primordialmente por tais pressupostos, desde as legislações federais até as municipais. Não obstante, as garantias legais estejam postas, elas são por si só comprovação da efetividade de implementação? Como são de fato implementadas as políticas públicas na ponta desse processo, isto é, no âmbito municipal, é o questionamento central que conduz essa pesquisa. Para melhor compreensão da real implementação e funcionamento da legislação acerca da Educação Especial, partiremos das experiências desenvolvidas como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2018-2020 em uma escola da rede municipal, localizada no distrito do Campo Limpo, zona sul da cidade de São Paulo.

O objetivo dessa pesquisa é fazer análises a partir da experiência desenvolvida no PIBID, trazendo um embasamento teórico como fundamento para as discussões levantadas. *Como funciona a Educação Inclusiva na rede municipal? O que são as Salas de Recursos Multifuncionais? Como funcionam os atendimentos nas classes regulares e no Atendimento Especializado? Como se organiza a escola para melhor atender alunos com deficiência? Quais são os limites e possibilidades da educação inclusiva numa escola da rede municipal de ensino?* Essas são algumas perguntas que servem como norte para a pesquisa.

O documento está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo é feita uma breve revisão literária a respeito da Educação e Inclusão no Brasil, trazendo para discussão os principais aspectos legais e históricos. No segundo capítulo é apresentado o relato de experiência do período como bolsista do PIBID na EMEF Sócrates Brasileiro, no qual há o compartilhamento de uma reflexão acerca dos limites e potencialidades da Educação Inclusiva na rede pública de ensino, bem como o papel de projetos como o PIBID no processo de formação do professor e o papel da geografia na discussão da inclusão.

2. Educação, Inclusão e Geografia: breve revisão da literatura

Em seu Artigo 205, a Constituição de 1988 determina que a Educação é um direito de todos e que é dever do Estado, da Família e da Sociedade assegurar sua efetivação (BRASIL, 1988). Ainda, no Artigo 208 é estabelecido a obrigatoriedade do ensino para pessoas com deficiência preferencialmente no ensino regular. Posteriormente, é legitimada por outras leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 1990 em seu Artigo 53; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, que em seu Capítulo V aborda questões específicas da Educação Especial, como definindo os papéis da União, dos Estados e dos Municípios no processo educacional e em seu Artigo 4 define como dever do Estado efetivar a educação pública mediante a garantia de diversos aspectos, dentre eles o:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, Art. 4º).

É nesse período que começam as discussões sobre o modelo de educação escolar chamado de Educação Inclusiva ou Inclusão Escolar, em oposição ao processo de integração escolar. A Educação especial ou integração se refere à integração das crianças com deficiência ao apoio especializado (escolas especiais ou classes especiais) e o Ensino especial refere-se ao sistema separado de educação das crianças com deficiência fora do ensino regular e que se baseia na crença de que as escolas regulares não podem suprir as necessidades dessas crianças (PIRES; SAMPAIO, 2010). Por outro lado, a inclusão ou educação inclusiva é aquela que procura inserir a todos no ensino regular, seja aqueles com deficiências leves ou severas, com déficits temporários ou permanentes (MANTOAN, 1998).

A inclusão é incompatível com a integração, uma vez que visa a participação das pessoas com deficiências no ensino regular e sua prática parte do princípio de que a sociedade deve se modificar para que possa inserir todas as pessoas de modo a atender suas necessidades, ademais, uma sociedade inclusiva não admite preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais e pessoais (OLIVEIRA, 2020). O mesmo é observado em Mantoan:

a inclusão escolar não é de interesse apenas para os alunos com deficiência mental, uma vez que ao inserirmos esses educandos na escola regular estamos exigindo da instituição novos posicionamentos e procedimentos de

ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas, além de mudanças na atitude dos professores, modos de avaliação e promoção dos alunos para séries e níveis de ensino mais avançados(MANTOAN,1998. v.19)

E de fato com o avanço da inclusão no meio escolar brasileiro houve a necessidade de adaptação na organização escolar como um todo. Segundo as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil, 2001), todo aluno público-alvo da educação especial (PAEE), deve ser avaliado de modo que sejam identificadas suas necessidades para planejar ações de ensino personalizadas. A avaliação passa a ser elemento fundamental para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, contribuir para o planejamento e assegurar a tomada de decisões quanto a estratégias e metodologias de ensino que visam garantir o processo de escolarização (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Segundo Mendes (2010), a avaliação em Educação Especial (EE) ocorre em três funções distintas: identificação e definição de elegibilidade; planejamento do ensino; monitoramento da aprendizagem do aluno na escola. É a partir dela, por meio das definições oficiais da política nacional de ensino (LDB), que é feita a identificação e define-se a elegibilidade do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), (MENDES;D’AFFONSECA, 2018). Ela tem sua importância também por prever direitos adicionais que se estendem à presença no ensino regular, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), (BRASIL, 2008).

Após a identificação da necessidade de participar do AEE, o estudante é direcionado para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). As SRM foram criadas pela União Federal no edital nº1 de 26 de abril de 2007, com o objetivo de fortalecer a inclusão no ensino regular nos municípios brasileiros (OLIVEIRA; MANZINI, 2016) e podem ser definidas como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007). As SRM são hoje o centro do AEE e o decreto nº 761/2011 (BRASIL, 2011) estipula que o PAEE são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo “a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil em forma de Emenda Constitucional por meio de decreto” (BRASIL, 2015)

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009. Art. 1º)

Conforme o Glossário da Educação Especial elaborado pelo Censo Escolar 2020, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) englobam os diferentes transtornos do espectro autista (TEA), deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações nas relações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade de desenvolver e manter relacionamentos apropriados ao seu nível de desenvolvimento da pessoa; já os sujeitos com altas habilidades e superdotação apresentam “elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2020).

Segundo Pires e Sampaio (2010), as leis brasileiras não são garantia de que ocorra o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, ainda que sejam bem elaboradas. Esse é um processo que depende de diferentes fatores que envolvem desde a participação da sociedade, mudança nas dinâmicas das escolas e efetivação do ensino inclusivo para todos. Buscando compreender melhor como essa dinâmica funciona, será estudado como se deu o processo de efetivação do ensino inclusivo no município de São Paulo no período 2009-2019 trazendo os avanços nas políticas públicas desenvolvidas e, principalmente, identificando como se dá o acesso a pessoas com deficiências no ensino regular.

2.1 Município de São Paulo e Inclusão

A LDB de 1996 define, em seu artº 11, como papel dos Municípios oferecer com prioridades a educação infantil em creches e pré-escolas e o ensino fundamental, podendo abranger os demais graus de ensino. Além disso, é papel do Município assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. No capítulo V, que trata sobre a Educação Especial, em seu artº 58, explicita que os apoios especializados deverão ser oferecidos quando necessários para atender as peculiaridades da clientela de educação especial na escola regular.

Para Di Giovanni (2009), política pública é a forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas que resultam da complexa interação entre Estado e sociedade, incluindo as relações econômicas existentes. Dito isso, podemos identificar as políticas públicas como uma das maneiras do Estado e da sociedade garantir a efetivação e cumprimento das leis. Desde 1997, o Município de São Paulo, por meio de Decretos e Leis, institui políticas públicas que têm como intuito promover acessibilidade e participação de pessoas com deficiências (Anexo 1 - Tabela de Leis e Decretos), seja no acesso à serviços públicos, à cultura, à educação ou à garantia de direitos fundamentais e universais, como a dignidade humana por meio da inserção social. Podemos citar como legislações importantes nesses campos, respectivamente, a Lei nº 12.492 de 1997 que Assegura o ingresso de cães-guia para pessoas com deficiência visual em locais de uso público ou privado, a Lei 16.601 de 2016 que dispõe sobre a criação do Programa Museu Sensorial para Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida e dá outras providências, a Lei 16.271, a qual aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo e a Lei 14.659 que cria a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida - SMPED.

No âmbito da Educação Especial, o Decreto 57.379 de 2016 é um marco no avanço à garantia de direitos por instituir a Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva inclusiva dentro da Secretaria Municipal de Educação. Ele tem como foco o acesso, permanência, aprendizagem plena e atendimento a pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades além de caracterizar a educação especial de maneira complementar e suplementar ao ensino regular em todas as etapas da educação básica e não de caráter substitutivo ao ensino regular. O decreto assegura que todos os educandos que se enquadrem no público-alvo da educação especial (PAEE) terão asseguradas suas matrículas nas classes comuns e no atendimento educacional especializado (AEE), sendo vedado qualquer tipo de discriminação e considerando o agrupamento desses em etapas e turmas de acordo com a idade cronológica do educando. Inerente a isso, o Decreto endossa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade que tem como função eliminar as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares.

Nos últimos anos, a gestão municipal da Educação Especial foi tornando-se mais abrangente e complexa, criando diferentes órgãos, serviços e funções que pudessem melhor aplicar os dispositivos legais. Dentro da administração pública, as Secretarias Municipais prestam auxílio à prefeitura na coordenação e execução das metas de governo relacionadas a sua pasta. Em São Paulo, a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPED), criada pela Lei 14.469 de 2007, tem como objetivo promover o protagonismo da pessoa com deficiência e sua efetiva participação na sociedade abrangendo os mais diversos aspectos relacionados à acessibilidade e inclusão. Contudo, é no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) que as políticas públicas de Educação Especial são instituídas (Decreto 57.379 de 2016). Cada secretaria é composta por uma variedade de unidades que se subdividem com o intuito de organizar a gestão administrativa e melhor executar as atividades fins. No caso da SME, a reorganização está expressa pelo Decreto 59.660 de 2020, cujo organograma é a maneira mais sintética para expressar as diversas unidades (figura 1).

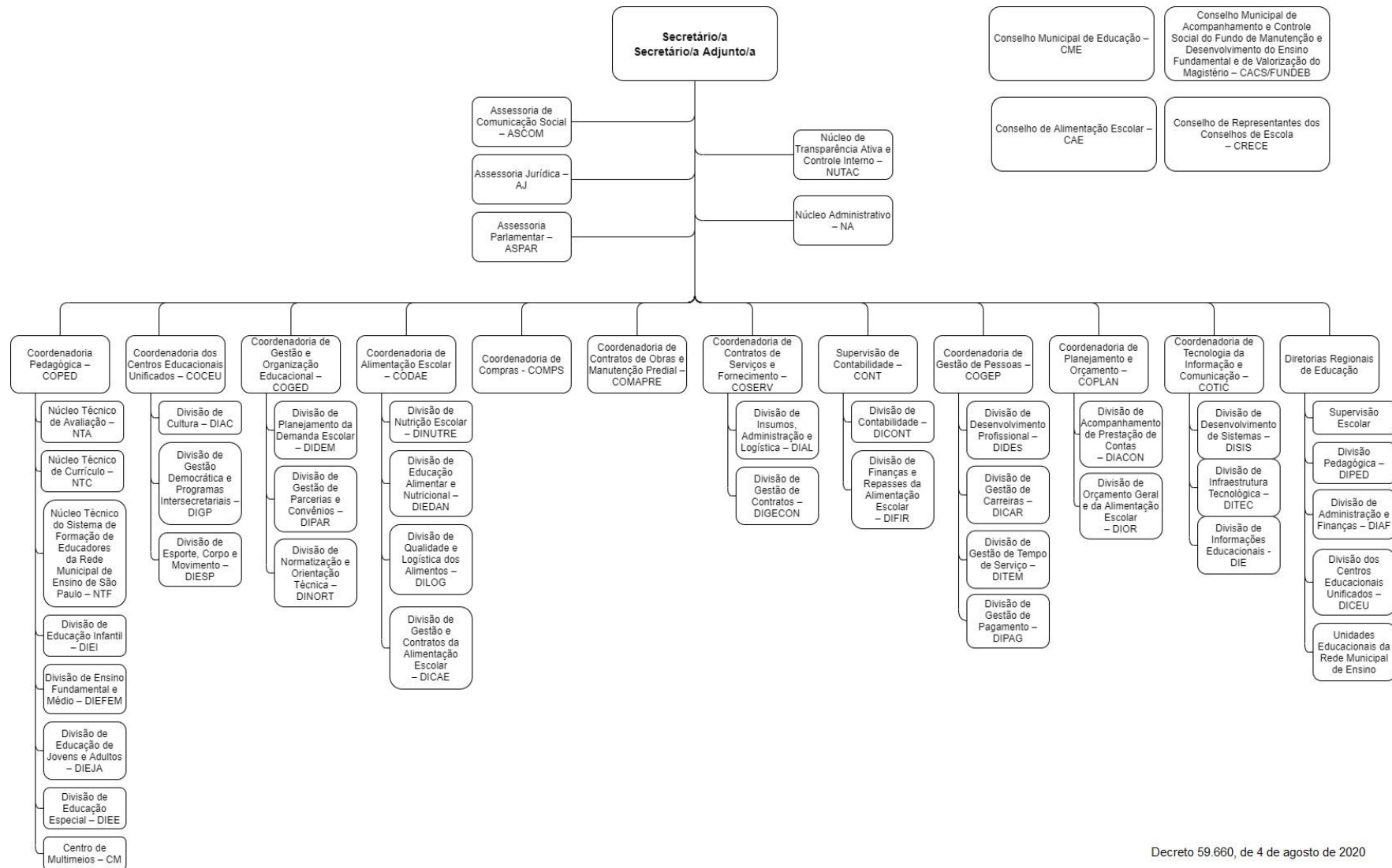


Figura 1- Organograma da Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

No caso da Educação especial, a Secretaria Municipal de Educação (SEM) atua de maneira integrada por meio de suas diferentes unidades, as principais com relação à Política Pública de Educação especial são: a Coordenadoria Pedagógica (COPED) que age por meio da Divisão de Educação Especial (DIEE) e a Diretoria Regional de Educação (DRE) que atua através da Divisão Pedagógica (DIPED), especificamente através do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), e das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino¹, através do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (SÃO PAULO, 2020).

A DIEE tem como principais atribuições planejar as ações, definir critérios, metodologias e indicadores de políticas públicas, promover formação inicial e continuada para atuação nos serviços de Educação Especial e articular ações intersecretariais e intersetoriais. Ele atua em articulação estreita com o CEFAI no planejamento e implementação de políticas e ações de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O CEFAI é composto por um Coordenador, profissional da Educação integrante do magistério municipal, com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva; oito Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAIs, também de carreira do magistério municipal e com habilitação ou especialização em Educação Especial ou em Educação Inclusiva; e Auxiliar Técnico de Educação integrante do Quadro dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2016).

Nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino são desenvolvidas a maioria das políticas de Educação. Dentro dessas Unidades de Ensino, os Serviços de Educação Especial são proporcionados através das Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs (antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIs); dos Professores de Atendimento Educacional Especializado

¹- ¹Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino: Centros de Educação Infantil – CEIs; Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs; Centros de Educação Infantil Indígena – CEIIs; Centros de Educação e Cultura Indígena – CECIs; Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs; Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs; Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs; Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs; Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs; Centros Municipais de Capacitação e Treinamento – CMCTs; Centros Educacionais Unificados – CEUs.

(PAEEs), antes denominados Professores Regentes de SAAIs; e pelos Serviços de Apoio à Educação Especial: Auxiliar de Vida Escolar - AVE; e Estagiário do Quadro Aprender Sem Limite. Os PAEEs são profissionais designados com os mesmos critérios dos PAAIs, mas que irão atuar dentro das Unidades Educacionais nas SRM (salas com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE no contraturno). O AVE é um profissional com formação em nível médio, contratado por empresa conveniada com a Secretaria Municipal de Educação para oferecer suporte intensivo aos educandos de Educação Especial que não tenham autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção; e o Estagiário é estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, contratado por empresa conveniada para apoiar no desenvolvimento do planejamento pedagógico e atividades pedagógicas junto aos professores das salas de aula que tenham matriculados educandos e educandas considerados público-alvo da Educação Especial.

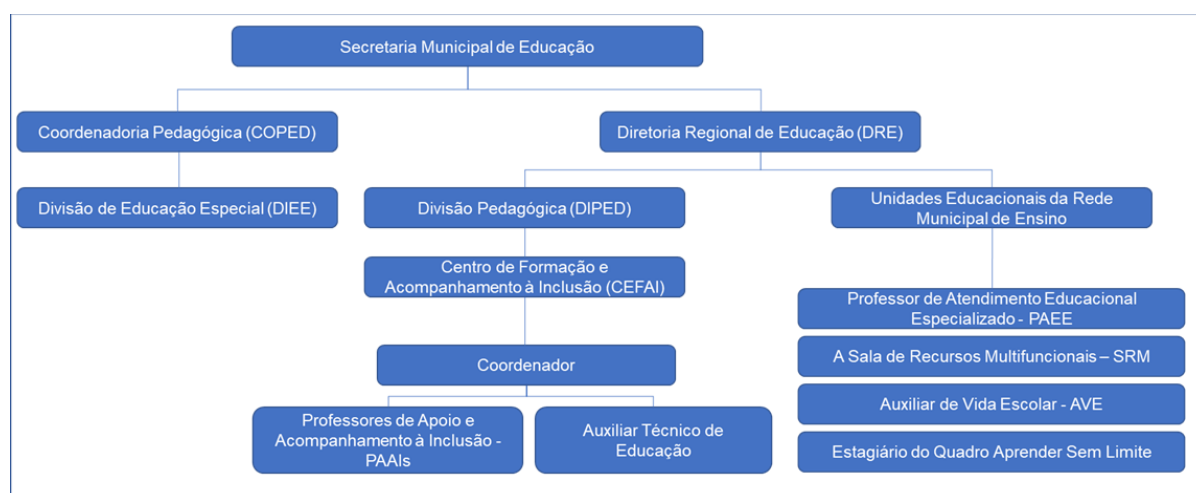


Figura 2: Organograma Simplificado da Educação Especial

Além dos já mencionados, segundo o Artº 7 do Decreto 57.379 de São Paulo, os Serviços de Educação Especial são aqueles prestados por: Instituições Conveniadas de Educação Especial; Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBSS); e Unidades Polo de Educação Bilíngue. Na Figura 3 temos uma relação de todos os serviços oferecidos.

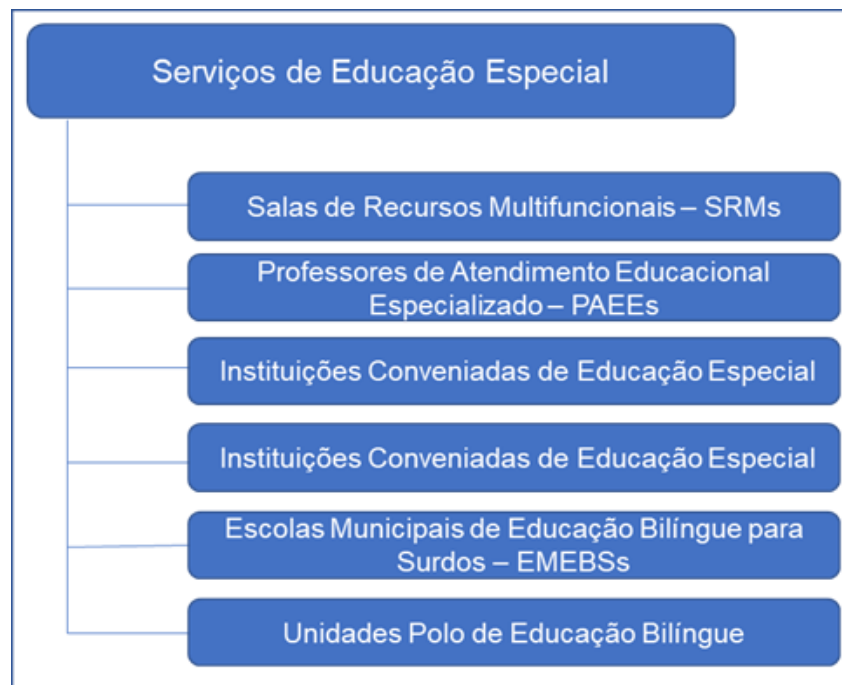


Figura 3: Organograma dos Serviços de Educação Especial.

2.2 Formação de Professores e o papel da Geografia

De acordo com Azevedo et al (2012) desde sua formação no século XX, os cursos de Licenciatura que oferecem formação para professores atuarem na educação básica sofreram poucas alterações no seu formato. Segundo os autores, a formação oferecida por tais cursos não segue as exigências atuais da educação, principalmente no que diz respeito à Educação Inclusiva. Historicamente, a formação de professores possui como característica um modelo formacional segregacionista, em que divide os cursos em duas etapas: a licenciatura de um lado e o bacharelado do outro (ARAÚJO E VEIGA,2020).

O modelo de formação de professores passou por diferentes fases ao longo das últimas décadas e, em cada período, as exigências sobre a formação docente sofreram modificações, ao passo que o processo de formação oferecido pouco se alterou, ainda que a legislação tenha avançado nesse sentido. Do ponto de vista histórico, existem fases específicas que caracterizam essas exigências: década de 1960 o professor transmissor de conhecimentos; década de 1970 o professor técnico em educação; década de 1980 professor educador; década de 1990 professor pesquisador; e década de 2000 professor pesquisador-reflexivo (AZEVEDO ET AL, 2012).

A característica em comum dessas fases apresentadas por Azevedo (2012) diz respeito a manutenção da fragmentação durante a formação nos cursos de licenciatura, subdividindo o processo em formação pedagógica e formação específica. Para os autores, na década de 1960 estava centrada uma formação baseada na racionalidade técnica, priorizando o conhecimento técnico sob o prático. Na década de 1970 ocorre uma mudança de postura e o professor passa a desempenhar um papel transformador na sociedade e a escola passa a ser difundida como “uma instância social que dissemina o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade”(p.1004). É nesse mesmo momento que entra em questão o caráter político da formação do professor.

Na década de 1980, historicamente marcada pelo processo de abertura pós ditadura no país, a formação de professores busca distanciar-se da tradição vista até então e nessa ruptura o professor passa a ser visto como educador (AZEVEDO ET AL, 2012). Nesse período, formar educadores significou ter maior consciência crítica sobre a função da educação na sociedade e do papel do professor, enquanto responsável com as demandas das camadas populares, devendo estar comprometido com elas (MARTINS, 2008). Na década seguinte, o grande marco está nas regulamentações legais que passaram a surgir após a promulgação da Carta Magna de 1988. Alguns poucos anos depois, centrado na LDBN 1996, ocorre uma revisão curricular da formação de professores, especialmente no que diz respeito à abordagem dissociada entre disciplinas de formação acadêmica da realidade prática (PEREIRA, 2007). É com essa reformulação que a relação ensino-pesquisa passa a integrar a formação do professor, trazendo vínculo entre saber acadêmico e realidade prática.

Nos anos 2000, a prática passa a ser entendida não só como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como espaço de reflexão e de construção de novos conhecimentos. “O professor ao refletir sobre sua prática, converte-se em um pesquisador que produz conhecimentos e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos.” (AZEVEDO, 2008, p. 45). Entretanto, a formação de professores oferecida não acompanhou essas mudanças ao longo dos anos. O campo formativo sofreu pouca alteração na prática, ainda que no campo dos discursos dos documentos e normas sejam tão enfatizadas tais mudanças (AZEVEDO ET AL, 2012).

Evidencia-se que existe no Brasil uma carência na formação inicial assentada no cotidiano real da Educação Básica, no intercâmbio de conhecimentos com as universidades e demais instituições formadoras dos educadores da Educação Básica (MARTINS JUNIOR; MARTINS; DIAS, 2018). Conforme os autores, a formação docente é um processo que se constrói ao longo da carreira e pressupõe um “profundo e coerente diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes concretos exigidos pela profissão no cotidiano institucional da Educação Básica, ou seja, a interdependência necessária entre teoria e prática” (MARTINS JUNIOR; MARTINS; DIAS, 2018.p.143).

Para Costella (2013), é do contato com a realidade, isto é, com o cotidiano escolar na Educação Básica que os conhecimentos e habilidades aprendidos no ambiente acadêmico poderão ser confrontados com as adversidades da realidade escolar. Dessa maneira, o profissional desenvolverá estratégias pedagógicas para ensinar com o intuito de se garantir um ensino e aprendizagem significativo e crítico.

Dentre os principais desafios encontrados na realidade escolar quanto à Educação Especial, Fernandes destaca

O despreparo de professores para se relacionar e ensinar os estudantes da educação especial, desconhecimento de conteúdos e metodologia de ensino específicas, a insegurança no estabelecimento de interações cotidianas mais elementares: aproximação, comunicação etc. e, ausência ou inexistência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desses estudantes. (FERNANDES, 2013. P.196).

Para Martins Junior et al (2018) , é desafio da formação do professor articular os saberes e conhecimentos específicos de sua área de atuação às demandas impostas pelas escolas da sociedade do século XXI, sejam as “exigências da formação” (AZEVEDO ET AL, 2012) ou os dilemas como falta de infraestrutura, excesso de trabalho, alto número de estudantes por turma, falta de investimento em formação inicial e continuada de professores.

Quanto ao papel da geografia, Lopes (2012) destaca que o docente de Geografia deve ter clareza do “domínio da dimensão espacial na organização da vida humana e do potencial educativo, político e estratégico da Geografia no cotidiano da sociedade”(p.309). Deste modo, o ensino da disciplina junto aos conhecimentos prévios do estudante se tornarão instrumento para que esse sujeito produza novos conhecimentos utilizáveis em sua vida cotidiana (MARTINS JUNIOR; MARTINS; DIAS, 2018). Ainda para os autores (p.150), é primordial que o professor de geografia trabalhe os conteúdos de forma significativa na vida do estudante, impactando em

sua vida societária e levando-o a refletir e questionar sua realidade. Além de desafiar o estudante a repensar sua realidade, é responsabilidade da Geografia desafiar o professor a repensar sua prática pedagógica, superando o ensino enciclopédico através da busca por conteúdos relevantes para a formação do estudante tendo como princípio a realidade do estudante (MARTINS JUNIOR; MARTINS; DIAS, 2018).

Para Araújo e Veiga (2020), a escola é um ambiente político e social que requer um olhar crítico sob a transmissão do conteúdo e, portanto, a formação de professores necessita de uma prática pedagógica que considere tanto os conhecimentos teóricos da área disciplinar quanto da formação prática adquirida pela vivência nas escolas desde os anos iniciais da formação, onde aspectos da prática pedagógica podem ser verificados e discutidos com propriedade (p.44). Nesse contexto, projetos como o PIBID são fundamentais para inserir o estudante de licenciatura na realidade escolar da Educação Básica e permitir que identifique no cotidiano do ensino público as adversidades da profissão e assim possa, pela vivência, construir junto aos conhecimentos acadêmicos uma pedagogia modificadora para o aprendizado dos futuros alunos.

3. Relato de Experiência na EMEF Sócrates Brasileiro

Como foi dito na introdução do presente trabalho, o objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar os limites e possibilidades da educação especial em uma unidade escolar da rede municipal de São Paulo. Para tanto, partiremos das experiências desenvolvidas como bolsistas de iniciação à docência no subprojeto PIBID de Geografia entre os anos de 2018-2020. As experiências foram desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sócrates Brasileiro entre janeiro e dezembro de 2019.

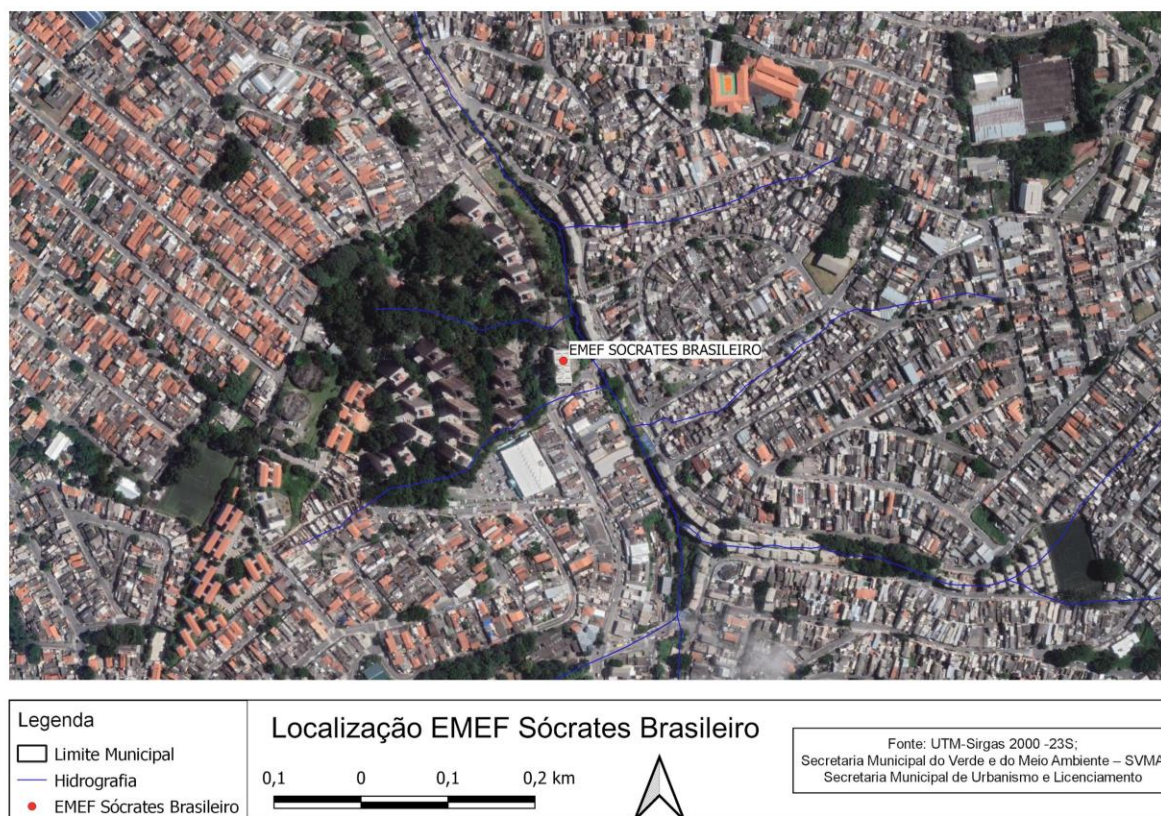
O PIBID é um programa do Ministério da Educação (MEC) de iniciação à docência, o qual oferece bolsas aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e, assim, antecipa o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Ele é fomentado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma das unidades de ação do MEC. A iniciativa faz uma articulação entre a educação superior, por meio das licenciaturas, a escola e os sistemas estaduais e municipais, unindo as

universidades e as secretarias estaduais e municipais de educação com a intenção de melhorar o ensino das escolas públicas. As bolsas são oferecidas para os coordenadores de áreas do conhecimento, para os estudantes dos cursos de licenciatura e para os professores supervisores das escolas que receberão os alunos.

Eu obtive conhecimento do Programa através de uma disciplina da Licenciatura de Geografia em que o Professor e Coordenador do PIBID, Eduardo Giroto, apresentava alguns dos objetivos do projeto já em desenvolvimento, em meados do segundo semestre de 2018. Ao final da aula, já muito interessado no projeto, indaguei o professor Eduardo sobre o PIBID e sobre a disponibilidade de vagas para participação e, naquele momento, havia vaga a ser preenchida. Alguns dias próximos ao fim do semestre, fui selecionado para ingressar no programa e pude participar de algumas reuniões no final de 2018 e iniciar formalmente o programa no início do semestre subsequente, em 2019.

No início do ano letivo de 2019, pude participar das reuniões para definição dos objetivos do PIBID naquele ano. Os alunos estavam divididos em três diferentes instituições de ensino que possuíam como características em comum serem escolas situadas nas periferias do município de São Paulo terem projetos reconhecidos pelo seu destaque no processo de promoção da cidadania e de inclusão da comunidade ao seu redor, sendo pontos de resistência daqueles territórios. Fui indicado a participar do projeto na EMEF Sócrates, compondo a parceria com alguns colegas que vinham realizando as atividades desde o semestre anterior.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Sócrates Brasileiro Sampaio de Sousa Vieira de Oliveira, foi criada para acatar a demanda de educação da região do Campo Limpo, localizado na zona sul de São Paulo, na rua Professora Nina Stocco, 597 - Jardim Catanduva, cep 05767-001 e que faz divisa com o município de Taboão da Serra. A instituição localiza-se em um bairro de alta vulnerabilidade social, mas que representa um território de possibilidades de transformação do futuro de todos os alunos.



Mapa 1: Localização da EMEF Sócrates

A EMEF está situada na Subprefeitura Campo Limpo e tem como responsável a DRE Campo Limpo tendo como código Mec o número 35417440. Ela atende em dois turnos alunos de ensino fundamental I e II bem como um turno noturno de Educação para Jovens e Adultos (EJA) além de ser um referencial no atendimento da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contraturno, possuindo uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), informações verificadas durante o período de estágio (PIBID) e disponíveis no Censo Escolar 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O PIBID funcionava semanalmente em duas etapas, a primeira era o “Momento Escola”, em que estávamos presencialmente nas escolas realizando as atividades meta do projeto e o segundo era o “Momento Universidade”, em que eram realizadas discussões entre todos os pibidianos e o professor coordenador do projeto e em muitos momentos contávamos com a participação dos professores supervisores de cada escola. No Momento Escola, participamos de diferentes projetos que compunham a rotina escolar, como o acompanhamento e observação de aulas no fundamental I e II, reuniões de professores e com pais e alunos, visitas pedagógicas,

trabalhos de campo, projetos como a Semana da Geografia, o Guardiões do Verde e outros. No Momento Universidade, as reuniões tinham como objetivos o compartilhamento de experiências dos alunos em cada uma das escolas, as definições e redefinições de objetivos e estratégias para solucionar demandas internas identificadas nas escolas, discussões sobre o papel do professor, funcionamento das escolas públicas, carreira docente, bem como do nosso papel enquanto estagiários do PIBID (pibidianos), recebimento de *feedbacks* de supervisores e coordenadores, mediação de conflitos e, não menos importante, compartilhar nossas angústias quanto às dificuldades e frustrações que também estão presentes no cotidiano do educador da escola pública. Em síntese, os dois momentos que compunham o PIBID representam a vivência pela experimentação e a reflexão sobre o vivido, uma relação da teoria com a práxis.

Dentre as atividades realizadas durante o PIBID, pude vivenciar um conjunto de experiências relacionadas à inclusão escolar e à Educação Especial (EE). O objetivo geral da minha atuação na Sócrates Brasileiro era experimentar o cotidiano do professor de geografia na rede pública de ensino, vivenciando seu trabalho dentro da escola, tanto na sala de aula quanto nas atividades extraclasse (preparação de aulas, correção de atividades, planejamento de sequências didáticas, trabalhos de campo e demais projetos da escola, como atividades interdisciplinares e a própria semana de geografia). Como objetivo específico, tive foco no acompanhamento das aulas na Sala de Recursos Multifuncionais, assistida pela professora de atendimento educacional especializado (PAEE) Carla (pensando em manter os nomes das pessoas envolvidas no projeto em confidência, optou-se por substituí-los por nomes fictícios).

Para a realização desse objetivo geral, eu e os demais pibidianos fizemos um primeiro momento de observação e acompanhamento de aulas e de professores de geografia e, em alguns momentos, de professores de outras disciplinas (no meu caso, também na SRM). Esta observação iniciou minha participação no programa, mas se manteve até seu término no final de 2019. De imediato, assistir as aulas serve para aprender com os professores atuantes, notando suas posturas, sequências didáticas, táticas de condução de aula etc. É uma grande oportunidade de acompanhar o processo educativo, mediado por um professor, de forma mais próxima e com o benefício de fazer uma análise crítica posterior acerca dos aspectos positivos e negativos daquilo que foi observado. Um dos professores de Geografia que contribuiu

de maneira mais significativa com esse processo foi o professor Paulo, pois, após cada aula, ele reunia os pibidianos e fazia uma meta aula, onde questionava cada aspecto de sua aula a um de nós, explicava sua intenção didática acerca de cada um desses pontos e abria um espaço de diálogo para que desenvolvêssemos críticas construtivas ou nossas próprias observações sobre esses aspectos. Era uma verdadeira lição de como funcionava a sala de aula sob a perspectiva do docente bem como da humildade de um profissional que se colocava como um ser humano passível de erros tanto quanto acertos, se expondo no intuito único de aprender tanto quanto de ensinar, sendo mais uma vez um professor, desta vez para os pibidianos.

Durante o acompanhamento das aulas do professor Paulo foram desenvolvidas algumas das principais participações dos pibidianos na Sócrates: ministração de aulas sobre hidrografia; trabalho de campo que tratava sobre a hidrografia do entorno da escola e sua relação com o território, tema que esteve diretamente ligado às aulas de hidrografia dos sextos anos; a XVI Semana de Geografia da USP, cujo tema apresentado pelos sextos anos da Sócrates foi “Descobrimos as nascentes do Córrego Olaria”. Essa foi uma sequência didática que pensava os temas abordados em sala de aula, uma atividade extrassala e que culminou com um projeto desenvolvido na Universidade e que foi pensado entre pibidianos e o professor de geografia.

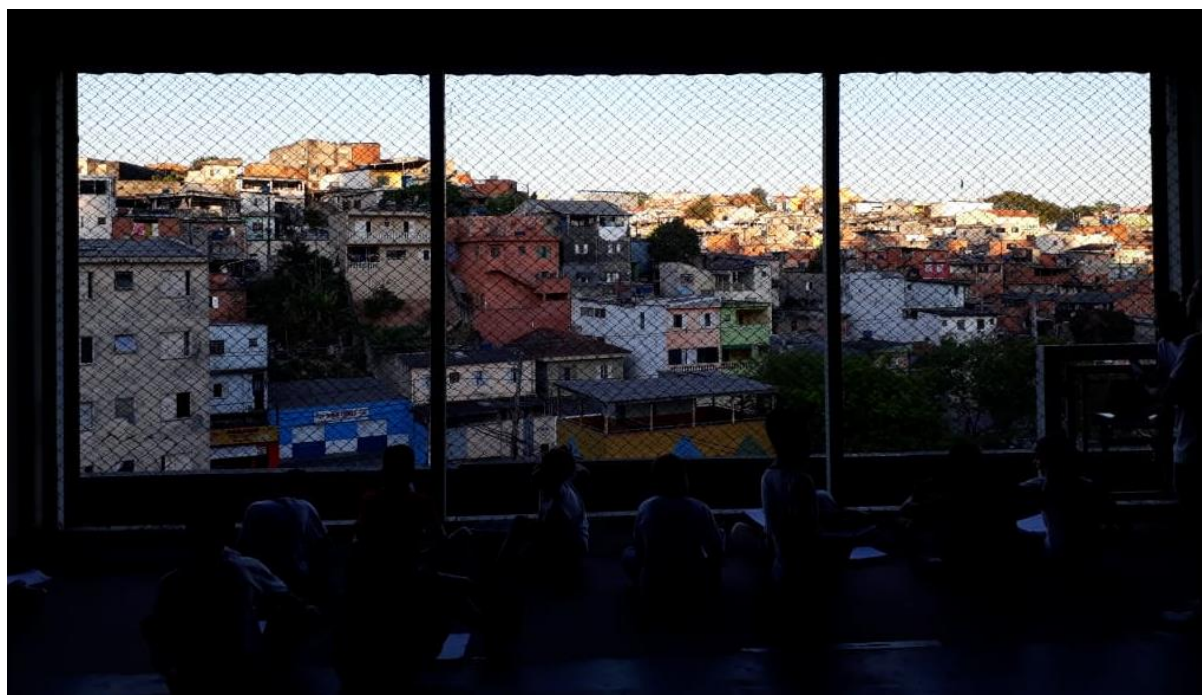


Figura 4: Trabalho de Campo (fonte: Bárbara L. Moraes, 2019)

A observação de aulas e da rotina escolar, como aspecto geral, me levou a querer compreender melhor o funcionamento do processo de educação inclusiva e da EE na Sócrates. A partir de então, esse se tornou meu objetivo específico, ainda que me mantivesse ligado aos demais projetos desenvolvidos pelo PIBID na escola. De maneira ampla, percebe-se que a EMEF é considerada um ponto de referência na inclusão social devido a diversos fatores: ela possui um alto número de alunos com deficiências matriculados no ensino regular e tem alta demanda no Atendimento Educacional Especializado (AEE), possuindo serviços de educação especial, como Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e serviços de apoio de educação especial como Auxiliar de Vida Escolar (AVE) e Estagiário do Quadro Aprender Sem Limite. Além disso, a escola possui uma estrutura arquitetônica que assegura o acesso dos estudantes com deficiências a todos os ambientes da escola e tem parte dos alunos cadastrados no Transporte Escolar Gratuito (TEG) da prefeitura de São Paulo.

Durante as observações na escola, vi o quão complexo é o processo de inclusão escolar sob o ponto de vista prático e, ao mesmo tempo, a importância que ele tem para o desenvolvimento humano, servindo para um aprofundamento de relações entre todas as pessoas que estão inseridas naquele ambiente: dos estudantes regulares e com deficiência, aos professores, funcionários, estagiários e pesquisadores que por ali convivam em um curto espaço de tempo. A vivência na educação inclusiva é uma experiência enriquecedora em que todos que a experimentam têm ganhos pessoais, a partir das interações e dos aprendizados presentes no cotidiano escolar. Após as observações feitas em diferentes turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, nas salas de recursos multifuncionais e nos ambientes de convivência comum (intervalos e momentos após término de aulas), pude compreender como funciona a inclusão do aluno com deficiência do ponto de vista prático, tanto nos aspectos positivos quanto nos desafios enfrentados pela instituição. Para além da experimentação, se fez necessário recorrer a um amplo leque de estudos e pesquisas que trouxessem fundamentação teórica e, conseqüentemente, melhor compreensão sobre toda essa complexidade observada.

A EMEF Sócrates, por meio de seus funcionários e corpo docente, representa o meio de ação de todo um conjunto de leis e decretos (Anexo 1 - Tabela de Leis e Decretos) que visam garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiências. O funcionamento da instituição pode ser compreendido a partir do artigo

208 da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 mencionado no início do capítulo 1 deste TGI. Tentarei relacionar cada um dos aspectos legais que, a posteriori, pude pesquisar e que estavam presentes durante o desenvolvimento do PIBID.

A atividade de observação em sala de aula foi realizada em diferentes turmas e turnos. Dentre os aspectos que mais me chamaram a atenção, logo nos primeiros dias, foi que em quase todas as turmas regulares havia ao menos um estudante com deficiência matriculado e, em alguns casos, mais de dois alunos. As deficiências eram as mais diversas e nos mais diferentes graus, desde leves até severas, passando por deficiências físicas, mentais e transtornos globais diversos. A instituição cumpre o Art. 1º do Decreto 57.379 de 2016 de São Paulo, assegurando acesso e participação plena e aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades. Além disso, é viável dizer que os princípios presentes nesse artigo são seguidos por grande parte dos atores que compõem a comunidade escolar, como o da “aprendizagem, convivência social e respeito à dignidade como direitos humanos” e “do reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e da diferença e da não discriminação”.

Outro aspecto expressivo foi a grande quantidade de estagiários atuantes nas salas de aula e a presença de um funcionário terceirizado que assistia alunos com deficiência em atividades como alimentação e cuidados com higiene. Ambos fazem parte dos serviços de apoio à educação especial, dispositivo presente no Art. 21º do Decreto 57.379 e são o Estagiário do Quadro Aprender Sem Limite e o Auxiliar de Vida Escolar (AVE), respectivamente.

Os estagiários eram, em sua maioria, do curso de pedagogia de diferentes instituições e sua principal função era o acompanhamento de um estudante com deficiência durante as aulas do ensino regular. Eles auxiliavam os professores no desenvolvimento de atividades e na assistência ao educando a quem eram designados e isso garantia uma maior qualidade no atendimento às necessidades daquele aluno e promovia uma melhor condição de aprendizagem. Alguns deles estabeleciam metas de aprendizagem para os alunos e buscavam fazer com que ao final do ano letivo fosse alcançado um desenvolvimento dentro das expectativas e realidades daquela criança, sem compará-lo aos demais alunos num mesmo e único processo avaliativo. Esse tipo de iniciativa é necessária para garantir a esses alunos

as possibilidades de realizarem atividades sociais com autonomia própria da idade real destes, dando sentido a representação dos papéis sociais correspondentes à idade, gênero e cultura próprios a eles (MANTOAN, 1998). Ainda segundo Mantoan (1998), o trabalho pedagógico deve empenhar-se em promover a autonomia dos estudantes com deficiências .

Já a Auxiliar de Vida Escolar (AVE) era uma profissional que ficava durante os dois períodos e auxiliava os alunos com deficiências no atendimento às necessidades de locomoção, higiene e alimentação conforme estabelecido no Decreto 57.379, art 4º e 21º. A presença de um profissional AVE é determinada pelo CEFAI conforme demanda verificada na escola e era atendida na Sócrates devido a grande quantidade de alunos com deficiência matriculados. A atuação desses serviços de apoio é fundamental para que as atividades docentes sejam realizadas de maneira plena. Segundo Pires e Sampaio (2010), a presença de uma legislação bem elaborada por si mesma não é garantia de inclusão e para que ela aconteça de fato é necessário que ocorra uma mudança na dinâmica das escolas. Para os autores, o “ambiente cognitivo das escolas não está preparado para o ensino dessas pessoas, assim como o meio físico e a arquitetura das escolas inicialmente não foram planejados para acolher alunos cadeirantes.”(2010).

E nesse sentido, a EMEF Sócrates Brasileiro se apresenta como modelo no processo de inclusão educacional por assegurar a matrícula, o acesso a sala de aula de ensino regular, garantir a permanência por meio da assistência do profissional AVE e de uma aprendizagem de melhor qualidade com a assistência de estagiários designados à alunos com deficiência. Contudo, existem aspectos negativos que foram observados com relação a atitude e falta de conhecimento específicos, por parte de alguns docentes, para lidar com os alunos com deficiência. Alguns professores e estagiários informaram não ter preparo ou formação para trabalhar e desenvolver metodologias de ensino que garantissem a aprendizagem destes estudantes. E em algumas aulas, era nítido que não havia o cuidado com o planejamento de atividades e avaliações direcionadas aos alunos com deficiência, sem considerar as especificidades e necessidades do público em questão . Ainda, alguns poucos docentes não eram favoráveis à inclusão, visto que são necessárias adaptações na forma de se trabalhar, o que gera grande desconforto. A situação é bem definida por Mendes e D’Affonseca:

Alguns professores resistem em alterar suas práticas avaliativas e, além de não acomodarem as avaliações, não mudam sua postura quanto à mensuração dos avanços dos alunos. Em um extremo, o professor desconsidera qualquer habilidade do aluno e atribui o menor conceito, sob a justificativa que se trata de um aluno da Educação Especial. No outro extremo, dá-se o conceito máximo, também sob a mesma justificativa. Há também aqueles que atribuem a média por ser um aluno da Educação Especial. Não existem critérios estabelecidos para se atribuir conceitos aos estudantes PAEE, o que dificulta o monitoramento e o desempenho do aluno na classe comum. (MENDES, D'AFONSSECA, 2018. p.934)

Carmo (2009), em um de seus textos, indagou que a inclusão é um processo que exige mudanças pedagógicas e atitudinais, as quais devem estar presentes na formação inicial de professores, devendo a educação especial ser contemplada amplamente pelos cursos de licenciatura. Para Pires e Sampaio (2010), a inclusão é um fator de aprimoramento dos professores em serviço e que questiona a formação dos educadores. Para os autores, esse é um motivo para que as escolas se adaptem, “atendendo às exigências de uma sociedade que não admite mais preconceitos, discriminação, barreiras sociais, culturais ou pessoais.” (PIRES e SAMPAIO, 2010 p.191-192).

Para além da inclusão no ensino regular, a escola possui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço educacional especializado que conta com uma sala de recursos (SRM) e um professor de atendimento educacional especializado (PAEE). Meu primeiro contato com a profissional PAEE, professora Carla, foi nas primeiras visitas, quando ainda estava me familiarizando com o funcionamento da escola. A PAEE, também denominada professora regente, atendia aos alunos com deficiência no período de contraturno, isto é, os alunos que frequentavam o ensino regular no período matutino tinham seu atendimento na SRM no período vespertino, enquanto os que frequentavam o ensino regular no vespertino eram atendidos na SRM no período matutino.

A regente organizava os estudantes através de uma lista de requisitos técnicos, como série, idade, tipo de deficiência, grau de severidade etc. separando-os em pequenos grupos de até três alunos. Os atendimentos visavam trabalhar diferentes habilidades, como interação social, linguagem escrita e comunicação oral por meio de diferentes metodologias para que cada atendimento pudesse suprir as necessidades educacionais do aluno e proporcionar as condições necessárias para a aprendizagem (POKER ET AL, 2013). As informações sobre cada aluno eram organizadas através de pastas contendo todo o histórico do educando, desde

aspectos médicos até dados avaliativos educacionais. Esse era o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento que visa nortear o atendimento de todos os alunos que frequentam a SRM.

A SEM da Sócrates possui diversos equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, computadores e mobiliários diferentes das classes comuns para melhor atender as demandas específicas de cada aluno deficiente. Na SRM nossa observação deixava de ser passiva e interagíamos com os alunos tendo a professora como guia e assim conduzimos as atividades lúdicas com materiais didáticos que, a princípio, pareciam brincadeiras. Após cada mediação, a professora regente, tal como o professor Paulo fazia, realizava uma meta aula explicando cada intencionalidade por trás da atividade executada, como cada aspecto visava trabalhar um determinado ponto relevante para o aprendizado e desenvolvimento do aluno: fosse trabalhando seu cognitivo, seu emocional ou sua atividade motora.

O AEE, portanto, alcança sua função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que “eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares” (SÃO PAULO, 2016).

A professora Regente tinha outras atividades desempenhadas fora da SRM. Ela era responsável por realizar atividades de formação para os demais educadores da escola, auxiliando na maneira como conduzir o processo de aprendizagem dos educandos na sala regular; auxiliava os coordenadores pedagógicos na elaboração de estratégias para melhorar tanto o AEE quanto o atendimento no ensino regular; e era responsável por auxiliar no processo de avaliação dos alunos que não possuíam laudo mas que podiam possuir algum tipo de deficiência. Era, também, através da PAEE que havia uma ponte entre a CEFAI e a escola, tendo semanalmente curso de formação na sede do CEFAI da DRE Campo Limpo.

Na SRM foi possível observar as potencialidades existentes no AEE e como esse tipo de projeto é importante para o complemento da educação inclusiva. A SRM na Sócrates, para além do atendimento dos alunos matriculados na própria escola, recebia estudantes com deficiência de outras instituições que não possuíam o AEE. Um exemplo disso era o Artur (nome fictício), aluno que possuía paralisia cerebral, não conseguindo realizar alguns movimentos com firmeza ou andar de maneira independente. Nesse contexto, a professora Carla, analisando, entendendo e

compreendendo o educando, criava atividades pedagógicas das quais misturavam o ensino comum da sala de aula, principalmente a matemática, na interdisciplinaridade de seus conteúdos com atividades motoras. No segundo semestre de 2019, o Artur conseguiu vaga no CEU Campo Limpo, sendo atendido no ensino regular e AEE.

Outro grupo acompanhado era formado pelo Caio, Roberta e o Mario, cada um com sua necessidade específica de aprendizado. Caio apresentava uma desconcentração maior, que foi sendo reduzida com as atividades pedagógicas aplicadas. Processo semelhante ocorreu com a Roberta. Eles estavam na transição do fundamental I para o fundamental II, então a regente realizava exercícios de alfabetização e matemática para que os alunos pudessem avançar no currículo da maneira mais acessível possível. Enquanto com o Mario, que possuía deficiência física, era trabalhado mais a questão da coordenação motora por ele apresentar um menor grau de assimilação dos conteúdos. Assim como os demais estudantes, o Mario apresentou evolução com o passar das aulas.

Ainda que a legislação brasileira contenha uma série de dispositivos que visem a garantia de uma Educação Inclusiva, somente essa formalidade legal não é suficiente para que a Inclusão aconteça de fato. A vivência do PIBID no período 2018-2020 expõe alguns dos principais aspectos necessários para que ela seja efetiva: a modificação do ambiente escolar e sua preparação para receber os alunos deficientes através de um processo de formação inicial e continuado de professores, do investimento em serviços de apoio e em recursos materiais.

Para Carmo (2009), é necessária uma reforma no sistema educacional para que os professores nos cursos de licenciatura tenham acesso às discussões sobre ensino para alunos com deficiências e, assim, criem as habilidades necessárias para garantir a inclusão dos alunos no ensino regular. A oportunidade como bolsista numa escola que procura implementar os dispositivos legais inclusivos bem como o AEE mostra que são precisos avanços na formação continuada dos professores atuantes, para que tenham acesso a processos pedagógicos que viabilizem essa realidade educacional inclusiva. Ainda que de suma importância a implantação dos mais diferentes serviços de apoio, como disponibilidade de Estagiário Aprender Sem Limite, profissional de AVE e auxílio de um PAEE, é fundamental que o professor de ensino regular esteja preparado para atuar como mediador de aprendizagem para os alunos deficientes tanto quanto para os demais alunos (CARMO, 2009. P.109).

O processo de formação do professor, portanto, é o elemento central do processo de aprendizagem e sua formação técnica específica é fundamental para a mediação. Segundo Guerrero:

É por meio de uma boa formação de professores que mudanças metodológicas de ensino chegam às salas de aula. Os professores necessitam de uma base teórico-conceitual sólida tanto na área específica do conhecimento pela qual têm mais interesse (e no nosso caso é a Geografia), quanto nas teorias pedagógicas e psicológicas para que o processo de aprendizagem discente efetivamente ocorra na sala de aula. (GUERREIRO, 2004 p. 23)

Nesse sentido, o conhecimento sobre a Geografia é essencial no nosso processo de formação enquanto professores da disciplina. Entender o espaço como principal objeto de estudo da geografia é elemento indispensável para o processo de formação enquanto geógrafo. O espaço é definido por Santos (2014) como uma realidade relacional entre coisas e relações juntas, isto é, “um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento” (p.31), podendo ser entendido de três maneiras: em sentido absoluto, como o espaço cartográfico identificado por um quadro de referências convencionadas (como latitude e longitude); como espaço relativo, produzido pelas relações entre objetos (a distância entre objetos pode ser relativa quando analisamos a dificuldade de acesso entre esses objetos); e o espaço relacional, onde é percebido como conteúdo e representa em si outros tipos de relação entre objetos. Para Cavalcanti (2002), o espaço geográfico é entendido como um espaço social, concreto e em movimento e que demanda uma análise da sociedade, da natureza e da dinâmica resultante da relação entre ambas. Em ambos os autores, o espaço é considerado um conjunto indissociável em que estão objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais de um lado e do outro a sociedade que os preenche em relação/movimento (Santos, 2014).

Desta forma, o professor de Geografia deve conduzir o ensino, entendendo o espaço de maneira analítica e compreendendo a Geografia como uma ciência que estuda o espaço construído pelo homem e que está em movimento com os objetos da natureza e da sociedade. Ele deve mediar os conhecimentos teóricos da disciplina e, com base nos conhecimentos prévios do aluno, conduzi-lo na aprendizagem de novos conhecimentos. Apresentar a realidade do seu entorno de maneira mediada, como feito durante a XIV Semana de Geografia, com o intuito de aproveitar os conhecimentos existentes dos estudantes para fazer com que produzam novos conhecimentos sobre a geografia é a forma como atua o professor de geografia. O

mesmo processo tem de ocorrer com os educandos com deficiência no ensino regular, havendo uma intenção em promover o desenvolvimento e evolução daquele aluno dentro de sua realidade, sem compará-lo com os demais estudantes, mas compreendendo e valorizando suas potencialidades e capacidades de aprender.

A experiência como bolsista na EMEF Sócrates me fez ter um olhar mais humano sobre o processo da educação inclusiva. Compreender o papel do professor enquanto educador e mediador, considerando tudo o que a pessoa com deficiência tem a alcançar em termos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como pode ser uma vivência enriquecedora para os demais alunos e para nós enquanto educadores que aprendemos pelo convívio a lidar com as diferenças. O PIBID proporcionou um aprendizado que gerou mudança significativa nas minhas atitudes, enquanto futuro docente e enquanto ser humano.

Para além de uma observação pura e simples, pude aprender a partir das vivências compartilhadas por diferentes professores, funcionários e alunos. Isso me fez repensar sobre a didática praticada, as metodologias utilizadas e o planejamento das sequências didáticas. Pensar a inclusão é alterar as práticas comuns de ensino, trazendo diferentes elementos como: o uso de diferentes materiais para a manipulação e construção (argila, massinha, caixas de papelão, revistas, jornais etc), para a expressão gráfica (lápis de cor, tintas, colas, giz de cera, tesouras e diferentes tipos de papéis), para atividades práticas (bolas, jogos de peças, de palavras ou outros), os trabalhos de campo visitando os arredores da escola, do bairro ou da cidade e outras práticas pedagógicas que podem auxiliar no processo de aprendizagem. Segundo Pires e Sampaio (2010), o uso de jogos adaptados ao conteúdo da geografia de acordo com a turma e a série do aluno desenvolve técnicas mais criativas e dinâmicas de ensino que facilitam o desenvolvimento dos alunos sobre temas da geografia.

Repensar as práticas avaliativas é fundamental para o processo de compreensão do aluno com deficiência. As novas práticas evitam comparações entre os alunos e visam considerar a presença e a capacidade de desenvolvimento dos alunos com deficiência. A aplicação das avaliações deve ser feita de maneira a acompanhar o desenvolvimento e a evolução do aluno, tendo como intenção mensurar sua aprendizagem. É dentro dessa perspectiva, enquanto docentes, que devemos buscar uma formação contínua para melhor podermos lidar com as dificuldades que o ambiente na sala de aula pode apresentar.

A partir dessa experiência percebe-se que a Educação Inclusiva tem como potencialidade a criação de um projeto de sociedade mais justa, em que os alunos aprendem desde cedo a conviver com as diferenças e a valorizar e respeitar as pessoas com deficiência, trazendo de fato, pela convivência, a inclusão social do outro. Esse tipo de projeto educacional visa unir, pela vivência e experiência, pessoas que há poucas décadas eram segregadas do convívio social. Não obstante, esse é um projeto que frequentemente é atacado e questionado por aqueles que não têm a sensibilidade de enxergar na pessoa com deficiência um ser humano como outro, mas que vêem e ressaltam apenas a deficiência em si. Um dos argumentos que essas pessoas utilizam é um dos obstáculos que se impõem à aplicação de uma educação inclusiva de fato. O sistema possui como limite o investimento em educação pública de qualidade, indo desde a formação inicial de professores que não contempla discussões profundas sobre inclusão e educação especial como algo obrigatório nos cursos de licenciatura, até o investimento em serviços de educação especial e de apoio à educação especial nas escolas públicas regulares de maneira ampla. A EMEF Sócrates apresenta muitos avanços no acesso à educação inclusiva, mas esbarra também nesse obstáculo da formação profissional, evidenciando um problema estrutural do sistema educacional brasileiro.

4. Considerações Finais

A experiência como bolsista PIBIDiano me fez progredir enquanto cidadão e professor em formação. Para além dos projetos desenvolvidos e das aulas ministradas, a experiência com educação inclusiva tornou a minha formação, enquanto futuro docente, extremamente enriquecedora. Aprender sobre as diferentes potencialidades da inclusão e perceber as limitações do processo na rede de ensino são vivências que permitem ao estudante de licenciatura melhor compreender a realidade e, antes mesmo da finalização da graduação, ter experiências práticas e modificadoras na forma de elaborar um conhecimento pedagógico. Essa vivência permite que novos conhecimentos sejam pesquisados e contribuem para que nos tornemos mais bem preparados para assumir salas de aula. “É no espaço escolar que se identifica a diversidade de sujeitos com suas características, performances e especificidades”(MARTINS JUNIOR; MARTINS; DIAS, 2018. p.158), levando pela vivência a uma formação coerente com a demanda social.

Durante o curso de bacharelado e licenciatura na Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas nosso contato com Educação Especial e Inclusão é muito reduzido. Com exceção de um semestre estudando Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as disciplinas abordam, de forma rápida, o tema da Educação Especial, seja nos aspectos legais ou nos aspectos práticos para elaboração de uma pedagogia direcionada à inclusão. Foi com o PIBID que tive o primeiro contato real com a Educação Especial e a partir dele pude ter um processo formativo inicial na prática, vivenciando diferentes situações sem ser o responsável por ministrar aulas. Isso é um elemento que garante que possamos aprender pela avaliação da situação de maneira distanciada, nos inserindo no lugar do docente, refletindo sobre as situações observadas e produzindo, assim, um conhecimento empírico.

Enquanto processo formativo, o PIBID me proporcionou conhecimentos que foram além dos apresentados na graduação. E reside aí a importância de projetos de extensão, programas de bolsas de iniciação à docência e programas de estágio que garantam a produção de novas práticas pedagógicas a partir do diálogo entre conhecimento científico e saberes concretos vivenciados na rede pública de ensino. O PIBID foi um dos aprendizados mais significativos durante meu processo formativo na licenciatura em geografia. Ele suscitou uma variedade de discussões e questionamentos que são pouco abordados durante o curso de geografia, assuntos esses que surgem muitas vezes somente dentro do ambiente escolar, do conflito existente dentro das unidades escolares e que o estudante muitas vezes sequer imagina que aconteçam.

A Educação Especial, sem dúvidas, é uma das discussões que mais carecem no processo de formação no curso de Licenciatura da Geografia, mas, para além disso, existem as discussões sobre saúde mental do professor, sobre a vulnerabilidade social existente ao redor das escolas, principalmente as periféricas, sobre os conflitos existentes entre os diferentes participantes da educação (Alunos, Professores, Funcionários das escolas) entre outros. Somente estando dentro da escola por longo período, isto é, com oportunidades como as proporcionadas pelo PIBID é que nós, futuros educadores, temos contato com muitos assuntos e experiências que só teríamos quando já estivéssemos atuando como professores. E, nesse momento, a questão se torna mais complexa, evidenciando nossa falta de preparo para lidar com essas situações.

É certo que mesmo um programa que foi tão imprescindível no processo formativo também teve suas adversidades. Um dos aspectos mais desgastantes, durante o período vivenciado no programa, foram os diversos conflitos presenciados: envolvendo professores, pais, alunos e outros funcionários de um lado e de outro a situação de vulnerabilidade a que se encontravam alguns alunos. Em diferentes momentos a realidade vivenciada por algumas das crianças e nossa limitação em poder solucionar as questões apresentadas muitas vezes nos abalou psicologicamente. O descaso demonstrado por alguns dos profissionais responsáveis pela educação pública (fosse o desprezo ao estudante com deficiência demonstrado de maneira explícita em palavras ou implícita ao ignorar sua presença em sala de aula) e as violências cotidianas a que são submetidos parte dos educandos (aqui novamente evidenciadas de maneira explícita por meio de violências físicas e psicológicas ou implícitas pela falta de cuidados com higiene das crianças com deficiência ou falta de alimentação, crianças com fome) certamente são aspectos tristes e difíceis de se lidar que podem estar presentes nessas experiências.

Considerando o PIBID como meu primeiro contato com a formação para atuar com uma Educação Inclusiva, fica perceptível que o processo de transformação no sistema educacional ao qual Carmo (2009) evidência deve acontecer dentro do Departamento de Geografia, especialmente no que diz respeito à Licenciatura sob ótica da Educação Especial. Num curso de quatro a cinco anos para Bacharelado com possibilidade de formação de mais um a dois anos de Licenciatura, o tema da Educação Especial não pode ser tão pouco abordado. Durante essa pesquisa fica evidenciado que a Legislação, por si mesma, não é garantia de efetivação de uma política pública ou de cumprimento da lei de fato. Um exemplo é o próprio curso de Libras oferecido para a Licenciatura, em que é obrigatório para atender uma demanda legislativa (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), mas que não garante o processo de aprendizado de fato nos cursos de licenciatura. Fora essa disciplina, a única que abordou a Educação Especial foi oferecida pela Professora Dra. Maria Eliza Miranda, discutindo a educação sob o ponto de vista da mediação e do professor como mediador do ensino para a garantia da aprendizagem do aluno.

É necessário que seja incluído no processo de formação do professor de geografia as discussões sobre a Educação Especial, passando pelos aspectos legais, pelos aspectos pedagógicos e que promovam a formação de professores capacitados a lidar com a Inclusão. A formação necessita da colaboração de ideias suscitadas

pelas discussões sobre as bases teóricas existentes e pela inclusão de experiências práticas, como as proporcionadas pelo PIBID, para, assim, formar educadores que estejam dispostos a modificar suas práticas de ensino, pensando na melhor forma de mediar e promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

5. Referências

ARAUJO, C. C. V; VEIGA, L. A. **Formação docente para educação especial inclusiva: os currículos das licenciaturas em geografia nas universidades públicas do Paraná em 2018**. Revista Geografia em Atos (GeoAtos online), v. 4, n.19, p. 38-62, set-dez/2020. DOI: 10.35416/geoatos.v4i197723

AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de ciências e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990**. Brasília-DF.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988**. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. 437 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil::** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009; Seção 1, p.3.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 21p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no 6.571, de 18 de setembro de 2008**, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília, SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital No 01, de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: agosto 2021.

CAMPOS, T. E. Pinheiro. **Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiências**. Estudos em avaliação educacional, v.16, n.31, jan/jun 2005, pp.51-78.

CARMO, Waldirene Ribeiro. **Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores**. São Paulo: USP. Dissertação de Mestrado, 2010.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002. SÃO PAULO (Cidade). **Decreto Nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para as diferentes leituras**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

SÃO PAULO (Cidade). **Decreto Nº 59.660, de 4 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.

DI GIOVANNI, G. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Caderno de pesquisa, Campinas, n.82, 2009.

DIAS DA SILVA, Rildo; PIMENTEL, Maria das Dores Cardoso. **O Ensino da Geografia e a Educação Especial e Inclusiva: Análise da Metodologia Aplicada a Alunos com Deficiência Auditiva do Ensino Fundamental da Escola Estadual Prof.^a Coema Souto Maior Nogueira na Cidade de Boa Vista/RR**. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v.12, n.3, pp.22–32, 2019. DOI: 10.24979/353. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/353>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. **A Aprendizagem Docente de Conceitos Elementares da Geografia Física e da Cartografia de Base: um estudo de caso na região do Campo Limpo – SP. 2004**. São Paulo: USP. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 17, n. spe1, pp.41–58, ago. 2011.

LOPES, Claudivan Sanches. **Aprendizagem da docência em Geografia: reflexões sobre a construção da profissionalidade**. Revista Em Re-Vista, v. 19, n. 2, p. 307-320, jul./dez. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação Escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Caderno CEDES, Cidade, v.19, n.46, set. 1998.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MARTINS JUNIOR, L.; MARTINS, R.E.M.W.; DIAS, J. **Travessias e desafios da formação docente de Geografia: educação especial na perspectiva...** Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XX, n. 40, p. 141-163, jan./jun. 2018

MENDES, E. G.; D´AFFONSECA, S. **Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados**. Revista Educação Especial, 31(63), pp.923-938. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X33082>

MENDES, E.G. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, v.22, pp.93-110, 2010.

MIRANDA, Arlete A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. 2003. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>> Acesso em 04 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. **Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso**. Rev. bras. educ. espec., Marília , v.22, n.4, pp.559-576, dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400007>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400559&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de abril de 2021.

OLIVEIRA, J. V. P. **Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 – 2019) na cidade de São Paulo**. São Paulo: USP. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana, 2020. doi:10.11606/D.8.2020.tde-25022021-120246. Acesso em 20 de julho de 2021.

PASTORIZA, T. B.; ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. **Produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.10, n. esp.1, pp.773–786, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7924>. Acesso em 13 abril de 2021.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIRES, Danubia M.; SAMPAIO, Adriany de Ávila M. **Estudantes com deficiência mental e o ensino de geografia.** In: Caminhos da Geografia, v. 11, n. 36, dez. 2010.

POKER, Rosimar Bortolini; et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2013. 84p.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia.** São Paulo: Edusp, ed.6, reimpressão 2014.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Serviços de Educação Especial.** Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/servicos-de-educacao-especial/>> Acesso em agosto de 2021.

ROSA OLIVEIRA MARINS AZEVEDO, EVANDRO GHEDIN, MARIA CLARA SILVA-FORSBERG, AMARILDO MENEZES GONZAGA. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012

SOUZA, Fernanda C.; PRIETRO, Rosângela G.; **Plano Nacional de Educação e Educação Especial.** Rev. bras. educ. espec. Marília, ago. 2016, Vol.16, pp.841-845.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Salamanca, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>, Acesso em agosto de 2021.

VASCONCELLOS, Regina. **A Cartografia tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa.** São Paulo: USP. Tese de Doutorado em Geografia, 1993.

6. Anexo 1 - Tabela de Leis e Decretos

Leis e Decretos Federais	
LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991	Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. No artigo 93 esclarece a Lei de Cotas
LDB - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
DECRETO Nº 5296, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2004	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade
DECRETO Nº 6.214, DE 26 DE SETEMBRO DE 2007	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.
LEI Nº 11.982, DE 16 DE JULHO DE 2009.	Acrescenta parágrafo único ao art. 4º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para determinar a adaptação de parte dos brinquedos e equipamentos dos parques de diversões às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
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.
DECRETO Nº 7.617, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011	Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada, aprovado pelo Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007.
LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
DECRETO Nº 8.145, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2013	Altera o Regulamento da Previdência Social - RPS, aprovado pelo Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, para dispor sobre a aposentadoria por tempo de contribuição e por idade da pessoa com deficiência.
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) que destina assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
DECRETO Nº 9.278, DE 5 DE FEVEREIRO DE 2018	Regulamenta a Lei nº 7.116, de 29 de agosto de 1983, que assegura validade nacional às Carteiras de Identidade e regula sua expedição.

Leis e Decretos Estaduais	
LEI Nº 15.668, DE 12 DE JANEIRO DE 2015	Dispõe sobre diretrizes para a política de diagnóstico precoce e tratamento dos sintomas da Síndrome do Autismo no âmbito do sistema de saúde
LEI Nº 17.196, DE 23 DE OUTUBRO DE 2019	Dispõe sobre a autorização da instalação de placas com cardápios em braille nos restaurantes, lanchonetes, bares, hotéis, motéis e estabelecimentos de atendimento ao consumidor no território do Estado.

Leis e Decretos Municipais	
LEI Nº 12.492, DE 10 DE OUTUBRO DE 1997	Assegura o ingresso de cães-guia para pessoas com deficiência visual em locais de uso público ou privado.
LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005	Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
DECRETO Nº 5.904, DE 21 DE SETEMBRO DE 2006	Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências
LEI Nº 14.441 DE 20 DE JUNHO DE 2007	Dispõe sobre a criação da Central de Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - Libras e Guias-Intérpretes para Surdocegos, no âmbito do Município de São Paulo.
LEI Nº 14.659, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007	Cria a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida - SMPED, bem como dispõe sobre seu quadro de cargos de provimento em comissão.
DECRETO Nº 49.798, DE 22 DE JULHO DE 2008	Altera parcialmente a estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida - SMPED, bem como a lotação e a denominação dos cargos de provimento em comissão que especifica.
DECRETO Nº 52.241 DE 14 DE ABRIL DE 2011	Regulamenta a Lei nº 15.096, de 5 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Censo-Inclusão e Cadastro-Inclusão para identificação, mapeamento e cadastramento do perfil socioeconômico das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, no âmbito do Município de São Paulo.
LEI Nº 15.731, DE 30 DE ABRIL DE 2013	Institui o Programa Municipal de Equoterapia como opção terapêutica de saúde pública para pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida e/ou com outras necessidades específicas no âmbito da Cidade de São Paulo, e dá outras providências.
DECRETO Nº 54.453 DE 10 DE OUTUBRO DE 2013	Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

LEI Nº 16.271, DE 17 DE SETEMBRO DE 2015	Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo.
LEI Nº 16.337, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2015	Institui o Serviço de Atendimento Especial – Serviço Atende, no Município de São Paulo.
LEI Nº 16.601 DE 22 DE DEZEMBRO DE 2016	Dispõe sobre a criação do Programa Museu Sensorial para Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida e dá outras providências.
LEI Nº 16.518, DE 22 DE JULHO DE 2016	Dispõe sobre a regulamentação do direito de pessoas com deficiência visual ingressarem com cão-guia no Transporte Individual de Passageiros (Táxi) no Município de São Paulo.
LEI Nº 16.380 DE 1 DE FEVEREIRO DE 2016	Institui a Política Municipal de Proteção à Saúde Bucal da Pessoa com Deficiência.
DECRETO Nº 57.320, DE 16 DE SETEMBRO DE 2016	Regulamenta a Lei nº 16.337, de 30 de dezembro de 2015, que institui o Serviço de Atendimento Especial - Serviço Atende no Município de São Paulo.
DECRETO Nº 57.379 DE 13 DE OUTUBRO DE 2016	Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.
LEI Nº 16.673 DE 13 DE JUNHO DE 2017	Institui o Estatuto do Pedestre no Município de São Paulo, e dá outras
DECRETO Nº 58.031, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2017	Altera parcialmente a estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida - SMPED, bem como dispõe sobre seu quadro de cargos de provimento em comissão.
DECRETO Nº 9.475, DE 16 DE AGOSTO DE 2018	Isenta pessoas com deficiência da cobrança de tarifas pelo transporte rodoviário interestadual e internacional de tecnologia assistiva.
LEI Nº 17.161 DE 26 DE AGOSTO DE 2019	Institui o uso da bengala verde como meio adequado para identificar pessoas acometidas de baixa visão e como instrumento de orientação e mobilidade no Município de São Paulo, e dá outras providências.
DECRETO Nº 58.997, DE 4 DE OUTUBRO DE 2019	Confere nova redação aos artigos 2º e 3º do Decreto nº 49.063, de 18 de dezembro de 2007, que institui o Selo de Acessibilidade Digital – SAD, para a certificação de sítios e portais da rede mundial de computadores (internet) acessíveis às pessoas com deficiência.
DECRETO Nº 58.604 DE 16 DE JANEIRO DE 2019	Confere nova redação à alínea “d” do inciso IX do artigo 3º do Decreto nº 58.584, de 20 de dezembro de 2018, que regulamenta as Leis nº 12.490, de 3 de outubro de 1997, nº 12.632, de 6 de maio de 1998, nº 14.751, de 28 de maio de 2008, e nº 16.813, de 1º de fevereiro de 2018, aplicáveis ao Rodízio Municipal, no âmbito do Município de São Paulo.
LEI Nº 17.502, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2020	Dispõe sobre política pública municipal para garantia, proteção e ampliação dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus familiares.
LEI Nº 17.334, DE 25 DE MARÇO DE	Dispõe sobre a reestruturação e organização do Conselho

2020	Municipal da Pessoa com Deficiência.
LEI Nº 17.323 DE 18 DE MARÇO DE 2020	Altera a Lei nº 16.518, de 22 de julho de 2016, para dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência visual, acompanhadas de cão-guia, em veículos que atuam em atividade econômica privada de transporte individual remunerado de passageiros por meio de Operadoras de Tecnologia de Transporte Credenciadas – OTTCs.
DECRETO Nº 59.660 DE 4 DE AGOSTO DE 2020	Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.
DECRETO Nº 59.670, DE 7 DE AGOSTO DE 2020	Regulamenta a Lei nº 16.673, de 13 de junho de 2017, que institui o Estatuto do Pedestre no Município de São Paulo.
DECRETO Nº 59.671, DE 7 DE AGOSTO DE 2020	Consolida os critérios para a padronização das calçadas, bem como regulamenta o disposto nos incisos VII e VIII do “caput” do artigo 240 do Plano Diretor Estratégico, o Capítulo III da Lei nº 15.442, de 9 de setembro de 2011, e a Lei nº 13.293, de 14 de janeiro de 2002. (revoga o Decreto nº 58.611, de 24 de janeiro de 2019).
DECRETO Nº 59.506, DE 8 DE JUNHO DE 2020	Autoriza a Secretaria Municipal de Mobilidade e Transporte a expedir novos alvarás de estacionamento da modalidade táxi, destinados ao transporte de pessoas com deficiência, e dá outras providências.
LEI Nº 17.546, DE 12 DE JANEIRO DE 2021	Institui o Sistema de Diagnóstico Precoce de Deficiência em recém-nascido, no âmbito do Município de São Paulo.