



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**PRÁTICAS COLABORATIVAS NO TRABALHO COM ALUNOS  
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE): O COTIDIANO  
DE UMA ESCOLA POLO**

PATRÍCIA CRISTINA ROSALEN

A large, abstract geometric pattern in the bottom right corner of the page, consisting of overlapping triangles and lines in shades of light blue and white.

**JULHO 2019**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**PRÁTICAS COLABORATIVAS NO TRABALHO COM ALUNOS  
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE): O COTIDIANO  
DE UMA ESCOLA POLO**

PATRÍCIA CRISTINA ROSALEN

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Laura Noemi Chaluh**

**JULHO 2019**

R788p Rosalen, Patrícia Cristina  
Práticas colaborativas no trabalho com alunos  
Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano  
de uma escola polo / Patrícia Cristina Rosalen. -- Rio  
Claro, 2019  
242 f. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Educação Inclusiva. 2. Alunos Público-alvo da  
Educação Especial. 3. Práticas colaborativas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do  
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo

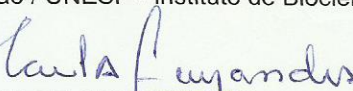
AUTORA: PATRICIA CRISTINA ROSALEN

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. CARLA HELENA FERNANDES  
Departamento de Educação - Instituto de Ciências Humanas e Letras / Universidade Federal de Alfenas - MG

Profa. Dra. ENICÉIA GONÇALVES MENDES  
Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos / SP

Rio Claro, 03 de junho de 2019

*Dedico esta escrita às pessoas extremamente especiais com as quais tive – e tenho – a felicidade de compartilhar histórias de vida, de profissão, de companheirismo, de fé e amor... Minha família, meus amigos, crianças e famílias “especiais”, e, companheiros de labuta na educação.*

## AGRADECIMENTOS

Vivemos ciclos ao longo de nossas vidas. Ao término de cada um deles devemos parar para refletir sobre as oportunidades que tivemos de caminhar, crescer, conhecer, sentir... Estudar faz parte de um ciclo constante, vivo e ininterrupto em minha vida, mas em cada período, estabelecemos um ponto – que não é o final, mas é necessário para respirarmos. Estou neste ponto e, por isso, ao refletir sobre o processo de estudo durante o Mestrado, quero agradecer.

Agradeço a Deus por sua bondade infinita em conceder a vida e nos permitir desenvolver a sabedoria necessária para lidar com ela.

Agradeço aos meus pais que me educaram para a vida. Ao meu irmão, sempre presente e companheiro.

Agradeço aos meus amigos-irmãos pela cumplicidade e convívio fraterno em todos os momentos.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, pelos ensinamentos – tive a oportunidade de ser aluna de alguns deles, inclusive, durante a graduação em Pedagogia.

Às companheiras do Greefa pela partilha nos estudos, contribuições na reflexão e companheirismo na educação.

Às professoras Carla Helena Fernandes e Enicéia Gonçalves Mendes pelas contribuições valiosas para a escrita deste trabalho, mas principalmente, por partilharmos de princípios sobre educação para todos.

Agradeço, de modo muito especial, à professora-orientadora Laura Noemi Chaluh. Ao longo deste ciclo sua presença foi marcante quanto aos ensinamentos e compromisso assumido com a valorização da escola, das pessoas que nela estão e pelo respeito às minhas ideias, além das palavras de incentivo. Sensibilidade e escuta durante toda orientação.

Agradeço, imensamente, aos meus queridos alunos que são “especiais” por serem as pessoas que são e não pela condição de deficiência que experimentam. Às suas mães que confiam a educação da maior preciosidade de suas vidas a nós.

Agradeço às professoras Daiane, Flávia, Pamela, Valéria e Walkíria e agentes educacionais Larissa, Luciene e Verinha (carinhosamente chamadas de “bonitoras”) pela incansável busca do melhor. Do melhor para seus alunos, do melhor para seus companheiros de trabalho, do melhor para a escola.

Agradeço, de modo diferenciado sem medo de ferir aos demais, à minha família. À Camila, minha razão de existência e busca por um mundo mais fraterno e sensível, motivo de orgulho pela pessoa que se constitui. À Polinha, filha canina, pelo amor incondicional e felicidade propiciada cotidianamente. Ao Anderson, companheiro da vida nas felicidades e tristezas, amarguras e doçuras.

*Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si*  
*É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti*  
*É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz*  
*É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós*  
*É saber se sentir infinito*  
*Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar*  
*Então fazer valer a pena*  
*Cada verso daquele poema sobre acreditar*  
*Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu*  
*É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu*  
*É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações*  
*E assim ter amigos contigo em todas as situações*  
*A gente não pode ter tudo*  
*Qual seria a graça do mundo se fosse assim?*  
*Por isso, eu prefiro sorrisos*  
*E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim*  
*Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar*  
*E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar*  
*Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais*  
*Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás*  
*Segura teu filho no colo*  
*Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui*  
*Que a vida é trem-bala, parceiro*  
*E a gente é só passageiro prestes a partir*  
*(Ana Vilela)*



## RESUMO

A educação inclusiva é um grande desafio possível, pois demanda a (re)organização dos espaços escolares, formação de pessoal e compreensão dos processos de aprendizagem na diferença. Para que isso ocorra, é fundamental a parceria entre os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) e a existência de diferentes modos de trabalho a fim de respeitar as diferenças. Fui vice-diretora da Escola Municipal Prof. Victorino Machado na rede municipal de ensino de Rio Claro/SP que é considerada polo da educação especial em decorrência do atendimento aos alunos PAEE, graças à competência de toda equipe que atua na escola. O trabalho que se apresenta objetiva compreender de que forma a estrutura organizativa da escola onde atuei possibilitou o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial para a efetivação da proposta de educação verdadeiramente inclusiva. Socializo práticas desenvolvidas entre professores regentes, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e agentes educacionais, sujeitos que se responsabilizaram por elaborar e desenvolver projetos, atividades e materiais pedagógicos para alunos PAEE. Trata-se de pesquisa narrativa embasada nas formulações teóricas de Mikhail Bakhtin, Benjamin e Ginzburg em que a partir das experiências concretas vividas no contexto escolar, toma a mesma como objeto de estudo, no caso específico desta pesquisa, para ampliar e sistematizar a importância de promover espaços coletivos para que os sujeitos sintam-se mais confiantes ao lidar com os alunos PAEE, superando situações que nem sempre percebem quando trabalham de forma independente, além de promover desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos na escola. Os dados foram produzidos a partir dos materiais existentes no universo escolar: Diário de Bordo dos professores (da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado), Atas dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo e Individual (HTPC e HTPI), Atas de reuniões de orientação, formação e avaliação, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos PAEE, bem como registro avaliativo dos pais dos referidos alunos sobre o trabalho na escola onde consta o histórico dos mesmos, suas impressões sobre o desenvolvimento do filho e descrevem, especificamente, sobre o trabalho pedagógico (da professora do AEE, professores da sala regular, demais professores, agentes educacionais e núcleo gestor). Somam-se aos documentos referidos, meu caderno de registro cotidiano de vice-diretora, meu caderno de registro como pesquisadora, o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional, e, registro reflexivo em que, tanto professores quanto agentes educacionais, foram convidados a discorrer sobre suas experiências junto aos alunos PAEE. A partir do estudo, as lições aprendidas estão em torno da importância da presença do aluno PAEE para que o ensino de toda turma seja qualificado, o benefício da inserção dos recursos da Tecnologia Assistiva para atender às necessidades e limitações do referido aluno, bem como a valorização do compromisso assumido pelos envolvidos para a aprendizagem de todos. Soma-se aos achados, a importância da formação continuada singular oferecida na referida escola por nela estarem inseridos os alunos público alvo da educação especial, a formação inicial e continuada da professora do AEE (específica em Educação Especial) e a busca por caminhos singulares em cada situação específica dos alunos da EM Prof. Victorino Machado a exemplo da rede municipal de ensino de Rio Claro.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, alunos PAEE, práticas colaborativas.

## ABSTRACT

Inclusive education is a great challenge because it demands the (re) organization of school spaces, staff training and understanding of learning processes in different aspects. For this to happen, the partnership between the professionals involved in the learning process of the target public education students (PAEE) and the existence of different ways of working in order to respect the differences is fundamental. I was deputy director of the Municipal School Prof. Victorino Machado in the municipal network of education of Rio Claro / SP that is considered pole of the special education as a result of the attendance to the students with disabilities, thanks to the competence of all the team that works in the school. The present work aims to understand how the organizational structure of the school where I worked enabled the work with the target public of the special education for the realization of the truly inclusive education proposal. Socialized practices developed between teachers, teacher of the Specialized Educational Assistance (AEE) and educational agents, subjects who were responsible for structure and developing projects, activities and educational materials for PAEE students. It is narrative research based on the theoretical formulations of Mikhail Bakhtin, Benjamin and Ginzburg in which, from the concrete experiences lived in the school context, it takes the same like object of study, in the specific case of this research, to amplify and systematize the importance of promoting collective spaces so that the subjects feel more confident when dealing with the students with disabilities, overcoming situations that do not always perceive when they work independently, besides promoting personal and professional development of all those involved in the school. The data were produced from the materials that exist in the school universe: Teacher's Diaries (Early Childhood Education, Elementary Education and Specialized Educational Attendance), Minutes of Collective and Individual Pedagogical Working Hours (HTPC and HTPI), Minutes of orientation meetings, training and evaluation, Individual Development Plan (PDI) of the PAEE students, as well as evaluation of the parents of the referred students on the work in the school where the history of the students, their impressions on the development of the child, specifically, on the pedagogical work (of the ESA teacher, teachers of the regular classroom, other teachers, educational agents and core manager). In addition to the mentioned documents, my daily register of deputy director, my registration book as a researcher, the Political Project Pedagogical Educational Unit, and a reflective register in which both teachers and educational agents were invited to discuss their experiences with the PAEE students. From the study, the lessons learned are based on the importance of the presence of the PAEE student so that the teaching of each class is qualified, the benefit of the insertion of the Assistive Technology resources to attend to the needs and limitations of said student, as well as the of the commitment made by those involved in the learning of all. In addition to the findings, the importance of the singular continuing education offered in this school is included because it includes the students with disabilities, the initial and continued formation of the ESA teacher (specific in Special Education) and the search for singular paths in each specific situation of the students of EM Prof. Victorino Machado, like the Rio Claro municipal school system.

**Keywords:** inclusive education, students with disabilities, collaborative practices.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b>	<b>Descrição</b>	<b>Página</b>
Quadro 1	Fatores e Indicadores do trabalho colaborativo.....	69
Quadro 2	Os quatro saberes do coensino.....	70
Quadro 3	Decretos de criação da escola.....	71
Quadro 4	Quadro funcional.....	74

## LISTA DE IMAGENS

Imagem	Descrição	Página
Imagem 1	Cadernos da vice-diretora.....	100
Imagem 2	Registro Reflexivo solicitado no HTPC.....	101
Imagem 3	Orientação 10/01/2017.....	102
Imagem 4	Orientação 24/03/2017.....	102
Imagem 5	Anotações da pesquisadora.....	105
Imagem 6	Diários de Bordo.....	107
Imagem 7	Garimpo com clips.....	108
Imagem 8	Mensagem de abertura do caderno da professora Daiane.....	121
Imagem 9	Atividade de estimulação e exploração do espaço usando o próprio corpo.....	123
Imagem 10	Floquinho de Neve, no parque, realizando os movimentos trabalhados com a turma.....	124
Imagem 11	Escrita do nome com apoio.....	124
Imagem 12	Montagem de brinquedo para estímulo da fala através do assopro.....	128
Imagem 13	Carimbo das mãos.....	128
Imagem 14	Teia da aranha através de alinhavo com barbante.....	129
Imagem 15	Demais alunos alinhavando com barbante.....	129
Imagem 16	Boliche confeccionado com material reciclado e adaptado.....	130
Imagem 17	Jogo de Boliche com material reciclado e adaptado.....	131
Imagem 18	Montagem do quebra-cabeça do corpo humano.....	132
Imagem 19	Produção final da Galinha D'Angola com argila.....	134
Imagem 20	Diagnóstico do Homem de Ferro.....	137
Imagem 21	Pedido de permanência na Educação Infantil.....	140
Imagem 22	Plantio na horta.....	142
Imagem 23	Brincadeira "Morto-Vivo".....	143
Imagem 24	Brincadeira "Pega-Pega".....	143
Imagem 25	Festa Junina.....	144
Imagem 26	Amarelinha e registro.....	145
Imagem 27	Atividade de reconhecimento do nome.....	146
Imagem 28	História Que bicho será que botou o ovo?.....	147
Imagem 29	Aulas de Educação Física 1.....	150
Imagem 30	Aulas de Educação Física 2.....	151
Imagem 31	Jogo das formas geométricas.....	154
Imagem 32	Diferentes atividades com a turma em sala de aula.....	154
Imagem 33	Diferentes atividades com a turma no espaço externo da escola.....	155
Imagem 34	Maleta Viajante 1.....	156
Imagem 35	Maleta Viajante 2.....	157
Imagem 36	Maleta Viajante 3.....	158
Imagem 37	Mobiliário de posicionamento.....	162
Imagem 38	Abertura do Diário de Bordo da professora Pamela.....	163
Imagem 39	Apresentação da turma.....	164
Imagem 40	Atividade de raciocínio lógico-matemático com recurso adaptado.....	167
Imagem 41	Educação Física com materiais e recursos adaptados 1.....	167
Imagem 42	Educação Física com materiais e recursos adaptados 2.....	168
Imagem 43	Educação Física com materiais e recursos adaptados 3.....	169
Imagem 44	Princípios básicos do DUA.....	187

Imagem 45	Documento de Identificação.....	191
Imagem 46	Parecer Gemológico.....	191

## LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

Sigla Abreviatura	Descrição
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
UNESP	Universidade Estadual Paulista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
SMAS	Secretaria Municipal da Ação Social
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal da Educação
CHI-PV	Centro de Habilitação Infantil Princesa Victória
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
IAK	Instituto Allan Kardec
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
AACD	Associação de Amparo à Criança Deficiente
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo
Adefav	Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
CAPSij	Centro de Atendimento Psicossocial à Infância e Juventude
COMERC	Conselho Municipal da Educação de Rio Claro
TEA	Transtorno do Espectro Autista
APM	Associação de Pais e Mestres
SED	Secretaria Escolar Digital
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Organização das Nações Unidas para a Infância
NEE	Necessidades educativas especiais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
AHSD	Altas Habilidades/Superdotação
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PEI	Plano Educacional Individual
PC	“Paralisia Cerebral”
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1. MEMORIAL.....	17
2. EDUCAÇÃO COMO DIREITO .....	32
2.1 Educação e Educação Especial no Brasil .....	36
2.1.1 Público-alvo da educação especial (PAEE).....	47
2.2 A Educação Especial na rede municipal de ensino de Rio Claro/SP e os serviços nela ofertados .....	55
3. A ESCOLA.....	71
3.1 Um pouco da minha história com a escola... ..	82
3.2 PAEE na EM Prof. Victorino Machado .....	84
4. A DIFÍCIL ESCOLHA PELOS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS: GARIMPANDO .....	96
4.1 Percurso escolar e profissional das professoras e agentes educacionais .....	109
5. PESSOAS QUE MOTIVARAM ESSA PESQUISA .....	118
5.1 Floquinho de Neve .....	118
5.2 Homem de Ferro .....	136
5.3 Branca de Neve .....	160
6. GARIMPANDO EM BUSCA DE PONTOS DE CONVERGÊNCIA.....	174
6.1 Trabalho em parceria/colaborativo .....	176
6.2 Recursos e apoios.....	182
7. LIÇÕES DE UM GARIMPO .....	189
REFERÊNCIAS .....	201

## INTRODUÇÃO

O trabalho na educação, particularmente na educação especial, é uma paixão em minha vida pessoal e profissional. Ter a possibilidade de estudar, refletir e dar visibilidade ao que vejo cotidianamente é muito honroso, pois sou Professora e já fui Professora Coordenadora, Coordenadora Pedagógica da Educação Especial no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) da Secretaria Municipal da Educação em Rio Claro/SP, e durante a realização da presente pesquisa, era a vice-diretora de uma escola comprometida com a educação para todos. Quando dizemos todos, são todos sem exceção, são aqueles que historicamente ficaram à margem, incluindo os alunos público-alvo da educação especial (PAEE)<sup>1</sup>.

Vivemos um tempo de valorização da diversidade humana e isso requer, emergencialmente, outras formas de ensinar; inclusive de ensinar a ensinar.

Para que isso transcorra com coerência e sabedoria, é necessário que haja uma redefinição do papel da escola e, conseqüentemente, dos professores e dos demais agentes educativos. Estes precisam estar devidamente preparados para assumir novos valores profissionais que abranjam, além de uma prática diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformador, voltado às características individuais dos seus alunos (FACION, 2009, p. 168).

Em consonância com a citação, durante minha trajetória profissional, tenho me deparado com pessoas com o perfil descrito acima, pessoas comprometidas com essa mudança necessária para que, de fato, a escola seja para todos. Para debruçar-me sobre as questões relacionadas à educação inclusiva, para todos, era necessário dar continuidade aos estudos. Sob tal motivação, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro/SP para aprofundar meus conhecimentos e refletir sobre questões relacionadas à Educação Especial.

Acredito que a educação inclusiva é possível quando há compromisso e objetivos comuns entre os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) e a existência de diferentes modos de trabalho a fim de respeitar as diferenças, em consonância com diversos autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Mantoan (2011), Almeida (2012), Glat, Pletsch (2011), e, Fernandes (2017).

---

<sup>1</sup>PAEE refere-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao longo desta escrita tratarei, de forma mais específica, sobre quem é aluno público-alvo da educação especial (PAEE).



Apesar da consciência das dificuldades que se impõem, acredito que a educação inclusiva é um grande desafio, todavia possível mediante a (re)organização dos espaços escolares, formação de pessoal e compreensão dos processos de aprendizagem na diferença, além do trabalho em parceria onde os conhecimentos são respeitados e somados para o alcance de um objetivo maior (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nesse sentido, o trabalho que se apresenta objetiva compreender de que forma a estrutura organizativa da escola onde atuei possibilitou o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial para a efetivação da proposta de educação verdadeiramente inclusiva. Apresento processos colaborativos desenvolvidos entre professores regentes, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e agentes educacionais, sujeitos que se responsabilizaram por elaborar e desenvolver projetos, atividades e materiais pedagógicos para alunos PAEE.

Trata-se de pesquisa narrativa (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015) embasada nas formulações teóricas de Mikhail Bakhtin, Benjamin e Ginzburg em que a partir das experiências concretas vividas no contexto escolar, toma a mesma como objeto de estudo, no caso específico desta pesquisa, para ampliar, sistematizar e socializar acontecimentos e propostas desenvolvidas junto com alunos PAEE na escola onde atuei como vice-diretora, mostrando possibilidades para que os sujeitos sintam-se mais confiantes ao lidar com os alunos PAEE, superando situações que nem sempre percebem quando trabalham de forma independente, além de promover desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos na escola.

Na pesquisa narrativa consideramos as pessoas participantes como sujeitos e, isso, “implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa” (FREITAS; JOBIM e SOUZA; KRAMER, 2003, p. 29).

Participamos juntas, eu, as professoras e agentes educacionais cotidianamente na escolarização de Floquinho de Neve, Homem de Ferro e Branca de Neve<sup>2</sup>, pois como vice-diretora e pesquisadora estou com os sujeitos “produzindo sentidos dos eventos observados. [...] compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado” (FREITAS; JOBIM e SOUZA; KRAMER, 2003, p. 31).

---

<sup>2</sup>A fim de preservar a identidade dos alunos, adotei nomes fictícios.

Para construção dos dados, garimpei nos materiais que dispunha, aquilo que poderia mostrar o trabalho que aconteceu durante o ano de 2017 com os sujeitos que participaram da pesquisa. Utilizei como dados os materiais já existentes no universo escolar: Diário de Bordo dos professores, Atas dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo e Individual (HTPC e HTPI), Atas de reuniões de orientação, formação e avaliação, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos PAEE, bem como registro avaliativo dos pais dos referidos alunos sobre o trabalho na escola onde estes escrevem sobre o histórico, suas impressões sobre o desenvolvimento do filho, sobre o trabalho pedagógico (da professora do AEE, professores da sala regular, demais professores, agentes educacionais e núcleo gestor).

Somam-se aos documentos referidos, o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional, meu caderno de registro cotidiano de vice-diretora e, registro reflexivo em que, tanto professores quanto agentes educacionais, foram convidados a discorrer sobre suas experiências junto aos alunos PAEE.

Os dados produzidos foram analisados a partir do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), num método interpretativo que busca identificar os pormenores e indícios marginais, onde parece não haver importância e, por isso, muitas vezes não são percebidos; todavia, são de extrema importância para caracterizar indivíduos e suas práticas como únicas.

Para dar visibilidade aos “achados no garimpo”, sistematizei os textos em capítulos. No *Capítulo 1 Memorial*, apresento minhas experiências e trajetória pessoal e profissional que motivaram o nascimento de uma pesquisadora sobre educação inclusiva.

Em seguida, considero importante que o leitor tenha acesso à História da Educação Especial de modo geral, no Brasil e, particularmente, na rede municipal de ensino de Rio Claro/SP, bem como os serviços que nela são ofertados perpassando pelo atendimento institucionalizado, hospitalar, domiciliar e introduzindo a ideia do trabalho em parceria, colaborativo. O *Capítulo 2 Educação como direito*, pretende reafirmar a importância de lutas que promoveram as mudanças que hoje percebemos na Educação Especial, mesmo que esta seja uma história já conhecida por muitos estudiosos.

No *Capítulo 3 A Escola*, estabeleço uma linha do tempo para contar a história da EM Prof. Victorino Machado – onde se desenvolveu a pesquisa –, como estava organizada a estrutura de funcionamento e de pessoal, bem como qual a concepção pedagógica que consta no Projeto Político Pedagógico da unidade educacional. Introduzo, ainda, brevemente minha história com a escola, além de apresentar quem eram os alunos PAEE matriculados na EM Prof. Victorino Machado no ano de 2017, bem como algumas das suas características.

*Capítulo 4 A difícil escolha pelos caminhos a serem percorridos: Garimpando...* trata da metodologia utilizada, como os dados foram produzidos e analisados. Denomino garimpagem a busca pelos indícios contidos nos documentos que foram analisados através do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989). Muitos foram os materiais disponibilizados pela escola, pelos professores e agentes educacionais, além dos meus cadernos de vice-diretora e pesquisadora.

No *Capítulo 5 Pessoas que motivaram essa pesquisa*, apresento práticas colaborativas desenvolvidas pelas professoras, agente educacional e demais profissionais da escola – onde me incluo – com Floquinho de Neve, Homem de Ferro e Branca de Neve.

Início alguns apontamentos teóricos que podem fundamentar o trabalho pedagógico com alunos PAEE a partir dos estudos, reflexões e experiências narradas no *Capítulo 6 Garimpando em busca de pontos de convergência*, tratando especificamente sobre o trabalho em parceria/colaborativo, além dos recursos e apoios que favoreçam a aprendizagem dos alunos PAEE.

Sem nenhuma pretensão de esgotar a reflexão, no *Capítulo 7 Lições de um garimpo*, trago as lições que aprendi durante os caminhos que percorri como profissional da área e pesquisadora que viveu a experiência de estar na EM Prof. Victorino Machado durante o ano de 2017.

## 1. MEMORIAL

*Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 278).*

A decisão de ser professora, posso afirmar, foi tomada quando ainda criança. Sempre gostei de brincar de escolinha no quintal de casa. Reunia os colegas do quarteirão, fazíamos lições, cineminha, dávamos bronca nas bonecas que não obedeciam... Tempo bom! Tempo bom de uma infância vivida na cidade de Rio Claro/SP, de céu sempre azul e tranquilidade. Tranquilidade que permitia que nossas mães sentassem na calçada, em frente à porta das casas, enquanto nós crianças brincávamos, literalmente, na rua.

Meu pai aposentou-se da Fepasa (Ferrovia Paulista S/A) cedo em decorrência de problema de saúde e minha mãe sempre trabalhou nos cuidados da casa. Apesar do pouco estudo, sempre incentivaram que eu e meu irmão estudássemos e nos davam todas as condições necessárias – mesmo com as dificuldades financeiras, sempre providenciaram uniforme, materiais e livros didáticos, tão caros naquela época.

Fiz a pré-escola numa classe mantida pelo Sesi (Serviço Social da Indústria) numa instituição de abrigo para meninas. Dona Beth, proprietária de uma tipografia que sempre nos oferecia muito material impresso, foi a responsável por me ensinar as primeiras letras. Minha mãe guardou com muito carinho a pasta com as atividades que produzi ao longo do ano de 1979.

Fui para a 1ª série na Escola Estadual Marcello Schmidt onde meu irmão estudava e de lá minhas recordações não são tão agradáveis. Pouco me lembro das professoras; lembro-me da merenda que cheirava deliciosamente bem e do pavor do gabinete dentário. Íamos de carona com uma professora que morava próximo à nossa casa.

Mudamos de escola quando fui para 3ª série porque meu irmão reprovou a 7ª – era uma vergonha reprovar e permanecer na mesma escola. Fomos para a Escola Estadual Joaquim Ribeiro, mais próxima de casa, onde permaneci até o final do Magistério.

Sou da época em que prestávamos Vestibulinho (uma espécie de prova para definir os alunos que ingressariam no Magistério e, em qual período, de acordo com a classificação). Fiz Magistério na turma da manhã e tive a feliz oportunidade de estagiar na própria escola no antigo Ciclo Básico (hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental). As aulas do Magistério foram extremamente importantes para constituição da professora que sou; lá aprendi do mais

básico que é saber usar uma lousa, até avaliar os conhecimentos que um aluno já possui para intervir e possibilitar crescimento.

Não lecionei logo após o Magistério em 1991 porque o terminei grávida. Camila, minha razão de existência, nasceu em 29/01/1992 e decidimos que eu iria cuidar dela durante algum tempo. Moramos em São Bernardo do Campo/SP por dois anos e, durante esse período, fui mãe em tempo integral. Escolha acertadíssima, pois fui a responsável por acompanhar cada etapa da aprendizagem de minha filha, cuidei de cada momento em que esteve doentinha, a vi proferir as primeiras palavras, li todas as noites para ela dormir, tirei a fralda, introduzi alimentos...

Mas, a vida não é fácil, principalmente, quando começamos com algumas dificuldades e atropelos. Quando engravidamos, eu estava no último ano do Magistério e Anderson (meu companheiro), no 3º ano de Geografia aqui na Unesp. Ele trancou os estudos para trabalharmos na pizzaria dos seus pais lá em São Bernardo.

Em janeiro de 1994 fui convidada para dar aulas eventuais numa creche daqui de Rio Claro. Vim para casa de minha mãe e trabalhei meio período durante todo o mês. Em fevereiro, aceitei o convite da mesma pessoa, e trabalhei durante o mês todo, na escola CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança) Jardim das Palmeiras recém-inaugurada.

Em março do mesmo ano, participei de processo seletivo para atuar na Secretaria Municipal de Ação Social (SMAS) com crianças e jovens que estavam em situação de rua, olhando carros, perambulando pedindo esmolas, fora da escola... Fui selecionada e compus a equipe do período da manhã – havia três equipes mapeando quem era essa população, onde estava e fazendo o quê para propor uma intervenção. Na SMAS aprendi a olhar para o outro como é, e não como eu gostaria que ele fosse, sem julgamento, preconceito ou ilusão. Trabalhei com psicólogas e assistentes sociais de extremo compromisso com a profissão.

Como desdobramento do mapeamento que fizemos, o governo municipal da época abriu espaço chamado “Casa Aberta” para acolher os meninos e meninas que havíamos conhecido na rua. Lá oferecíamos incentivo e/ou reforço escolar (eu era a professora), aulas de computação, atividades físicas, horta, atividades de iniciação profissional e geração de renda. Todos tinham flexibilidade para entrar e sair, mas tentávamos que aderissem à ideia de ir à escola num período e no outro ficassem conosco nas atividades de sua escolha. Infelizmente, a proposta não se manteve por muito tempo e fomos realocados em projetos mantidos pela mesma secretaria que ofereciam atividades no contraturno escolar. Trabalhei

durante dois anos no projeto Jardim Bandeirantes, praticamente, com a mesma equipe da época dos Educadores de Rua<sup>3</sup>.

Sempre trabalhei no período da manhã, horário das aulas da minha filha, mas em 1997 resolvi prestar o vestibular porque a Camila já estava maiorzinha. Em 1998 ingressei na Pedagogia da Unesp no curso noturno e não foi fácil. Apesar da Camila não ser muito pequena, sempre fomos muito apegadas e nem sempre consegui deixá-la para ir às aulas. A maturidade que a maternidade e a idade me deram, permitiram que eu tirasse proveito das aulas, estudasse em casa e aproveitasse da parceria que iniciei com grandes amigas/companheiras com as quais continuo convivendo cotidianamente. Construímos laços de amizade, certamente, para a eternidade.

No ano de 2000 prestei o concurso para professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (eram separados) e me efetivei na primeira chamada no mês de julho, tendo a felicidade de escolher a mesma turma com a qual estava trabalhando através de contrato celetista. Decidi efetivar somente no Ensino Fundamental, abri mão do cargo na Educação Infantil para não ficar longe de minha filha o dia todo.

Somente em 2004, quando Camila já estava com 12 anos, é que ampliei minha jornada de trabalho lecionando de manhã na escola e a tarde num projeto que atendia crianças e jovens no contraturno escolar – modelo parecido com aquele que trabalhei pela SMAS.

Em julho de 2005, a rede municipal iniciou o processo de Municipalização do Ensino assumindo as escolas estaduais que atendiam ao 1º ciclo do Ensino Fundamental. Incentivada pela professora coordenadora da escola onde lecionava, resolvi “me arriscar” e escrever um projeto para a coordenação pedagógica da EM Profª. Diva Marques Gouvêa. Fui até a unidade educacional previamente conhecer seu espaço, solicitar informações sobre seu funcionamento e acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Fui extremamente bem recebida pela própria diretora da escola, uma pessoa com quem aprendi sobre direção e que se tornou uma amiga muito querida com quem mantenho contato frequente.

Escrevi um projeto simples, com aquilo que considerava ser função de um coordenador pedagógico numa escola que acabara de ser municipalizada, pois teria que ser respeitada em sua cultura, mas também necessitava se adequar ao modelo do município. Iniciei na coordenação no dia 01/09/2005 com o coração apertado por deixar minha maravilhosa turma de 4ª série; todavia, motivada pelo desafio.

---

<sup>3</sup> Educador de Rua é a função que está registrada em minha Carteira de Trabalho; uma função em extinção, como a que exerci naquela época, na Prefeitura de Rio Claro.

Passado o período de adaptação de todas as partes – se é que isso passa e não é inerente ao processo diário de convivência entre pessoas diferentes – fiz minhas propostas de trabalho que, devagar, foram ganhando adesão na escola. Acredito que o maior desafio do início do processo foi introduzir o Caderno de Registro ou Diário de Bordo – prática que considero fundamental e exercito diariamente –, mas que não era hábito dos professores da rede estadual.

Em meados de outubro, recebemos a ligação da Coordenadora da Educação Especial na Secretaria Municipal da Educação (SME) dizendo que havia indicado à família de um cadeirante que fosse conhecer a nossa escola em virtude de sua arquitetura plana e acessível. Para nossa surpresa e desespero – sem nenhum pudor de assumir o medo que é verdadeiro – chegaram Raquel e Gui na escola num final de tarde em que estávamos eu e a diretora.

Gui, com 9 anos, nunca tinha frequentado escola alguma apesar de pertencer a uma família que valorizava o estudo e que participava ativamente da vida social sem escondê-lo. Ao procurar a escola para realizar a matrícula do aluno, a família não trouxe nenhum tipo de encaminhamento e/ou relatório sobre sua situação ou condições de desenvolvimento. A responsável pelo aluno era a esposa do pai, uma pessoa de qualidades inigualáveis que sempre atendeu à criança com toda dedicação, carinho e responsabilidade necessárias; por ela, conhecemos a história de Gui.

Primeiro motivo de desespero: nada saber sobre a condição do aluno. Segundo motivo, não menos desesperador: como eu, coordenadora pedagógica da escola, poderia orientar aos professores e demais funcionários sobre a inclusão de um aluno se eu nada sabia?

Humildade é palavra de ordem para mim. Não precisamos nem devemos saber tudo, devemos sim, saber pedir ajuda e aproveitá-la com sabedoria! Foi o que fiz, fui atrás de conhecer a história de Gui (como escrevi anteriormente, a conhecemos por Raquel) e suas condições através dos profissionais que o atendiam no Centro de Habilitação Infantil Princesa Victoria (CHI-PV).

Gui tem o que comumente é conhecido como Paralisia Cerebral, mas esses termos estão equivocados e são muito fortes se pensarmos na essência de cada palavra que o compõe: paralisia, denota estar parado, cerebral, refere ao cérebro; então o cérebro parou?! Definitivamente não. O nome correto para sua situação é “Encefalopatia Crônica Não Degenerativa da Infância”, graças a ela há uma lesão em determinadas áreas do cérebro que não evoluem, nem positiva nem negativamente, mas que habitualmente, mantém a cognição bastante preservada. Todavia, é triste ver um intelecto brilhante aprisionado num corpo que não atende às suas vontades.

Início dos desafios vencido com a familiarização de sua história e alguns conhecimentos técnicos sobre a deficiência. Outro grande desafio: pensar quem seria o professor deste aluno. A diretora já trabalhava com o grupo há mais tempo e tinha suas percepções; apesar do pouco tempo que eu estava na coordenação, tinha já as minhas e não conseguia ver alguém que assumiria, comigo, a responsabilidade de ensinar o aluno.

Felizmente, houve a efetivação de um grupo de professores para compor o quadro de docentes e, ao receber Erika, percebi algo diferente. Logo de início na conversa de sua apresentação, perguntamos sobre sua experiência docente e lançamos a ideia de ter o Gui em sua sala. Erika aceitou imediatamente.

O ano de 2006 não foi fácil, mas acredito que produtivo porque outras mães, por indicação do CHI-PV, vieram nos procurar para matricular seus filhos em condições parecidas com a de Gui. Buscamos incansavelmente conhecimento de todas as fontes e lugares possíveis. Conquistamos, “a duras penas”, a presença de uma agente educacional para os cuidados básicos de alimentação, higiene e locomoção (não havia na rede municipal a prática de inserção de agentes educacionais para alunos com qualquer tipo de deficiência que estivessem no ensino fundamental).

Vale ressaltar que a função de agente educacional, atualmente, está prevista no Quadro Administrativo da Prefeitura Municipal com a seguinte definição para suas funções:

Executar atividades relacionadas às práticas de estimulação, apoio, avaliação, registro, inclusive do público alvo da Educação Especial, supervisão e orientação de docentes, do professor coordenador e do núcleo gestor da unidade de atuação, auxiliando no desenvolvimento integral dos educandos. Atentar para o cumprimento dos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Trocar fraldas, dar banhos e zelar pela higiene da criança. Dar mamadeiras utilizando a posição correta, com o bebê ao colo e obedecendo aos horários. Cuidar para que o banheiro de uso das crianças mantenha-se limpo e seco, que as toalhas e roupas sejam mantidas em local adequado e primar pelo uso individual dos objetos de uso pessoal e por seu correto acondicionamento. Servir as refeições 20 nos horários estabelecidos estimulando a criança a comer sozinha. Administrar medicamentos somente se solicitado por escrito pelos responsáveis pela criança ou prescritos por médico, obedecendo a dosagem e horários específicos. Prestar primeiros socorros. Providenciar a lavagem e esterilização dos brinquedos do berçário, responsabilizando-se pela sua conservação e higiene. Manter as chupetas esterilizadas, cuidando para que seu uso seja reduzido gradativamente. Controlar as condições de higiene ambiental. Responsabilizar-se pelas crianças que aguardam os pais, após o horário regular de saída, zelando pela sua segurança e bem estar. Responsabilizar-se pelo material psicopedagógico a ser utilizado na estimulação da criança. Cuidar da higiene corporal e da proteção contra temperatura excessiva (frio ou calor). Proteger as crianças de acidentes. Cuidar da desinfecção do ambiente físico do berçário, das salas de recreação e local de banho e troca. Detectar desvios de saúde nas crianças, após a observação atenta de cada criança sabendo reconhecer diferenças significativas no seu comportamento e aspecto físico. Acompanhar as crianças no ambiente externo para o desenvolvimento de atividades recreativas. Receber e entregar as crianças aos pais ou responsáveis em condições que evitem atropelos e



dificuldades de comunicação; Diligenciar para o seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural. Executar e manter em dia a escrituração da escola a seu cargo, entendida como: Registro semanal do desenvolvimento relativo à: Alimentação, Segurança, Higiene, Recreação, Locomoção, Saúde (RIO CLARO, 2015a).

Considero a inserção dos agentes educacionais no trabalho com alunos PAEE, um ponto positivo para a rede, mantido até os dias atuais. Vale ressaltar que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi o primeiro documento que previu profissionais de apoio para acompanhamento de alunos público-alvo da educação especial na escola regular, como podemos observar:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008a, p. 17).

Nos anos de 2007 e 2008, nossa escola foi a que mais recebeu alunos com deficiência múltipla e cadeirantes de toda rede. Acredito que seja esse o motivo de, na aula inaugural de 2009, ser abordada pela Diretora Pedagógica da SME solicitando um encontro para conversarmos. Confesso que levei um enorme susto ao receber o convite para assumir a Coordenação da Educação Especial no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) da SME. Pensei que a conversa seria no sentido de verificar meu interesse e possibilidade de voltar a ser formadora do programa *Letra e Vida*<sup>4</sup>, como havia sido anteriormente.

Difícil decisão, mas acredito que acertada. Amo a educação especial e tive a oportunidade de, na SME, ter a certeza que jamais abandonaria essa ideia. A certeza da educação para todos, indistintamente, sem nenhuma vírgula, porém ou senão, para seres humanos que estão em condição de deficiência, faz parte de mim. Aceitei o convite muito temerosa, pois tinha noção da responsabilidade que assumiria. A educação especial, historicamente, sempre esteve no plano das instituições, das casas, dos abrigos... incluir alunos com deficiência na rede regular de ensino era e ainda é um grande desafio.

No CAP, Lei nº 3706 de 17 de novembro de 2006 (em anexo), assumimos várias funções relativas ao processo de acompanhamento e formação pedagógica dos profissionais da educação. Durante os sete anos em que estive vinculada ao CAP, participei e auxiliei na

---

<sup>4</sup>O *Letra e Vida* foi um programa de formação continuada destinado aos professores que trabalhavam com a leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental que pretendeu melhorar os resultados da alfabetização no sistema de ensino municipal.

elaboração de várias atividades, mas neste texto, priorizarei aquelas que têm relação direta com a minha coordenação.

Primeiras tarefas fundamentais: diagnosticar, conhecer e reconhecer a realidade das escolas da rede, e, aproximar-me das instituições que atendiam os nossos alunos através de terapias e serviços de suporte. Cheguei ao número de 119 alunos e 15 professoras em Salas de Recursos de 12 escolas, mas com um incômodo: nem todos os alunos identificados pelas escolas como alunos da educação especial, de fato, tinham alguma deficiência.

Mais um desafio: definir e amparar quem de fato é público-alvo da educação especial (PAEE) tendo por base todas as orientações do Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Especial, e legislação vigente no país. Considero fundamental ressaltar que a definição da população, bem como seus direitos, é fruto de um movimento mundial (intitulado “Nada sobre nós sem nós”) muito significativo porque foi organizado pelas próprias pessoas com deficiência e/ou seus responsáveis e simpatizantes – sobre isso trataremos posteriormente.

Foi através dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizados quinzenalmente com o grupo de professoras especialistas que iniciei a provocação dizendo a elas – as especialistas – quem seriam seus alunos (considerando que nem sempre os alunos atendidos eram aqueles que, de fato, são PAEE), definindo formas de encaminhamentos, modelos de avaliação e atendimento, registros dos mesmos e devolutivas, bem como acompanhamento e orientação aos professores, já na tentativa de inserir a ideia de parceria.

Em parceria com os profissionais do CHI-PV oferecemos o primeiro momento de formação para profissionais da rede que atuavam diretamente com alunos PAEE, tanto agentes educacionais quanto agentes escolares. A partir daqui, periodicamente, marcávamos encontros entre as pessoas envolvidas no atendimento das crianças PAEE. O desafio foi envolver a equipe gestora; habitualmente, só participaram alguns professores coordenadores.

O apoio da Secretária da Educação na dispensa de professores para as referidas reuniões foi fundamental para que aderissem ao trabalho com as crianças. O professor se sente valorizado e apoiado por outros profissionais que podem somar conhecimentos e dividir angústias nas dificuldades.

Elaboramos a Resolução nº 9 de 20/08/2009 (em anexo) definindo o que seria o trabalho da educação especial na rede municipal. Finalizamos o ano com algumas propostas de alteração para o próximo, dentre as quais destaco a definição de duas escolas-polo para alunos com deficiência auditiva – EM Clara Freire para a Educação Infantil e EM Armando Grisi para o Ensino Fundamental. Para um bom atendimento, oferecemos transporte aos

alunos surdos e alteramos a forma de atribuição das aulas ao professor especialista solicitando, através de edital, formação e/ou experiência com surdez.

O ano de 2010 teve grandes conquistas e desafios. Quanto às conquistas, destaco duas de modo muito particular: iniciamos o processo de ampliação da jornada das professoras especialistas (sempre foram consideradas PEB II<sup>5</sup>, mas nunca puderam ampliar a jornada como os demais professores da rede) e a parceria com a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) para avaliação e detecção de Deficiência Intelectual nos alunos da rede municipal de ensino. Elaboramos documento de encaminhamento e definimos toda logística de agendamento, aviso às famílias, devolutiva e continuidade de cuidados com os alunos avaliados a partir de novos encaminhamentos para rede de saúde do município.

Os maiores desafios, provavelmente, foram a regularização da situação dos alunos que frequentavam o Instituto Allan Kardec (IAK) há anos sem registro de matrícula regular<sup>6</sup>, conhecer e ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE) para aluno hospitalizado e inserir na rede municipal o primeiro aluno surdocego (posteriormente, explicitaremos sobre AEE e Atendimento Hospitalar).

Os desafios demandam escolhas que nem sempre são fáceis. Quanto ao IAK precisei me posicionar muito firmemente sobre a necessidade de regularizar a situação de matrícula dos alunos que lá estavam (alguns casos estavam há cinco/seis anos sem nenhuma matrícula e sequer tinham diagnóstico de deficiência!). Mais difícil ainda foi convencer os responsáveis pelos alunos que eles poderiam frequentar as escolas comuns e serem acompanhados pelo AEE; tão difícil quanto, lidar com o relacionamento entre instituição e escola municipal onde criamos as turmas.

Aqui gostaria de tecer algumas considerações para que o leitor não tenha uma impressão errônea sobre minha opinião. A matrícula e participação de qualquer aluno PAEE deve ser garantida nas escolas de ensino regular mais próximas às suas casas, como preconizam a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Todavia, não posso deixar de relevar que todos os pais de crianças que não têm deficiência, sempre tiveram – assim como eu – o direito de escolher onde seus filhos seriam matriculados, seja nesta ou naquela escola, pública ou privada. Por que os pais de crianças com deficiência não podem escolher? O que

---

<sup>5</sup> PEB II é aquele professor que tem formação especializada e não generalista como o Pedagogo que atua como PEB I.

<sup>6</sup> O Instituto Allan Kardec foi criado para atender crianças em situação de vulnerabilidade. Com o decorrer do tempo e mudanças na definição de abrigo, passou a atender alunos com sérias dificuldades de aprendizagem. Todavia, nunca foi criado como estabelecimento de ensino.

eles têm de diferente? Há menor capacidade de discernimento? Além destas questões, quem já atuou ou está em contato com pessoas com deficiência que sempre estiveram institucionalizadas, jamais pode esquecer o sofrimento que mudanças radicais lhes proporcionam. Com tais pensamentos e muito apoiada pela Supervisora de Ensino que me acompanhava, argumentei pela regularização da situação dos alunos do IAK através da criação de salas de educação especial exclusiva com o propósito de reduzir a quantidade de alunos segregados na instituição até chegar ao ponto de não precisarmos mais das referidas salas.

Mais escolhas pela frente: definir quem faria o atendimento hospitalar para uma criança que praticamente só vivera entre quatro paredes brancas desde o seu nascimento, pois estava internada desde os 3 meses de idade, sem previsão de alta em decorrência da necessidade de respiração artificial, e, como se daria a inserção do garoto surdocego, sem nenhuma forma de comunicação, dificuldades para locomover-se ereto e, praticamente, nenhum contato com outros humanos além de sua pequena família.

Felizmente, as pessoas que compunham a equipe de professoras especialistas eram fantásticas! Fiz a escolha pela professora com mais experiência com crianças graves e formação mais ampla, que cursou todas as habilitações que a Unesp de Marília oferecia e havia terminado o Mestrado na mesma instituição. Em virtude dessas qualidades além da postura extremamente profissional e centrada, para alguém que entraria no universo da UTI e vivenciaria a dor de ver pequenos sofrendo e morrendo com frequência.

Para o aluno surdocego, outra professora com extrema capacidade – como profissional e como mãe de deficiente múltiplo – mas, não o matriculamos naquele ano. Ele somente foi para o AEE, de modo a ser respeitado no tempo necessário para se adaptar à saída de casa e convívio no universo escolar. Posteriormente, foi matriculado na escola-polo de surdos. Considero ter sido uma ótima escolha que proporcionou felicidade em decorrência das pessoas de capacidades indescritíveis como profissionais e principalmente como seres humanos.

O atendimento às demandas mais específicas dos alunos PAEE trouxe a necessidade de melhorar a formação que as professoras já tinham e, nesse sentido, o ano de 2010 foi marcante porque iniciamos um percurso extremamente importante de formação continuada que ocorreu até o final de minha gestão a frente da Educação Especial. Fomos à Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), participamos de jornadas, seminários, congressos e encontros na Unesp de Marília, USFCar e USP, Adefav (Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual), fizemos curso de extensão na

Universidade Presbiteriana Mackenzie... Todas as professoras que demonstraram interesse, participaram do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Unesp de Marília em parceria com o Ministério da Educação.

Durante a especialização tomamos contato com o que, posteriormente, chamaríamos de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Um instrumento discutido e elaborado pela própria equipe de trabalho para garantir a participação e o sucesso dos alunos PAEE que trataremos posteriormente.

Ainda no ano de 2010, cinco escolas dotadas de Sala de Recursos Multifuncionais e matrículas de alunos PAEE foram as primeiras a receber financiamento em parceria com o Governo Federal através do Programa Escola Acessível (regulamentada pela Resolução FNDE nº 10, de 13 de maio de 2010). O recurso foi destinado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e toda forma de prestação de contas deveria seguir a mesma orientação do programa. Um grande desafio teve início porque as escolas nunca haviam recebido dinheiro específico para investir nas necessidades de alunos PAEE e encontramos algumas dificuldades quanto às especificidades dos materiais/recursos a serem adquiridos. Muitos foram os contatos com o MEC que sempre nos orientou. Orientações repassadas imediatamente às escolas.

Durante o primeiro semestre de 2011 percorri todas as escolas da rede municipal participando do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com o objetivo de explicitar as mudanças no trabalho da educação especial. Um período muito cansativo, mas extremamente produtivo porque tive a oportunidade de conversar sobre direito à educação, quem é PAEE e seus direitos mais específicos, bem como apresentar a proposta da minha coordenadoria.

Em outubro deste ano, uma grande conquista: atender, prioritariamente, a criança PAEE ou com suspeita de deficiência em instituições de saúde para ingresso na rede municipal, através do Ofício Circular SME 008/2011. Daqui pra frente, garantimos a matrícula e preparamos o ingresso no universo escolar de todas as crianças PAEE ou em processo de investigação. Posso afirmar que ninguém “ficou de fora”.

Historicamente, a educação especial atendeu a toda população considerada “diferente, à margem”; todavia, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien na Tailândia, e, a Declaração de Salamanca (documento assinado por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais reunidos em assembleia durante a Conferência Mundial de Educação Especial, 07 a 10 de junho de 1994) ficou estabelecido, de modo bastante claro,

quem era seu público. Mas, não seria possível negar os conhecimentos das professoras especialistas no auxílio e orientação quanto ao desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de conduta...

Após várias tentativas de aproximação com o serviço de saúde mental já existente no município, timidamente e impulsionado pelas demandas da educação – que nem sempre eram os alunos PAEE, mas que foram acompanhados pelas professoras especialistas pela ausência de políticas públicas para tal população – conquistamos uma pequena equipe que se desdobraria até a criação do primeiro Centro de Atendimento Psicossocial Infanto-juvenil (CAPS Ij) no município. A parceria educação e saúde foi extremamente feliz e fortalecida em decorrência das pessoas que assumiram o serviço.

Essa parceria só rendeu frutos. Mobilizou outros serviços de saúde para trabalhar junto com a educação num processo de formação, informação e troca de experiências, bem como trouxe mais uma pesquisadora da UFSCar que somou conhecimentos. Mais uma porque, ao longo do período em que estive no CAP, três pesquisadores da UFSCar – ligados à Educação Especial – fizeram suas coletas conosco, dentre outros pesquisadores de diferentes universidades.

No ano de 2011, em Rio Claro, foi implantado o projeto piloto para a realização de uma pesquisa de Mestrado na UFSCar,

[...] constituindo-se no primeiro estudo realizado com o propósito de contribuir para o entendimento do modo pelo qual estão sendo organizados os serviços das SRMs, a fim de compreender os dispositivos legais sobre a implementação do atendimento educacional especializado (MILANESI, 2012, p.16).

A referida pesquisa teve como objetivo descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das Salas de Recursos Multifuncionais, a fim de entender como esses estavam sendo organizados para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do AEE. A coleta de dados para a pesquisa aconteceu num ciclo de 10 encontros com as professoras e sob minha coordenação, nos quais aplicou-se a técnica de grupos focais, sendo todos os encontros filmados.

No ano seguinte, em 2012, foi a vez de uma doutoranda avaliar o desenvolvimento de um programa de formação de profissionais especializados com foco no Planejamento Educacional Individualizado, após tomar conhecimento de que estávamos utilizando o PDI.

Em 2013 mais uma pesquisa de Mestrado aconteceu conosco, sob o título A utilização de Tecnologias Assistivas por professores do Atendimento Educacional Especializado:

diagnóstico e consultoria colaborativa. Certamente, em decorrência das parcerias estabelecidas, recebi o convite para, no 2º semestre, participar como aluna ouvinte da UFSCar na disciplina Ensino Colaborativo, ministrada pela Profª. Drª. Enicéia Mendes, coordenadora da Pós-Graduação em Educação Especial da universidade.

No mesmo ano, junto à coordenadora do CHI-PV, estabelecemos uma parceria com o Governo Federal através da Secretaria de Direitos Humanos com repasse financeiro para o município ofertar formação continuada, elaboração de material instrutivo e de divulgação, bem como criação de um site para cadastro de pessoas com deficiência.

No mês de outubro daquele ano, dando continuidade às propostas do projeto, proporcionamos capacitação em acessibilidade para todos os gestores e representantes de agentes educacionais e agentes escolares de todas as unidades educacionais da rede municipal. Uma semana inteira de formação. Da parceria tivemos dois desdobramentos muito significativos no ano seguinte: elaboração da Cartilha “Eu defendo os direitos da pessoa com deficiência”(em anexo) e criação do site [www.pessoacomdeficiencia.rc.sp.gov.br](http://www.pessoacomdeficiencia.rc.sp.gov.br).

Muitas foram as formações ofertadas com financiamento da parceria. Poderia destacar: Capacitação de recursos humanos em defesa dos direitos da pessoa com deficiência; Reflexão e estudo em deficiência visual; Princípios básicos em equoterapia; Inclusão e suas implicações; A educação especial na perspectiva da educação inclusiva; II Simpósio internacional sobre surdocegueira e deficiência múltipla; Orientação & Mobilidade; Tecnologia Assistiva; Deficiência Intelectual; Transtorno do Espectro do Autismo: avaliação diagnóstica e estratégias de intervenção, dentre outras.

Outra parceria muito importante que finalizou após minha saída da coordenadoria (todavia, tive a oportunidade de continuar acompanhando até o final) foi com a Unifesp e Universidade de Oxford através do “Programa de estimulação de linguagem: reduzindo o risco de distúrbios de linguagem em crianças pré-escolares da rede pública de ensino”. A parceria envolveu algumas professoras do AEE, professoras coordenadoras e professores que atuavam em oito escolas de Educação Infantil da rede municipal.

Em 2015 encerro minha atuação na coordenação da educação especial deixando a Deliberação COMERC nº 01/2015 (em anexo) e participando, junto à então secretária da educação e professora especialista da escola onde fui vice-diretora, de uma premiação em Brasília. Sob a ótica de uma jornalista e um cinegrafista extremamente sensíveis, uma pequena reportagem trouxe uma amostra do trabalho executado pela rede municipal de ensino de Rio Claro. A reportagem foi premiada, pois nos poucos minutos de sua exibição, mostrou nosso compromisso com a educação para todos.

A decisão de deixar a coordenação na SME esteve atrelada ao compromisso assumido com meu querido amigo, então diretor da EM Prof. Victorino Machado, bem como necessidade de melhor administrar meu tempo para vida pessoal. Desde sua efetivação, havíamos combinado que eu seria uma de suas vice-diretoras (por se tratar de uma escola com muitos alunos e diferentes modalidades de ensino, prevê quadro de direção com maior número de funcionários). Combinamos que, chegando o tempo de uma das vices aposentar (quando assumiu o cargo, convidou-a para ficar com ele, pois não seria justo iniciar numa escola sem alguém que fosse da casa), eu assumiria seu lugar.

Em dezembro de 2015, saiu a aposentadoria daquela vice e, em janeiro de 2016, após o período de férias, assumi minha nova função com muita expectativa. Ir para EM Prof. Victorino Machado em nada me isentaria do compromisso com a educação especial porque a escola era a que atendia ao maior número de alunos PAEE em situação de deficiência múltipla e fragilidade de saúde.

A EM Victorino Machado foi se tornando uma referência na inclusão de alunos com deficiência múltipla em decorrência do compromisso demonstrado pela equipe de trabalho, bem como capacidade e competência dos profissionais que lá atuam.

Isso também aconteceu com outras unidades de ensino. No CAP, sempre tomei o cuidado de identificar as habilidades que uma professora de AEE tinha e indicar a matrícula de casos mais específicos para a escola onde ela estivesse. Devagar, isso foi delineando o perfil da escola. Nesse sentido, poderia destacar como exemplo as seguintes situações: EM Ephraim recebeu vários alunos com deficiência múltipla e transtorno do espectro autista (TEA); EM Paulo Koelle e EM Antônio Marrote, crianças com baixa visão e/ou cegueira e com TEA; EM Ângela Perin e EM Jardim das Palmeiras, muitos alunos com deficiência intelectual; EM Clara Freire e Armando Grisi (como dito anteriormente) recebeu alunos surdos; e assim por diante.

Antes de iniciar as memórias do trabalho na escola, não poderia deixar de registrar que tive grandes felicidades ao longo da trajetória descrita até aqui, mas carrego uma grande tristeza: ver anjos subirem ao céu precocemente (Kauê, Adrian, Ana Elisa, Guilia, Livia, Luiz Fernando, Jhonny, Lucas). Perdemos, ao longo dos 7 anos em que estive na coordenadoria, oito crianças/jovens que sempre estiveram sorrindo para qualquer um, indistintamente.

Nesse sentido, jamais poderia me furtar da possibilidade de continuar junto à educação especial; porém, para que pudesse progredir, tanto profissionalmente quanto no âmbito pessoal, aceitei o desafio que essa nova carreira me apresentava com a possibilidade de dedicar-me aos estudos, administrando melhor meu tempo de trabalho.



Em janeiro de 2016 iniciei na vice-direção da escola com o imenso prazer de estar próxima às crianças. Particularmente, senti bastante falta da companhia cotidiana de crianças; sempre que possível e necessário estive nas escolas, mas quase sempre, conversando com os adultos. Estar com crianças me proporciona uma energia fantástica!

Arrumamos, literalmente, a escola para o início do ano letivo. Fui apresentada à equipe que me recebeu com o carinho de quem já é de casa. Uma equipe muito grande composta por mais de 80 pessoas. Logo nos primeiros dias de aula, foi difícil me segurar e, muitas vezes, os companheiros de trabalho tinham que me “resgatar” nas salas de aula, principalmente, nos maternais e nas salas onde estavam matriculados os alunos PAEE.

Os alunos PAEE me atraem sempre porque são verdadeiros desafios aos nossos limites de compromisso, responsabilidade, criação e superação de egocentrismo. Acredito, piamente, no trabalho em parceria com outros profissionais que somam seus conhecimentos em prol de um aluno, de uma turma, de um projeto...

Nesse sentido, durante o afastamento da professora do AEE da escola (a professora tirou licença-prêmio de 45 dias para terminar seu doutorado), fui a pessoa que assumiu o auxílio e orientação aos professores, agentes educacionais e demais profissionais da escola atuando diretamente com os alunos PAEE. Já conhecia algumas mães das crianças da escola porque sempre tentei manter contato com elas ao inserir uma criança na rede durante a coordenação no CAP. Como não conhecia pessoalmente todas, às vésperas da licença da professora, agendamos uma reunião com as mães para explicarmos o que aconteceria na sua ausência.

A professora do AEE me apresentou às mães lembrando que eu vinha da SME e que havia sido a responsável pela inserção de seus filhos na escola; isso, certamente, proporcionou às mães segurança e tranquilidade para que as crianças mantivessem a frequência nas aulas.

Em várias ocasiões precisamos pensar em situações práticas como, por exemplo, troca de mobiliário, remanejamento de aulas, rodízio das agentes educacionais para que o cotidiano fluísse. Habitualmente, isso sempre foi tarefa da professora do AEE, mas na sua ausência o fiz tomando o cuidado de consultá-la em questões mais específicas onde seu conhecimento faria toda diferença.

Quando a professora retornou de sua licença, a rotina voltou ao normal através de seus atendimentos e acompanhamento dos alunos. Todavia, minha presença sempre foi constante nesses momentos e, principalmente, na tomada de decisões sobre mudanças que se fizeram necessárias.

O ano de 2016 foi o ano das Olimpíadas e Paralimpíadas e não poderíamos deixar de trazer essa realidade para a escola. Num esforço conjunto entre professora do AEE, professores de Educação Física e nós gestores (aqui estão incluídos a direção e a coordenação pedagógica da escola), organizamos um projeto muito prazeroso. Trouxemos atletas com e sem deficiência para demonstração de modalidades esportivas, palestras e até a tocha olímpica que passou pela nossa cidade com seu condutor. Todas as turmas participaram de atividades esportivas regulares e adaptadas, bem como de um desfile pelas ruas do bairro que culminou com a entrega de medalhas (de chocolate) para todos os alunos da escola.

Na medida do possível – porque a correria do cotidiano é imensa – sempre procurei participar dos HTPC e alguns Horários de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) com os professores na tentativa de aprender e contribuir com meus conhecimentos para garantirmos a aprendizagem de todos os alunos. As professoras coordenadoras da escola sabem da minha experiência como professora coordenadora (uma delas foi professora na EM Diva enquanto estive na coordenação e a outra trabalhou comigo como Educadora de Rua pela SMAS) e, por isso, sempre trocamos ideias e opiniões acerca do trabalho pedagógico que os professores desenvolvem com suas turmas. Várias foram as ocasiões em que fui convidada para observar e/ou participar de alguma atividade específica em sala de aula ou espaço externo da escola, bem como, para ler e opinar sobre os registros que o professor entrega para a coordenação.

Na divisão de tarefas entre os integrantes da direção, assumi a responsabilidade com a Associação de Pais e Mestres (APM) – inclusive a gestão dos recursos financeiros da escola – e com a manutenção da vida escolar dos alunos junto a SED (Secretaria Escolar Digital onde são registradas todas as matrículas da escola). Com a proximidade do final do ano letivo, assumi a responsabilidade de organizar apoiando o diretor, a coordenação e a professora do AEE, as turmas de alunos, assim como definir seus professores e agentes educacionais sempre relevando o perfil de cada um para que os alunos possam ter um ano feliz de aprendizagem e convívio no espaço escolar. Sobre esse período, o ano de 2017, poderemos refletir posteriormente. Mas, antes, se faz necessário compreender o processo histórico de direito à educação.

## 2. EDUCAÇÃO COMO DIREITO

*Cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que, à maneira de Perseu, eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos (CALVINO, 2001, p. 19).*

Nada mais verdadeiro do que afirmar que todos somos diferentes. Todavia, apesar da obviedade, nem sempre as diferenças são aceitas com a tranquilidade e naturalidade que acreditamos. A sociedade cria padrões de ser e de se comportar e aqueles que fogem deles são discriminados, ridicularizados ou excluídos.

Quando se pensa em história das pessoas com deficiência não podemos esquecer os aspectos sociais, políticos e históricos que regeram e que regem até hoje o surgimento de uma ou outra ideologia que determinaram ou determinam e que estão impregnados de uma monocultura que não permitem as diferenças (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 36).

O desrespeito à diferença não é dos dias atuais, mas sim histórico.

A história atesta que os direitos são desiguais para grupos sociais e pessoas distintas. Mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, mais recentemente pessoas portadoras do vírus da Aids, entre outros, lutam para conquistar direitos iguais na sociedade. Embora muitas barreiras para promover e ampliar tais direitos já tenham sido eliminadas em consequência da ação dos movimentos, ainda persiste a desigualdade social traduzida na falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade necessária para realizar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania (FERREIRA, 2009, p. 25-26).

A ideia de que a educação não deve ser um privilégio de poucos, mas é direito irrecusável e dever do Estado, firmou-se a partir do século XIX através dos documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Declaração dos Direitos da Criança.

A ideia de direito à educação pode ser compreendida no contexto de equiparação de oportunidades àqueles que foram marginalizados e segregados pela sociedade. “Surge com a intenção de minimizar os efeitos de uma constituição social que exclui os que não atendem aos seus padrões, e isto ocorre em diversas instituições sociais, inclusive na escola” (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 63-64).

Com tal intuito, a Declaração Universal dos Direitos do Homem prevê, como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, a promoção dos direitos e liberdades dispostos em seu texto, além da adoção de medidas progressivas para assegurar seu reconhecimento. A educação, entendida como instrução no texto da Declaração, deverá ser gratuita e obrigatória.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM, ARTIGO XXVI, 1948).

Apesar das intenções, muitos países fracassaram no intuito de atingir os propósitos da educação para todos e, nesse sentido, o movimento Educação para Todos (EPT) coordenado principalmente pela UNESCO, foi criado em 1990, através de um conjunto de políticas internacionais defendendo acesso e participação crescentes na educação em todo o mundo.

O referido movimento ganhou ímpeto através das Conferências de Jomtien (1990) e Dacar (2000); todavia, as questões relacionadas ao sistema educacional inclusivo para todas as crianças com deficiência só ganharam efetividade na Declaração de Salamanca.

Pessoas com deficiência e seus aliados ficaram preocupados com a forma com a qual pareciam estar sendo preteridos na ordem de prioridades de participação na Declaração da Educação para Todos (UNESCO, 2000). Apesar do aparente progresso havido visando chamar a atenção para as possibilidades de um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, especificamente incluindo crianças com deficiências, isto só aconteceria na Declaração de Salamanca (AINSCOW, 2009, p. 18).

Vale ressaltar que até o século XXI, estar fora da escola não era considerado um grande problema, pois o direito à educação não era compreendido como um direito social a ser ofertado a todas as camadas da população – onde se inserem as pessoas com deficiência.

As pessoas com necessidades especiais no decorrer da história passaram pelas mãos dos Espartanos que matavam as crianças ao nascer; os que decidiam sobre a vida e a morte eram os mais velhos. Passaram também pela Inquisição que os queimavam “em nome de Deus” nas fogueiras, juntamente com outros que se diferenciavam do restante da comunidade e os sanatórios e instituições médicas que os usavam como cobaias em estudos de “doentes mentais” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37).

De acordo com Godoy (2002), o atendimento aos indivíduos com deficiência teve início em instituições assistencialistas que, por caridade e piedade, lhes forneciam abrigo;

passou pela fase médica, na qual tais indivíduos eram tratados como doentes; posteriormente, foi incluído como de interesse da área educacional.

Em sociedades antigas, era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média, a Igreja condenou tais atos, mas, por outro lado, acalentou a ideia de atribuir causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas. No século XVII, os deficientes mentais eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais (FACION, 2009, p. 188).

Em nosso país, a compreensão de educação como direito está prescrita na Constituição Federal de 1998. O Artigo 205 compreende que a educação é direito de todos, indistintamente, e, é dever do Estado e da família; preconiza que deverá ser incentivada e promovida com a colaboração de toda sociedade a fim de garantir o pleno desenvolvimento das pessoas, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

No Artigo 206, ao dispor sobre as bases do ensino, adota como princípio “I. a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2002, p. 123), e, garante no Artigo 208, “III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2002, p. 124).

Apesar da indicação do atendimento, preferencial na rede regular de ensino, exposto na Constituição Federal, historicamente, as pessoas com deficiência tiveram destinos diferentes, como vimos anteriormente.

Foram Jean-Marc Itard, Philippe Pinel e Valentin Haüy (TANNÚS-VALADÃO, 2011), educadores e cientistas renomados, que tomaram as primeiras iniciativas educacionais em prol das pessoas com deficiência no final do século XVIII e início do XIX.

As classes especiais nas escolas regulares, no século XIX, proliferaram como alternativa às instituições residenciais depois das duas grandes guerras mundiais. A segregação ainda era baseada na crença de que os estudantes em situação de deficiência seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem ensinados em ambientes separados.

[...] Com a revolução industrial, os E.U.A. e a Europa substituíram as provisões para pessoas com deficiências dessas redes de caridade para as autoridades governamentais. O deslocamento social, a rápida urbanização e o aumento da mobilidade geográfica do início da era industrial diminuíram a capacidade dos sistemas de apoio das redes de benevolência das comunidades. O surgimento do movimento asilar em meados do século XIX, na Europa Ocidental e América do Norte, atingiu o desenvolvimento cultural e institucional, acompanhando as tendências da demografia e política econômica (TANNÚS-VALADÃO, 2011, p. 22-23).

A educação inclusiva formulada originalmente como *full inclusion*, teve início “nos países escandinavos, solidificou-se nos Estados Unidos e no Canadá, em particular em Quebec, tendo se tornado presente na maioria dos países da Europa” (FLEURI, 2009, p. 69).

Sendo assim, foi na Europa que aconteceram os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência com uma perspectiva educacional; aos poucos, houve expansão para os Estados Unidos, Canadá e outros países, inclusive o Brasil. Porém, a maioria dos registros de educação para pessoas com deficiência, na opinião de Mazzotta (2001), na verdade, não passava de atendimentos de ordem médica, psicológica e assistencial.

[...] desde o final do século passado as pessoas com deficiência têm manifestado sentimentos de inferioridade, incapacidade e baixa autoestima. A escolarização nas denominadas escolas de integração os consideram alunos com necessidades educativas especiais, fazendo-os se sentirem segregados e rejeitados por sua maneira de ser e de existir no mundo. Autores como Gartner e Lipsky (1989) comparam a situação desses alunos ao equivalente moral do apartheid e da escravidão (SÁNCHEZ, 2009, p. 89).

A história da educação especial tem se desenvolvido através de uma série de estágios em que se promoveram diferentes formas de responder às diferenças e, especificamente, às crianças com deficiência; muitas vezes foi oferecida como complemento à educação geral e, em outros casos, foi totalmente segregada.

Uma análise da história da educação especial em muitos países sugere certos padrões (REYNOLDS; AINSCOW, 1994). No início, frequentemente assumia a forma de escolas especiais separadas das escolas regulares, estabelecidas por organizações religiosas ou filantrópicas. Esse tipo de serviço foi adotado e ampliado como parte das medidas educacionais nacionais, muitas vezes levando a um sistema escolar separado e paralelo para esses alunos, considerados como necessitados de atenção especial (AINSCOW, 2009, p. 12).

A convivência com sistemas segregados ou paralelos tem sido questionada, principalmente, do ponto de vista dos direitos humanos assim como com relação à sua eficácia. “Cada vez mais há a defesa de que a reorganização de escolas comuns dentro da comunidade (através de melhorias da escola) é a forma mais eficaz de garantir que todas as crianças possam aprender efetivamente [...]” (SEBBA; SACHDEV, 1997 apud AINSCOW, 2009, p. 13).

Nesse sentido, mais recentemente, assistimos, em alguns países da Europa e nos Estados Unidos da América, ao movimento rumo ao que se conceitua como “escola compreensiva” ou escola regular de ensino comum para todos.

O movimento escolar compreensivo na Inglaterra, assim como a tradição Folkeskole na Dinamarca, a tradição da escola comum nos Estados Unidos e o sistema educacional obrigatório unificado em Portugal, têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada (AINSCOW, 2009, p. 17).

O movimento escolar compreensivo citado acima se insere no contexto das intenções de melhorar a educação para todos graças à compreensão de que todas as crianças têm o direito de aprender, efetivamente, quando inseridas em suas comunidades, independente das diferenças e de toda diversidade nela existente. A referida melhoria, para Ainscow (2009), se insere numa preocupação maior do que a oferta de escola para todos, mas sim no contexto de educação para todos.

O movimento Educação para Todos (EPT), criado nos anos 1990 e relacionado com o acesso e participação crescentes na educação em todo o mundo, oportunizou “repensar as escolas como um entre vários outros meios de desenvolver educação nas comunidades” (AINSCOW, 2009, p. 18), chamando a atenção para um sistema educacional inclusivo para todas as crianças.

A partir do exposto, mesmo que de modo breve, podemos refletir sobre a necessidade de repensar a forma como lidamos com as questões educacionais e o acesso que todos devem ter ao processo de escolarização, sem nenhuma distinção. Dessa forma, caminharemos refletindo sobre a questão em nosso país.

## **2.1 Educação e Educação Especial no Brasil**

Podemos dizer que a história da educação no Brasil tem início com a vinda de seis jesuítas em 1549 em companhia de Tomé de Souza. Desde então, por duzentos anos, a educação brasileira ficou entregue aos padres da Companhia de Jesus.

Atendendo aos propósitos missionários da Ordem e à política colonizadora inaugurada por D. João III, os jesuítas dedicaram-se fundamentalmente à catequese e à instrução do gentio, criando escolas de primeiras letras e instalando colégios destinados a formar sacerdotes para a obra missionária na nova terra (HAIDAR, 2003, p. 31).

Como bem sabemos, a intenção principal por trás da educação oferecida estava o propósito de sujeição do índio e a conquista de suas terras para o enriquecimento dos colonizadores. Segundo Piletti (1991), por trás do objetivo aparente de ensinar as primeiras

letras e as humanidades, buscava-se na verdade a submissão à fé católica e aos costumes europeus. Conforme Cervi (2005),

Quando o modelo educacional dos jesuítas mostrou-se descompassado com o ambiente da época frente a novos imperativos decorrentes da ascensão das ciências e de novas ideologias, constituindo-se em fator de reforço do retrocesso do reino português, aconteceu a ruptura entre os atores. Expulsos de todos os domínios portugueses, os jesuítas tiveram que entregar seu patrimônio (CERVI, 2005, p. 46).

Posteriormente, segundo o referido autor, à expulsão dos jesuítas, o poder estatal assumiu a responsabilidade pela educação brasileira e, as escolas que eram mantidas pela Igreja, tornaram-se independentes e particulares sob o patrocínio discreto do Estado. Ainda Cervi (2005), explicita que “as primeiras ideias de educação popular e de educação secular só se materializaram a partir da transmigração da família real para o Brasil (1808), especialmente depois da proclamação da independência, nas primeiras décadas do século XIX” (CERVI, 2005, p. 48).

Com a Proclamação da República, a sociedade brasileira submeteu-se a um processo legislativo e regulamentador pela adaptação institucional ao regime federativo, propôs-se a reorganização educacional sob o comando de Benjamin Constant, primeiro ministro da Instrução Pública.

Após a Revolução de 30, alguns dos reformadores educacionais da década anterior passaram a ocupar cargos importantes na administração do ensino e procuraram colocar em prática as ideias que defendiam, inclusive promovendo a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. Nesse período, começam a surgir associações de pessoas preocupadas com as questões relacionadas às deficiências, oferecendo atendimento, de caráter filantrópico, em instituições especiais.

As primeiras iniciativas em prol da educação brasileira ocorreram através do movimento conhecido como Escola Nova onde se evidenciou a crença no poder da educação como forma de minimizar as desigualdades sociais, enfatizando as diferenças individuais, pregando “a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito” (MENDES, 2010, p. 96).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, é um documento em que esses educadores se posicionam favoráveis ao ensino público totalmente laico e atribui à educação sua devida importância.



1. A educação é vista como um instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais;
2. A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades;
3. A educação deve ser “uma só”, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais;
4. A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação;
5. Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária (PILETTI, 1991, p. 77).

Todavia, Cunha (apud MENDES, 2010, p. 97), analisou a influência do movimento escolanovista em nosso país e considerou que,

[...] apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar as características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época (CUNHA apud MENDES, 2010, p. 97).

A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre educação onde estabelece que, esta – a educação – deverá ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos; todavia, estabelece que compete aos Estados e ao Distrito Federal, organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

De acordo com Antunha (apud PILETTI, 1991), os princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau, liberdade de ensino, obrigação do Estado e da família no tocante à educação e o ensino religioso de caráter interconfessional, têm início a partir da Constituição de 1934.

Durante o período de 1937 até 1945 se instaurou em nosso país a ditadura com o governo de Getúlio Vargas. Conhecido como Estado Novo, o referido período foi fortemente marcado pelo controle estatal em todos os setores sociais, ocasionando retrocesso no processo de democratização do ensino decorrente da prioridade no ensino superior. “A ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social, vai ceder lugar às mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político” (MENDES, 2010, p. 98).

Através da reforma proposta pelo ministro Gustavo Capanema (1942-1946), o ensino secundário e profissionalizante foi reformulado, fortalecendo um sistema em que havia uma

escola para elite e outra para a classe popular, tornando a política educacional mais um instrumento de estratificação social.

Percebemos crescimento dos movimentos populares e início de redemocratização do país a partir da queda do Estado Novo, em 1945. Com relação à educação, o governo promoveu mudanças importantes elaborando uma regulamentação federal, válida para todo o país, que abrangesse todos os graus e modalidades de ensino. Na Constituição de 1946, no capítulo sobre a educação foram introduzidos princípios como o direito de todos à escola primária, assistência aos estudantes e gratuidade do ensino oficial.

A história da educação brasileira após 1889 é marcada sobretudo pelo impacto das reformas decorrentes de dois movimentos de dimensões autenticamente revolucionários ocorridos no país: o de 1930 e o 1964. Estes dois movimentos, sem mudar propriamente os rumos e as tendências norteadoras do sistema, procuraram torná-los explícitos, bem como proporcionar os instrumentos para a mais rápida e efetiva consecução dos objetivos nacionais em matéria de educação. Nesse sentido, as diversas constituições nacionais, especialmente a partir de 1934, inscreveram progressivamente os princípios sobre os quais terminou por edificar-se o sistema educativo brasileiro e que lhe proporcionaram a atual estrutura e as características fundamentais (ANTUNHA, 2003, p. 46).

Apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A primeira lei brasileira a estabelecer diretrizes e bases da educação nacional, em todos os níveis, do pré-primário ao superior, foi a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (embora fosse promulgada apenas nesse ano, o seu projeto chegou ao Congresso Nacional ainda em 1948, onde foi discutida durante treze anos) (PILETTI, 1991, p. 101).

A referida lei estabelecia que a educação nacional deveria ser inspirada em princípios da liberdade e ideais de solidariedade humana. Vimos, nessa época, uma campanha em defesa da escola pública porque a educação já era entendida como direito de todos, sem nenhuma exceção. No entanto, para que esse direito se efetivasse, era necessário que se ampliasse o número de escolas públicas e gratuitas, conforme Mendes (2010).

O fim do estado novo consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos. Enquanto isso, a luta pela escola pública se intensificava principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961) (MENDES, 2010, p. 98).

Apesar das conquistas expostas até o momento, quase nada vimos sobre a educação das pessoas com deficiência nas escolas comuns. No Brasil, timidamente na década de 50, se inicia um movimento, por parte de alguns educadores pelo atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais influenciados pelas experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte.

Pode-se dizer que o surgimento da Educação Especial ocorreu no Brasil de maneira mais expressiva a partir de 1950, concomitantemente à abertura das escolas para a população. Antes disso praticamente só a elite tinha acesso à educação escolar, pois uma estrutura agrária não requeria que todos frequentassem a escola. Com o advento da industrialização, da urbanização, fez-se necessário que a população em geral fosse educada, para que pudesse se adaptar e manter este novo sistema produtivo e este novo modo de vida (JANUZZI, 2004 apud VELTRONE; MENDES, 2011, p. 62).

Todavia, de acordo com Mazzotta (2001), a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer efetivamente somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, do século XX. O referido autor explicita que

Na primeira metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo Poder Público, sendo um Federal e os demais Estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial aos deficientes mentais; quatorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares cuidavam de alunos portadores de outras deficiências (MAZZOTTA, 2001, p. 31).

No período de 1957 a 1993, as iniciativas oficiais são de âmbito nacional. O atendimento educacional aos excepcionais<sup>7</sup>, de acordo com Mazzotta (2001), foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo Governo Federal, inicialmente com a criação de campanhas devidamente voltadas para esse fim.

A primeira iniciativa nacional, em 1957, por Decreto Federal nº 42.728 foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), com a finalidade de promover todas as medidas necessárias para garantir o acesso à educação e assistência em amplo sentido em todo território nacional. Outra campanha foi instituída pelo Decreto nº 48.961 de 1960, denominada Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), com a finalidade de promover “a educação, treinamento, reabilitação e

---

<sup>7</sup> Termo utilizado na época, mas em desuso desde a Declaração de Salamanca.

assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 2001, p. 52).

Durante o referido período, vimos a multiplicação de escolas especiais, centros especiais e especializados regulares instaurando o que conhecemos como fase de segregação. Isso é corroborado por Milanesi (2012) ao dizer que

Segundo Jannuzzi (2004), em se tratando da criação de instituições, entre os anos de 1960 a 1974, manteve-se uma média de crescimento de uma unidade por ano. Ainda, nesse período, surgiram as associações como a Sociedade Pestalozzi, em 1934, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (MILANESI, 2012, p. 27).

Inicialmente, as escolas especiais e/ou instituições de atendimento às pessoas com deficiência, ocorreram por iniciativa de pais, profissionais e as próprias pessoas com deficiência que organizaram-se em associações em defesa dos direitos dessa população. Kassar (2012) ao tratar da temática afirma que

Januzzi (2004) registra que, no Brasil, desde os anos 50 do século passado, as próprias pessoas com deficiências se organizavam em associações. Essas instituições passaram a se “internacionalizar”, articulando-se através de redes de informação e de colaboração, com a formação de ligas, congressos e associações, entre outros (KASSAR, 2012, p. 97).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 a educação do “excepcional” passou a ter, legalmente, certa peculiaridade. A referida lei apontava o direito dos “excepcionais” à educação, quando fosse possível, dentro do sistema geral de educação.

Segundo Facion (2009),

Chamada de segregação, já no século XX, começou com o atendimento às pessoas deficientes (com necessidades educativas especiais) dentro de grandes instituições que, entre outras coisas, propiciavam classes de alfabetização. É então que se aplica a divisão do trabalho à educação e nasce uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada [...] (FACION, 2009, p. 188).

É nesse período, mais especificamente em 1954, que assistimos à criação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) do Rio de Janeiro. A APAE de São Paulo foi fundada em 4 de abril de 1961, fruto da iniciativa de um pequeno grupo de pais de pessoas com deficiência intelectual, como consta no documento:

No início, os próprios pais e voluntários visitavam os postos de saúde e cadastravam pessoas que possuíam familiares com deficiência, buscando atender o maior número possível de crianças. Como organização social, sem fins lucrativos, a APAE de São Paulo teve sua história marcada pela mobilização em favor das questões ligadas a educação, saúde e inclusão social da pessoa com deficiência intelectual (RELATÓRIO DE ATIVIDADES APAE DE SÃO PAULO, 2007).

Enquanto no Brasil, a iniciativa privada assumia o processo de escolarização e institucionalização das pessoas com deficiência, no mundo, as ideias de Educação Inclusiva caminhavam. Kassar (2012) apresenta as diferentes concepções da época

Na Dinamarca, por exemplo, há a adoção dos princípios da Normalização, em 1959, através da Mental Retardation Act. Em 1968, Bank-Mikkelsen recebeu prêmio da Fundação Kennedy pelo reconhecimento de seu trabalho, e Dr. Nirje traduziu o conceito de “normalização” para o inglês e o publicou em 1969. Nos Estados Unidos da América, há a aprovação do IDEA – *Individuals with Disabilities Act*, 1977/1978 (MENDES, 2006; BAYER, 2006); na Inglaterra, o relatório sobre necessidades especiais é publicado (*Special Needs Report* ou Relatório Warnock) em 1978 (LAPLANE, 2006, 2010). Ainda, em vários países, experiências de matrículas de crianças com deficiências em salas de aula comuns passam a ser registradas, nos anos 1970; na Espanha nos anos 1980 (KASSAR, 2012, p. 97).

Mais uma vez nosso país passa por período de ditadura, instaurada através do golpe militar de 1964. Assistimos à privatização do ensino com mentalidade empresarial.

Na década de sessenta houve grande evolução no número de serviços de assistência e no ano de 1969, por exemplo, Jannuzzi (1992) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta. A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada (MENDES, 2010, p. 100).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, definiu as bases legais e técnico-administrativas da educação especial no país, dispondo que os alunos que apresentassem deficiência deveriam receber tratamento especial. O que acabou por reforçar o encaminhamento de alunos para classes e escolas especiais, como contextualiza Milanesi (2012).

Em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado, junto ao Ministério da Educação, sendo o primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de Educação Especial, com a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos então chamados de “excepcionais”. Ainda, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (1985), dispondo sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas com deficiência. Ainda assim, a Educação Especial no país continuava caracterizando-se, em grande parte, como um

sistema de ensino segregado, com serviços e profissionais específicos (MILANESI, 2012, p. 30).

O panorama da educacional do país só começaria mudar a partir do fim do governo militar – que durou 21 anos – e o advento da Abertura Política com o processo de redemocratização brasileira entre 1974 e 1985.

Em 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, instaurando uma nova compreensão da educação, agora como Direito Social, transformando a política educacional em uma política de caráter universal.

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Emenda Constitucional nº 64 de 2010).

Em consonância com a Constituição Federal, está o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069/90, que assegura nos Artigos 53 e 54:

A criança e o adolescente tem o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I. igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

[...]

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2010, p. 32).

De modo muito breve, podemos dizer que durante décadas, as políticas nacionais até 1990, apresentavam como tendência a centralização do poder de decisão, a execução das políticas sobre a educação especial, a atuação marcadamente terapêutica e assistencial, em vez de educacional. Davam ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições particulares especializadas, como vimos anteriormente.

A partir de 1990 as políticas elaboradas pelos órgãos governamentais passam a considerar a educação especial como uma modalidade de ensino, dando ênfase ao aspecto educacional (MAZZOTTA, 2001, p. 129).

Vale ressaltar, conforme Kassir (2012), que uma proposta de Educação Escolar Inclusiva deve considerar três aspectos, a saber:

O primeiro se refere ao movimento de associação de pais e profissionais envolvidos com as pessoas com deficiências que, durante o século XX, organizavam-se em associações em defesa dos direitos dessa população.

[...] O segundo aspecto se refere às mudanças de ações e proposições, ocorridas pelo mundo relativas às pessoas com deficiência. [...] em vários países, experiências de matrículas de crianças com deficiências em salas de aulas comuns passam a ser registradas.

[...] O terceiro aspecto refere-se aos acordos internacionais, aceitos e ratificados pelo Brasil. Dentre eles citamos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a instituição do Ano internacional das pessoas deficientes (1981); a Declaração de Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999), entre outros (KASSAR, 2012, p. 97).

Nesse sentido, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial. Tal conferência teve o propósito de gerar compromisso conjunto na busca de solução para a crise da área educacional.

Em relação à Declaração de Salamanca, de acordo com Kassar (2012), há a incorporação de seus pressupostos nas diretrizes do Ministério da Educação no conjunto de documentos que difundiam as bases da educação inclusiva no país. Todavia, tal preocupação não pode ser entendida levianamente, pois há evidente preocupação com a relação custo-benefício nas escolas inclusivas, como podemos verificar no próprio texto da Declaração.

A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais significa que na prática uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas [...] A experiência sugere que as escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Apesar do exposto, está instaurado um novo paradigma. O paradigma da inclusão que, de acordo com Sasaki (2005, p. 20), teve sua semente plantada pela *Disabled People's International*, “uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência, quando em seu livreto Declaração de Princípios, de 1981, definiu o conceito de equiparação de oportunidades”.

A partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, na Espanha, começa a ser delineado de modo mais preciso um projeto de escola inclusiva, como descreve Facion (2009).

A conferência que deu origem a esse documento trouxe um novo enfoque sobre o sistema educacional, ocasionando uma atualização no ordenamento jurídico brasileiro por meio de emendas que modificaram o texto constitucional e possibilitaram inserções importantes na política educativa e que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) (FACION, 2009, p. 57).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em vigência até os dias atuais, prevê no Artigo 3º, o princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como aponta o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A única alteração percebida diz respeito à nomenclatura utilizada e acréscimo da palavra “gratuito”. A Educação Especial, passa a ser compreendida como modalidade de ensino.

Artigo 58. Entende-se por educação especial, para os fins desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, p. 33).

A Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, no Artigo 1º, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades especiais.

A referida Resolução entende a Educação Especial, modalidade de educação escolar, como um processo educacional definido por proposta pedagógica que assegure recursos e serviços especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem (COSTA, 2012, p. 112).

Sabemos que existem muitas barreiras, estruturais e conjunturais no sistema escolar e que o indivíduo com deficiência ainda sofre rotulações pejorativas, todavia, não podemos esquecer – como dito anteriormente – que as diferenças entre as pessoas sempre existiram e continuarão existindo, “e que o processo educativo é um dos meios para que possamos resolver os problemas gerados por essa vasta gama de diversidades” (GODOY, 2002, p. 61).

Esta é a perspectiva pela qual atualmente entendemos educação. Educação como direito humano, conforme o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Educação como direito da pessoa, inclusive daquela que tem ou está na condição de deficiência. Direitos humanos dizem respeito aos direitos fundamentais de todas as pessoas. Educação é um dos direitos que todos os seres humanos têm.



O direito humano à educação reconhecido na Declaração foi fortalecido como norma jurídica internacional, principalmente, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13 e 14), da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, da Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13) (RIZZI; GONZALES; XIMENES, 2011, p. 18).

Nesse sentido, se insere o movimento mundial pela inclusão que é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Benevides (2004) trata dos conceitos de diferença e desigualdade, considerando

Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior ou superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa... O direito à diferença, portanto, nos protege quando as características da nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando essas características são motivo para a exclusão, perseguição e discriminação (BENEVIDES, 2004, p. 63).

Para minimizar os efeitos da exclusão daqueles que são público-alvo da educação especial – alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a) –, o Plano Nacional da Educação, em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, já prevê em uma de suas metas a universalização do acesso à Educação Básica e o Atendimento Educacional Especializado à referida população.

Como resultado preliminar das políticas implantadas, entre 2007 e 2014, as matrículas desses estudantes em escolas regulares subiram de 306.136 para 698.768 (aumento de 118%). Em 2014, 78,8% desses estudantes matriculados na Educação Básica estavam estudando em salas comuns, sinalizando um rompimento com o histórico de exclusão.

Mas, de quem estamos falando mediante tantas mudanças? Quem são os alunos que fazem parte do público da educação especial, discorreremos a seguir.

### 2.1.1 Público-alvo da educação especial (PAEE)

Longo foi o período em que perdurou a compreensão de que a Educação Especial deveria atuar de forma paralela à educação comum, por ser considerada “a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2008a, p. 19), como vimos anteriormente.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), há um esboço da compreensão sobre o atendimento às diferenças na educação e início daquilo que consideramos uma escola inclusiva. O princípio orientador é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, sem nenhuma distinção e independente de suas condições físicas, sociais, emocionais, intelectuais, linguísticas, etc. Crianças com deficiência, superdotadas, em situação de rua ou nômades, pertencentes às diferentes etnias e culturas, marginalizadas... Todavia, as diferentes condições dos alunos geram, para os sistemas de ensino, desafios; desafios para reconhecer e atender adequadamente possíveis “necessidades educacionais especiais” (NEE).

A terminologia necessidades educacionais especiais foi empregada oficialmente pela primeira vez, nos anos de 1970, na Inglaterra, pela pesquisadora Mary Warnock, ao apresentar os resultados de um estudo aprofundado que buscava identificar as causas do maciço fracasso escolar, o qual atingia percentuais elevadíssimos (FERNANDES, 2007, p. 56).

Para Coll, Palacios e Marchesi (1995, p. 11), um aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais dos que os necessários para os colegas de sua idade”. Ora, vale ressaltar que, em algum momento da vida escolar, qualquer aluno pode apresentar dificuldades para a aprendizagem de determinadas temáticas, assuntos e/ou conteúdos, bem como pode ser bem sucedido.

Nesse sentido, a Declaração referida acima, estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. É nela – Declaração de Salamanca – que o conceito de necessidades educacionais especiais passa a ser amplamente disseminado, ressaltando a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define quem são os alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 5º - Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 02).

Para atender tais necessidades, a referida Resolução ainda dispõe que:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a

série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001, p. 02).

A Resolução CNE/CEB nº 2, juntamente com a Convenção da Guatemala, promulgada através do Decreto nº 3.956/2011, reitera os direitos das pessoas com deficiência em condições de igualdade nas instituições escolares.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2010, p. 13).

De igual importância aos documentos citados é o movimento conhecido como “Nada Sobre Nós, Sem Nós” na luta pela equiparação de oportunidades, bem como reconhecimento da capacidade das pessoas com deficiência na definição de políticas e planejamento de estratégias que podem modificar suas vidas.

Como bem sabemos, as pessoas com deficiência começaram a ser vistas como indivíduos que precisam desfrutar o espectro completo de direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. O lema do movimento internacional de pessoas com deficiência, ‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’, resume essa mudança.

De acordo com Sasaki (2007), num pronunciamento sobre o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, em 2004, Johan Schölvink – diretor da Divisão de Política Social e Desenvolvimento da ONU – reiterou a oportunidade de promover mudanças e eliminar barreiras à participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida. O autor considera que

O envolvimento de pessoas com deficiência na elaboração da **Convenção** sobre seus direitos é um excelente exemplo como o princípio da participação plena pode ser colocado em prática. O lema ‘**Nada Sobre Nós, Sem Nós**’ reflete muito precisamente a atitude mundial de que as pessoas com deficiência querem ser adotadas em todos os níveis da sociedade. Pessoas com deficiência precisam ser

envolvidas no planejamento de estratégias e políticas que afetarão sua vida (SASSAKI, 2007, p. 14).

Nesse sentido, em consonância com as discussões mundiais e nacionais, em 07/01/2008, foi entregue ao Ministro da Educação, o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, chamado Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em minha opinião, é a partir desse documento que há melhor definição de quem é o aluno público-alvo da educação especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[...] A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2010, p. 20-21).

Apesar do exposto, as definições de público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotar em simples categorizações e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões.

A deficiência não deve ser considerada uma concepção puramente médica, ficando associada exclusivamente à doença. Compreende-se deficiência como parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos, conferindo-lhe uma dimensão mais personalizada e social. Esta concepção traduz a noção de que a pessoa, antes de sua deficiência, é o principal foco a ser observado e valorizado, assim como sua real capacidade de ser o agente ativo de suas escolhas, decisões e determinações sobre sua própria vida (BRASIL, 2014, p. 09).

Dessa forma, consideramos que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições e/ou características.

Fleuri (2009) contribui com a discussão acerca da diferenciação das definições.

A definição de deficiências e de necessidades especiais amplia a concepção de diferenças e de trabalho educativo com a diversidade, referenciando-se a categorias e dimensões lógicas – fisiológicas, psicológicas, sociológicas (classe), antropológicas (étnicas, culturais) de vários domínios do conhecimento. Tal complexidade conceitual (certamente motivada pelas lutas dos diferentes movimentos socioculturais que requerem o reconhecimento de suas respectivas construções identitárias no contexto social e educacional) enseja compreensões e condutas mais flexíveis e polissêmicas, facilitando o trabalho educativo com as singularidades e com as diferentes histórias e trajetórias de construção identitária dos sujeitos e dos movimentos sociais pertinentes (FLEURI, 2009, p. 70).

Nesse sentido, iremos definir e conceituar as três categorias de público-alvo da educação especial, de modo geral, somente com o objetivo pedagógico para facilitar a compreensão do leitor, dada a convicção de que estamos tratando de pessoas em constante evolução e não simples objetos.

Em 06/07/2015 foi aprovada a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa como Deficiência, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Na introdução da LBI, Mara Gabrili ressalta o fato de o texto inovar ao conceituar deficiência, não mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. “A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas (BRASIL, 2015, p. 10-11)”.

O conceito de deficiência, praticamente, permanece o mesmo no texto da LBI; todavia, as formas de avaliação é que mudam permitindo a compreensão diferenciada.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015, p. 19).

O Decreto nº 5296, de 02/12/2004, em seu Parágrafo 1º, divide as deficiências nas seguintes categorias:

- **deficiência física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- **deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- **deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- **deficiência intelectual:** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer, e trabalho;
- **deficiência múltipla:** associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004 apud BRASIL, 2014, p. 09).

Além das deficiências relatadas acima, há, ainda, a surdocegueira. Para entender o que é surdocegueira, faz-se necessária uma explicação sobre a sua grafia, pois trata-se de uma condição que extrapola as dificuldades que um indivíduo com surdez ou cegueira pode ter, pois elas se somam numa condição única com grande impacto nas condições de vida da pessoa. Para McInnes (1999 apud BOSCO, 2010) muitos indivíduos com surdocegueira congênita ou que a adquiram precocemente têm deficiências associadas como: físicas e intelectuais. Estas quatro categorias podem ser agrupadas em Surdocegos Congênitos ou Surdocegos Adquiridos (e, dependendo da idade em que a surdocegueira se estabeleceu, pode-se classificá-la em Surdocegos Pré-linguísticos ou Surdocegos Pós-linguísticos).

Bosco (2010) apresenta algumas considerações acerca das questões discutidas acima.

Para McInnes (1999), a premissa básica é que a surdocegueira é uma deficiência única que requer uma abordagem específica para favorecer a pessoa com surdocegueira e um sistema para dar este suporte. O referido autor subdivide as pessoas com surdocegueira em quatro categorias:

- Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
- Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
- Indivíduos que se tornaram surdocegos;
- Indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo (BOSCO, 2010, p. 08).

Além das deficiências descritas, outra categoria que é considerada público-alvo da educação especial, é de Transtornos Globais do Desenvolvimento. De acordo com Belisário

Filho (2010, p. 12), “o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento surge no final dos anos 60, derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen. Ele traduz a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento”.

O Transtorno Global do Desenvolvimento não diz respeito apenas ao autismo. Sob essa classificação se descrevem diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. São eles:

- Autismo;
- Síndrome de Rett;
- Transtorno ou Síndrome de Asperger;
- Transtorno Desintegrativo da Infância;
- Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 13).

Em 2013, o guia de classificação diagnóstica conhecido com Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), alterou a nomenclatura de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Transtorno do Espectro Autista é um termo que engloba um grupo de afecções do neurodesenvolvimento, cujas características envolvem alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja linguagem verbal e/ou não verbal, da interação social e do comportamento caracteristicamente estereotipados, repetitivos e com gama restrita de interesses (SÃO PAULO, 2013, p. 09).

Como consequência do movimento de pais, em 27/12/2012 foi promulgada a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista incluindo as pessoas com TEA na categoria de deficiência.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

É importante destacar que a etiologia dos TEA é multifatorial, ou seja, existe componente genético e também componente ambiental. O diagnóstico de TEA é feito com



base nos critérios da Classificação Internacional de Doenças (CID 10), devendo ser realizada por equipe multidisciplinar a partir de escalas de triagem.

A terceira categoria que envolve alunos público-alvo da educação especial, diz respeito àqueles que têm Altas Habilidades/Superdotação (AHSD).

Os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2010, p. 19).

De acordo com Negrini e Freitas (2008, p. 278-279), a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação pode envolver a participação de várias pessoas e estas devem estar comprometidas com a observação e a indicação destes alunos. “[...] Atualmente, existem inúmeras maneiras de se chegar a estes alunos, através de uma visão multidimensional da inteligência, podendo ser utilizados diferentes instrumentos”. As autoras discutem a necessidade de organização de estratégias de identificação vinculadas com a realidade onde a avaliação está sendo realizada.

Por identificação entende-se o conjunto de instrumentos pedagógicos que podem ser utilizados para o reconhecimento de diferentes habilidades dos alunos em diversas áreas do conhecimento, considerando as especificidades das altas habilidades/superdotação. Essa prática de identificação traz o contexto da escola como foco de análise e a observação do professor possibilitando: conhecer diferentes estratégias que alguns alunos usam na resolução de problemas; revelar seus interesses e motivações; e avaliar conhecimentos e estilos de aprendizagem, subsidiando o trabalho educacional (DELPRETTO, 2010, p. 20).

Os alunos com AHSD, por muito tempo passaram despercebidos pela escola e, nesse sentido, se insere a preocupação em definir um plano de atendimento que contemple a seleção, organização de recursos e serviços para estimulação e desenvolvimento das altas habilidades/superdotação, bem como a articulação de redes de colaboração, informação e conhecimento, em diversas áreas de que suplementam a proposta curricular da escola onde se inserem esses alunos.

Como dito anteriormente, as definições apresentadas tinham única e exclusivamente a intenção pedagógica de facilitar ao leitor a compreensão, mesmo que de forma sucinta, algumas características dentre as categorias compreendidas como público-alvo da educação especial.

Neste estudo, consideramos importante nos debruçar, de forma mais cuidadosa, nas especificidades do município de Rio Claro/SP onde a pesquisa se desenvolveu. Portanto, após refletirmos brevemente sobre a história da educação especial no mundo e no Brasil, nos importaremos a partir daqui, com o modo como a rede municipal de ensino de Rio Claro tem construído sua história no tocante ao atendimento dos alunos PAEE através dos serviços que lhes oferece.

## **2.2 A Educação Especial na rede municipal de ensino de Rio Claro/SP e os serviços nela ofertados**

É possível, na Educação Especial, a co-existência de diferentes modos de atuar junto aos alunos público-alvo da educação especial no contexto educacional. Como consta na Resolução CNE/CBE nº 2 (2001):

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Como dito anteriormente, ao longo de muitos anos o atendimento aos alunos PAEE sempre esteve ligado às instituições. Nelas, não havia outra forma de trabalho que não fossem as escolas especiais e as salas de educação especial exclusiva.

Sala de educação especial exclusiva é o local que substitui o ensino regular onde encontra-se toda diversidade humana. Nas salas especiais estão matriculados somente alunos PAEE e, habitualmente, com as mesmas deficiências e/ou características.

No documento Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (RIO CLARO, 2008), encontramos um breve histórico do atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) no município que, de forma resumida, diz ter início a partir da criação de classes especiais na EE Deputado Hamilton Prado durante o período de 1980 e 1982.

As referidas salas estavam lotadas numa escola regular pertencente à rede estadual de ensino no período de sua criação. O município, da mesma forma como aconteceu na história do Brasil, apresentou vinculação e relação direta com instituições filantrópicas para o atendimento à demanda da educação especial. Dessa forma, na Reorientação Curricular da

Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (RIO CLARO, 2008), consta a transferência das salas para uma das instituições do município.

Para melhor atender às necessidades dos menores excepcionais<sup>8</sup> estabeleceu parceria com o Instituto Allan Kardec, transferindo as classes especiais locadas na escola estadual para o espaço físico da referida instituição, que contava com uma equipe multidisciplinar responsável por um atendimento mais especializado nessa área. Receberam a denominação de “Classes Municipais de Ensino Especial”, através do Decreto nº 2811 de 30 de março 1983. Nessa trajetória o município passou de duas classes em 1982 para 10 classes especiais em 1987. Em 1993 houve um remanejamento dessas classes especiais para outras instituições filantrópicas (RIO CLARO, 2008, p. 18).

No município de Rio Claro, a Deliberação COMERC nº 1 de 25 de agosto de 2015, prevê o atendimento educacional em salas de educação especial exclusiva através do “Artigo 2º. Garantir o atendimento educacional em classes de educação especial exclusiva aos alunos, cuja situação específica, não permita sua inclusão direta em classes regulares, após consulta e decisão da família ou responsável” (RIO CLARO, 2015b).

A decisão por legislar sobre salas de educação especial exclusiva vêm de encontro à realidade encontrada porque ao longo de vários anos consecutivos, as escolas encaminhavam alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem – além de alunos com deficiência – para o Instituto Allan Kardec com vistas a um período de trabalho diferenciado. Todavia, esse período, em diversos casos, se estendeu por vários anos, levando à dificuldade de reinserção dos alunos na rede regular de ensino, pois já se encontravam em idade avançada para frequentar os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, acreditamos que aqui caiba a discussão sobre a escolarização dos alunos PAEE, pois alguns responsáveis por alunos com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em situação de maior dificuldade de comunicação e interação social, buscavam atendimento específico aos seus filhos e não encontravam essa alternativa no município. Em 2010, através de parceria com a APAE, a SME autorizou a criação de duas salas para atendimento educacional exclusivo de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), atendendo à reivindicação de seus responsáveis.

Em 2011, a SME regularizou a situação de treze salas de educação especial exclusivas que funcionavam no Instituto Allan Kardec (IAK) vinculando-as à EM Marcello Schmidt, pois as salas já funcionavam na prática, mas não havia sua criação no sistema e regularização das matrículas dos 126 alunos que lá estavam.

---

<sup>8</sup> Termo utilizado na época.

Devagar e de forma muito respeitosa quanto às especificidades dos alunos e considerando os contextos em que viviam com suas famílias, em 2012, uma das primeiras providências da minha coordenadoria na SME foi a reinserção, no ensino regular, de vários alunos PAEE que frequentavam o IAK; no instituto foram mantidos 62 alunos em seis salas de educação especial exclusiva. Progressivamente, fomos reduzindo as classes e o número de alunos atendidos nas salas de educação especial exclusiva da seguinte forma: em 2013 tínhamos cinco salas com 42 alunos; em 2014, 40 alunos foram mantidos matriculados em quatro salas de educação especial exclusiva; e, em 2015, nas mesmas salas, permaneceram 36 alunos.

Apesar da tranquilidade em contarmos ao leitor sobre a história e as formas que o município de Rio Claro encontrou para atender às especificidades dos alunos PAEE, consideramos que a Educação Especial pode e deve atuar de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Por isso, os sistemas educacionais devem se orientar nos princípios da educação inclusiva com o intuito de quebrar o ciclo de exclusão.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Os professores da Educação Especial podem atuar nas salas e escolas especiais, como vimos acima, ou de outros modos, como por exemplo, nas Salas de Recursos Multifuncionais ou no Serviço Itinerante.

No ano de 2005, o município de Rio Claro passou pelo processo de Municipalização do Ensino e a Secretaria Municipal da Educação (SME) assumiu as escolas estaduais que ofereciam o ensino de 1ª a 4ª séries<sup>9</sup>. Dentre as escolas assumidas, as EM Antônio Sebastião da Silva, EM Diva Marques Gouvêa, EM Deputado Hamilton Prado, EM Monsenhor Martins e EM Prof. Sylvio de Araújo já tinham sala de recursos. Em 2007, foi criada a sala de recursos da EM Prof. Victorino Machado que funcionou paralelamente com o Serviço Itinerante.

O Serviço Itinerante funcionou até o ano de 2008 com o objetivo de oferecer suporte e orientação aos professores da sala regular que tinham alunos com NEE. Entendendo que o vínculo entre profissional especialista e criança é de suma importância, no final de 2008, a

---

<sup>9</sup>Em 2006, a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, iniciou o processo de adequação para o Ensino Fundamental de 9 anos, alterando a nomenclatura utilizada para Ciclos (1º ao 5º ano).

SME enviou documentos – junto ao MEC – que solicitavam a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas que apresentavam maior demanda de encaminhamentos de possíveis alunos PAEE.

O Ministério da Educação – sob o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva – implantou um conjunto de Programas e Ações para uma “política de educação inclusiva”, como afirma KASSAR (2012, p. 101).

São ações com esse propósito: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para a implantação de salas de recursos denominadas multifuncionais em escolas nos diferentes municípios brasileiros; Escola Acessível, que visa a adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a formação dos sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências (KASSAR, 2012, p. 101).

No contexto descrito acima, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, preveem que a Educação Especial deve atuar transversalmente através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como parte integrante do processo educacional.

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (COSTA, 2012, p. 117).

Ainda de acordo com as referidas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação e aprendizagem.

2.1 Consideram-se recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

O Atendimento Educacional Especializado pode ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Durante a implantação do Programa, os estados ou municípios puderam escolher dois tipos de salas de recursos multifuncionais: Tipo I e Tipo II. Ropoli (2010) auxilia na compreensão sobre os tipos de Salas de Recursos Multifuncionais:

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis (ROPOLI, 2010, p. 31-32).

O trabalho realizado na sala de recursos é de natureza pedagógica, deve ser conduzido por professor especializado, utilizando-se de variados recursos didáticos, pedagógicos e equipamentos, com a intenção de suplementar os estudos dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, e, complementar a aprendizagem dos alunos com as diversas deficiências e transtornos que compõem o público-alvo da educação especial. Nesse sentido, Alves (2006, p. 14) considera que “a denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares”.

Na Sala de Recursos Multifuncionais são desenvolvidos conteúdos e utilizados recursos específicos, a saber.

São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco);

Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa – CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva. São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros (ROPOLI, 2010, p. 27-28).

O município de Rio Claro aderiu ao programa de implantação das salas de recursos multifuncionais da Secretaria de Educação Especial do MEC que teve como intenção apoiar

[...] os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, no ano de 2009, a rede municipal de ensino passou a contar com as seguintes Salas de Recursos Multifuncionais, além das já existentes: EM Antônio Maria Marrote, EM Armando Grisi, EM Elpídio Mina, EM Ephraim Ribeiro dos Santos, EM Jardim das Palmeiras (CAIC), EM Luiz Martins Rodrigues Filho e EM Sérgio Hernani Fittipaldi.

Em termos quantitativos, a Educação Especial, atendeu mais de 200 alunos considerados com necessidades educacionais especiais (NEE). Todavia, vale ressaltar que durante o ano de 2009, enquanto estive na Coordenação da Educação Especial no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), iniciei o processo de estudo junto às professoras especialistas e esclarecimento à rede municipal sobre a definição e conceituação de quem eram os alunos público-alvo da educação especial, bem como, organização documental dos trabalhos da Educação Especial.

No ano de 2010, a SME, através da minha coordenadoria, ampliou a parceria com o Ministério da Educação para criação de mais Salas de Recursos Multifuncional nas EM Clara Freire Castellano, EM Hélio Jorge dos Santos, EM Jovelina Morateli e EM Paulo Koelle.

Em virtude dos agrupamentos de alunos com Deficiência Auditiva nas EM Armando Grisi (Ensino Fundamental) e EM Clara Freire Castellano (Educação Infantil), propus que a SME iniciasse o processo de contratação de intérpretes. Todavia, vale esclarecer que, em virtude da dificuldade de contratação de profissional com formação específica, abrimos edital de inscrição para professores com formação em Educação Especial que comprovassem

atuação e/ou formação na área da deficiência auditiva; do mesmo modo segue, até os dias atuais.

Estiveram matriculados na rede municipal de ensino no ano de 2010, 206 alunos PAEE recebendo o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais da própria Unidade Educacional onde frequentavam o ensino regular e/ou unidade diversa, geograficamente próxima à sua residência.

No mesmo ano, com apoio da Secretária da Educação, passamos a autorizar a contratação de agente educacional para cuidados e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos PAEE. A função de agente educacional já existia nas escolas de Educação Infantil atuando nos cuidados e acompanhamento do desenvolvimento das crianças pequenas. A partir daquele momento, esses profissionais foram designados e/ou autorizados a acompanhar especificamente alunos PAEE.

Sobre a presença do agente educacional há diferentes opiniões na literatura, mas na rede municipal de ensino de Rio Claro avalio que obtivemos êxito na parceria, por isso, trataremos da questão quando abordarmos os casos selecionados para a pesquisa, foco deste trabalho, no Capítulo 5.

Grande foi o esforço e, por isso, vale ressaltar que, em abril de 2010, a Secretaria Municipal da Educação firmou parceria com o Núcleo de Diagnóstico da APAE com a intenção de investigar a presença de Deficiência Intelectual e/ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em alunos matriculados na rede para que, a partir do diagnóstico, pudessem desfrutar do direito ao Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncional, bem como cadastro de suas matrículas com identificação da deficiência, transtorno ou altas habilidades.

A questão da avaliação e identificação da deficiência sempre foi motivo de preocupação na rede municipal de ensino pela ausência de serviços com tal finalidade. Todavia, a SME não poderia ficar a mercê da inexistência do serviço e, por isso, buscamos apoio naquela que é a instituição reconhecida no trabalho com as pessoas com deficiência intelectual e/ou TEA, no município.

De algum modo o município de Rio Claro chamou a atenção de pesquisadores da UFSCar quanto à forma de atendimento aos alunos PAEE. Talvez, tal fato, seja decorrente da realidade do município que foi criando formas de atender, muito particulares como as situações descritas acima, ao considerar a especificidade de cada aluno. Isso pode parecer ao leitor, que o município caminhava “na contramão” da inclusão ao permitir que alguns alunos frequentassem salas exclusivas, por exemplo; mas, como dito no Memorial, todos têm o



direito de optar pela melhor forma de ser atendido na educação e o modelo de sala de recursos proposto pelo MEC não pode ser considerado o único válido.

Mais uma vez dialogo com Milanesi (2012) a fim de esclarecer sobre os serviços prestados.

Mendes (2009) considera que a opção política da Secretária de Educação Especial (SEESP) de priorizar a chamada “classe de recurso multifuncional” como uma espécie de “serviço tamanho único”, quando ela deveria ser apenas mais um dos vários serviços de sistema do contínuo dos serviços, representa uma simplificação dos serviços de apoio, o que não encontra sustentação na literatura da área de Educação, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas deste alunado (MILANESI, 2012, p. 24).

Por isso, em 2011, a rede municipal de ensino de Rio Claro participou do estudo piloto, para desenvolver instrumentos e procedimentos, vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)<sup>10</sup>. O estudo inaugural teve como foco o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais do MEC e foi proposto por vinte e cinco pesquisadores de dezesseis estados brasileiros, representando vinte e duas universidades e dezesseis programas de pós-graduação. De acordo com Milanesi (2012),

A presente pesquisa faz parte desse projeto, constituindo-se no primeiro estudo realizado com o propósito de contribuir para o entendimento do modo pelo qual estão sendo organizados os serviços das SRMs, a fim de compreender os dispositivos legais sobre a implementação do atendimento educacional especializado (MILANESI, 2012, p. 17).

“Em nível dos municípios, a proposta é de compor a rede de pesquisa local envolvendo o(s) pesquisador(es) da universidade que integram a rede estadual, os professores de salas de recursos multifuncionais e, sempre que possível, gestores municipais da educação comum e especial” (MENDES; CIA, 2012a, p.25). Tal estudo pretendeu, também, coletar uma amostra de 2500 professores das Salas de Recursos Multifuncionais através de questionário *on line*, do tipo *survey* (MENDES; CIA, 2012b, p. 373).

Os objetivos do Oneesp são: a) estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de redes de pesquisa no País que tenham a educação especial como eixo de investigação; b) fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação especial e os diversos atores envolvidos no processo educacional; c) estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade da Educação Especial brasileira; d) fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas em Educação Especial

---

<sup>10</sup>O ONEESP foi criado através do Projeto 039, edital N° 38/2010/CAPES/INEP.

relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação; e) divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica (MENDES; CIA, 2012b, p. 380-381).

Como parte da pesquisa maior do ONEESP, Milanesi (2012) desenvolveu sua dissertação de Mestrado a partir de entrevistas e grupos focais em que contou com a participação de onze professoras de salas de recursos multifuncionais, sete professoras do ensino comum, três professoras que atuavam, em um turno, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e, em outro turno, no ensino comum, uma vice-diretora e a coordenadora de Educação Especial, totalizando vinte e três participantes da rede municipal de ensino de Rio Claro.

Naquele ano, em 2011, a rede municipal de ensino atendeu 250 alunos devidamente matriculados no ensino regular com AEE, iniciando com a estimulação precoce nas escolas de Educação Infantil Etapa I (bebês a partir dos 06 meses de idade), atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e oferecendo apoio à rede estadual de ensino que recebeu alunos PAEE egressos do primeiro ciclo do ensino fundamental, da nossa rede municipal. Mais duas Salas de Recursos foram criadas nas EM Dennizard França Machado e EM Djiliah Camargo de Souza.

No mesmo ano, teve início o Atendimento Domiciliar e o Atendimento Hospitalar – ainda sem registro da matrícula do aluno que permanecia impossibilitado de frequentar o espaço escolar.

Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade (BRASIL, 2002a, p. 13).

No atendimento domiciliar, o professor da Educação Especial se desloca até a residência do aluno a fim de ofertar acesso aos conteúdos escolares através de jogos, materiais e recursos diferenciados que sejam atrativos, bem como respeitem as habilidades e limitações do indivíduo adoentado.

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, “seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental” (BRASIL, 2002a, p. 13).

Art. 13 Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001).

Nas duas situações – seja no ambiente hospitalar ou domiciliar – o professor da Educação Especial deve elaborar seu plano de trabalho tendo por base a organização curricular da escola onde se vincula o aluno afastado. Obviamente, há a necessidade de respeitar as condições do aluno.

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar a escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002a, p. 13).

A Deliberação COMERC (RIO CLARO, 2015b), em seu Artigo 5º, regulamenta esses tipos de atendimento no município de Rio Claro.

§4º O AEE será ofertado como atendimento hospitalar e/ou atendimento pedagógico domiciliar por meio de elaboração de estratégias e orientações que possibilitem o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados no ensino regular que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente, além de garantir a manutenção do vínculo com essa por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (RIO CLARO, 2015b).

Além dos atendimentos domiciliar e hospitalar, na rede regular, estavam matriculados 267 alunos PAEE no ensino regular e no AEE em 2012.

Como dito anteriormente, sempre considerei fundamental a parceria entre os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial e, por isso, organizei momentos de reunião, troca e interação entre os professores do ensino regular, professor do AEE, agente educacional, integrante da equipe gestora e, quando possível, profissional da saúde para discutir sobre o desenvolvimento dos alunos. Nesses

momentos, entre outras situações, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

O PDI é um documento elaborado pelo grupo de professores especialistas, sob minha coordenação, tendo como base estudos realizados no curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Unesp de Marília. Utilizamos diferentes documentos para elaborar um que atendesse nossas necessidades e fosse condizente com nossa realidade. Sendo assim, considerando as necessidades, habilidades e especificidades de cada aluno, no momento da elaboração do PDI são definidas adequações de conteúdos, objetivos, estratégias e avaliações, a fim de garantir a participação de todos os alunos em todas as atividades do espaço escolar.

De acordo com Rosalen (2018), na rede municipal de ensino de Rio Claro, o PDI é composto:

[...] pelas principais informações sobre o aluno PAEE, suas necessidades e habilidades educacionais, currículo da etapa/série/ano que frequenta, suas possíveis adaptações, situação de acompanhamento por serviços da saúde e assistência social, bem como a definição dos responsáveis por cada ação a ser executada no ano de elaboração do documento (aqui também se incluem os pais e/ou responsáveis pelos alunos PAEE) (ROSALEN, 2018, p. 06-07).

Desse modo, nosso documento, contempla cinco âmbitos:

[...] escola, sala de aula, família, agente educacional e área da saúde – necessárias para atender às necessidades educacionais do aluno PAEE. Para cada campo, há a previsão de subcategorias: ações necessárias que devem descrever tudo que o aluno precisa, independentemente, da disponibilidade ou não do recurso; ações existentes, que são as ações já garantidas ao aluno; e, ações necessárias que ainda não foram garantidas ao aluno (ROSALEN, 2018, p. 07).

Por saber que, apesar da não obrigatoriedade, a rede municipal de Rio Claro elaborava um documento norteador do trabalho com os alunos PAEE, outra pesquisadora vinculada ao ONEESP esteve conosco em 2012 desenvolvendo um programa de formação para educadores sobre o Planejamento Educacional Individual (PEI).

A tese de Doutorado de Tannús-Valadão (2014) foi desenvolvida a partir de pesquisa colaborativa – assim como com Milanesi (2012) – onde trinta e quatro pessoas estiveram envolvidas num programa de formação continuada sobre PEI. Entre os participantes estavam doze professoras de sala comum, oito professoras do AEE, três coordenadoras pedagógicas, uma diretora, uma agente educacional, seis professoras das salas de educação especial

exclusiva e três profissionais do CHI-PV (um fisioterapeuta, uma fonoaudióloga e um técnico em desenvolvimento social).

Dentre as considerações finais, Tannús-Valadão (2014) destaca a postura do município positivamente.

[...] algumas escolas municipais, mesmo sem a obrigatoriedade, possuíam o PDI. Assim, o primeiro destaque a ser feito é o reconhecimento da iniciativa desse município de instituir esse tipo de procedimento, o qual atesta uma maior seriedade na política local de inclusão escolar, apesar de a maioria dos estudantes PAEE do município (TANNÚS-VALADÃO, 2014, p. 156).

Seguindo a trajetória dos anos anteriores, em 2013, o número de alunos regularmente matriculados aumentou para 300. Além das referidas unidades educacionais anteriormente, mais três Salas de Recursos para oferta do AEE foram criadas no ano nas EM Laura Penna Joly, EM Marcello Schmidt e EMA Rubens Foot Guimarães.

Em 2014, mais duas Salas de Recursos foram criadas nas EM Celeste Calil e EM Darci Reginatto para atender aos 380 alunos regularmente matriculados no ensino regular de toda rede municipal. A Sala de Recursos da EM Ângela Mônaco Perin foi criada em 2015. No mesmo ano, 420 alunos estavam matriculados na rede regular de ensino.

Ao longo dos anos descritos acima, a maior preocupação da minha coordenadoria, na SME, consistiu em ampliar o atendimento a todos os alunos que por direito deveriam estar na escola sem nenhuma distinção, bem como oferecer condições para tal, apoiando os professores e agentes educacionais, disponibilizando recursos, orientando às escolas e equipe gestora, além de manter parceria com todas as instituições que atendíamos referidos alunos.

Nesse sentido, investimos na oferta de Formação Continuada aos professores especialistas que atuavam no AEE em decorrência da preocupação com a formação exigida como requisito mínimo, como explicita Rosalen (2017):

Os documentos legais e de orientação, disponibilizados pelo Ministério da Educação, dispõem de forma muito genérica sobre a formação do professor do AEE, referindo que pode ser todo professor que está habilitado para a docência e educação especial. Ora, habilitado para docência está qualquer profissional que fez licenciatura em Pedagogia, Letras, Geografia, Matemática, Biologia, entre outros. Há, portanto que se refletir quanto a isso, visto que se faz necessário uma formação complementar, não especificada em nenhum documento norteador da educação especial (ROSALEN, 2017, p. 02).

Acompanhando a história da educação especial, a formação de seus professores esteve ligada aos paradigmas de atendimento vigente em cada época. Nesse sentido, “[...] desde a sua

configuração como área de estudo da pedagogia denominada, inicialmente, de pedagogia curativa, pedagogia corretiva, pedagogia especial, entre outras terminologias, até chegar à denominação atual de ensino ou educação especial” (FERNANDES, 2007 apud ROSALEN, 2017, p. 06).

Tal situação é bastante preocupante porque para atuar no AEE, o professor deve ter diversos e aprofundados conhecimentos que lhe permitam “dar conta” das funções estabelecidas na Nota Técnica SEESP/GAV nº 11/2010, conforme Rosalen (2017).

É preciso que as iniciativas de formação de professores acatem a pedagogia da diferença, desenvolvendo um olhar sobre os processos educacionais que acredite no princípio de que toda criança é educável e, nesse sentido, de que a deficiência, como uma característica individual a ser combatida, é mais uma invenção social, que justifica a seletividade e o preconceito; na possibilidade de uma escola que trabalhe de forma coletiva; na diferença como lógica, em que cada aluno é diferente um do outro, cada caso é um caso; no direito de todos à educação que melhor convier a cada um, em cada tempo e espaço, superando visões simplistas de igualdade (ROSALEN, 2017, p. 11-12).

Graças à compreensão de que não é possível trabalhar sozinho diante de tanta demanda e apesar de reconhecer os benefícios da adoção das salas de recursos nas escolas do ensino regular, acreditamos que o professor da Educação Especial possa ampliar sua atuação trabalhando em parceria com o professor do ensino comum. Uma das possibilidades de parceria, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é conhecida como Co-ensino ou Ensino Colaborativo<sup>11</sup>.

Além dos modelos de serviços de apoio citados, há também o coensino, ou ensino colaborativo, que envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum, e que a literatura vem apontando como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

Os termos coensino ou ensino colaborativo são provenientes dos termos em inglês *co-teaching e collaborative* (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 66) que refletem uma perspectiva sobre a relação profissional ideal na escola, onde o objetivo comum consiste em trabalhar em situação de paridade, sem hierarquia e voluntariamente.

No coensino, o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que poderão favorecer o acesso ao currículo e aprendizado de todos os alunos. Vale ressaltar que, em

---

<sup>11</sup> Os termos Co-ensino ou Ensino Colaborativo são considerados sinônimos na literatura revisada.

consonância com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o professor do ensino comum é uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão de alunos PAEE.

É ele que, no dia a dia, consegue detectar os ajustes que podem e devem ser feitos no ambiente, que vai colaborar na interação da criança com os outros colegas, assim como pensar e criar condições satisfatórias, na medida do possível, para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (LUIZ, 2008 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 38-39).

Esse modelo de ensino parte do pressuposto que a escola deve ser modificada e o ensino na classe comum, qualificado, pois é lá que o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar.

A literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

Apesar do exposto, somente o empenho do professor da sala comum e o apoio do professor da Educação Especial, não são garantias de que a inclusão seja efetiva. Todos os profissionais que atuam na escola, destacando-se a gestão, são fundamentais para evitar o fracasso da escolarização dos alunos PAEE, como apontam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014):

Walther-Tomas, Korinek & McLaughlin apontam que entre as condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas nas escolas de ensino comum está a construção do suporte administrativo. Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores da Educação Especial necessário para atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33).

O ensino onde há colaboração exige que a equipe gestora da escola esteja disposta a ouvir e esteja aberta para atuar na superação de obstáculos e dificuldades, como afirma Jesus (2012).

Outros atores devem participar dos processos de inclusão e da ação educativa. Nesse sentido, Ainscow (1997) indica o trabalho colaborativo ou em parceria como uma estratégia de reflexão e ação em que os membros da escola passem a ser uma equipe,

apoiando-se mutuamente, ajudando na experimentação de ações que venham favorecer a atuação na educação inclusiva (JESUS, 2012, p. 170).

Consideramos que a prática colaborativa amplia nossa possibilidade de olhar. De olhar o outro, seus costumes, valores, modos de ser e estar no mundo. Esse novo olhar nos permite compreender que temos dificuldades e devemos fazer delas formas de aprendizado.

Todavia, isso não é tarefa fácil e simples e, por isso, a literatura correspondente ao Ensino Colaborativo traz algumas indicações e pré-requisitos para que ele aconteça. Numa pesquisa que objetivou compreender as perspectivas e experiências de desenvolvimento profissional de um conjunto de professores articuladas à colaboração no contexto de trabalho em Portugal, Forte e Flores (2012) evidenciam como fatores potenciadores do trabalho colaborativo na escola dois níveis.

#### **Quadro 1. Fatores e Indicadores do trabalho colaborativo**

<b>Fatores</b>	<b>Indicadores</b>
Externos	Liderança organizacional forte (dinâmica, facilitadora e encorajadora) Estabilidade do corpo docente Orientações emanadas centralmente Características específicas do nível de ensino Formação disponibilizada
Internos	Motivação pessoal e profissional Necessidades pessoais associadas à melhoria profissional

Fonte: FORTE; FLORES, 2012, p. 912.

Mas, a colaboração não se dá por acaso, pois estamos falando de um relacionamento que precisa ser construído. De acordo com Gately&Gately (2001 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), existem variados graus de interação e colaboração entre os profissionais da educação regular e da especial. Os referidos autores definem três estágios diferentes de colaboração: estágio inicial, estágio de comprometimento, e, estágio colaborativo.

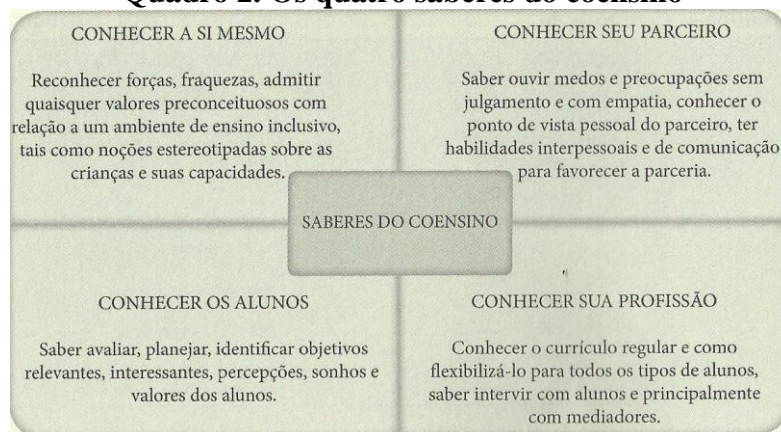
Entre os pré-requisitos para coensinar estão os seguintes elementos: paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mutuas, portanto sem hierarquias; professores com papel igualitário em planejar, executar e avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 47-48).



Keefe, Moore & Duff (2004 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 59), propõem quatro tipos de saberes necessários para que os professores tenham sucesso na criação e na manutenção de relações de coensino. “São eles: (a) conhecer a si mesmo; (b) conhecer seu parceiro; (c) conhecer seus alunos; e (d) conhecer seu ofício”.

Para Forte e Flores (2012, p. 917), “os docentes salientam a capacidade de comunicação, ou seja, o saber ouvir os outros e respeitar as suas opiniões, a capacidade de liderança e competências pedagógicas, entre outros aspectos”. Pode-se dizer que a compreensão de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) é semelhante ao tratar dos saberes necessários ao coensino.

### Quadro 2. Os quatro saberes do coensino



Fonte: MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 60.

A partir desses conhecimentos e atentos aos componentes descritos anteriormente, acredita-se que seja possível superar dificuldades no cotidiano da escolarização de alunos PAEE. O que se pretende com o Ensino Colaborativo é chegar num arranjo em que seja possível atuar colaborativamente, pois,

[...] nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. (LIMA, 2002, p. 07 apud FORTE; FLORES, 2012, p. 903).

Trabalho colaborativo e/ou em parceria, vi acontecer cotidianamente na EM Prof. Victorino Machado e pretendo partilhar essas experiências com o leitor.

### 3. A ESCOLA

*A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).*

Quem escolhe ser professor toma uma decisão muito importante: permanecerá na escola para sempre – ou pelo menos, enquanto estiver na labuta. É nesse sentido que se insere minha escrita, sobre a escola onde atuei como vice-diretora no período de 2016 a 2018. A Escola Municipal Prof. Victorino Machado começou a ser construída em 1979, sendo inaugurada em maio de 1981. Inicialmente, seu atendimento destinava-se à Educação Infantil, pois o município de Rio Claro não mantinha escolas de ensino fundamental – estas estavam sob a responsabilidade da rede estadual de ensino.

De acordo com os decretos abaixo relacionados, foi fundada a Escola Municipal Victorino Machado, que funcionou de 1973 até 1980 na Avenida M25 no prédio dos Vicentinos para, posteriormente, ir para o prédio próprio onde funciona até hoje.

**Quadro 3. Decretos de criação da escola**

DECRETOS	ASSUNTOS
Nº 2041 de 05/04/1973	Cria uma classe no Bairro Antonello que foi transferida a partir de 05/04/1973 para o Bairro Parque das Indústrias
Nº 2028 de 06/02/1973	Cria uma classe no Bairro Parque das Indústrias
Nº 2086 de 15/02/1974	Transforma em classe de Recreação no Bairro Parque das Indústrias
Nº 2198 de 03/02/1976	Cria mais 02 classes de Recreação
Nº 2200 de 03/03/1976	Transfere uma classe do Bairro de Itapé para o Bairro Parque das Indústrias
Nº 2303 de 25/01/1978	Cria mais 02 classes
Nº 2465 de 11/01/1980	Alteração do nome de Escola Mista Municipal Parque das Indústrias para Escola Municipal de Educação Infantil Parque das Indústrias
Nº 2565 de 02/02/1981	Cria mais 16 classes
Nº 2583 de 08/04/1981	Passa de Escola Municipal de Educação Infantil Parque das Indústrias para Escola Municipal de Educação Infantil “Professor Victorino Machado”
Nº 2573 de 06/03/1981	Cria uma classe para deficientes mentais
Nº 2811 de 30/03/1983	A classe de deficientes mentais passou a se denominar Classe Municipal de Educação Infantil (no ano de 1985 foi transferida para o Instituto Alan Kardec)
Nº 5993 de 06/05/1999	Altera a denominação de EMEI para EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Nº 3549 de 19/08/2005	Altera a denominação de EMEIEF para EM – Escola Municipal

Fonte: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2015.

A escola foi construída num bairro que era considerado periférico na cidade, mais especificamente, no bairro Parque das Indústrias no grande Cervezão; todavia, atualmente, sua localização é considerada privilegiada porque está rodeada de toda infraestrutura que um

grande bairro necessita. Nas suas proximidades, há comércio local com bastante diversidade de oferta, há equipamentos públicos de saúde (Unidade de Pronto Atendimento – UPA, Centro de Atendimento Psicossocial – CAPS, Unidade Básica de Saúde – UBS) e de serviço social (Centro de Referência da Ação Social – CRAS), biblioteca pública, farmácias, banco, praça, clubes, outras escolas, etc.

No início dos trabalhos na escola foram implantados vários projetos para atender às demandas do bairro; destaco o PROFIC<sup>12</sup> (Programa de Formação Integral da Criança), o MOBREAL<sup>13</sup> (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cursos de corte e costura, tricô, crochê, artesanato e datilografia, dentre outros, sempre abertos para toda comunidade.

Vale ressaltar que a escola tem um histórico de pouca mobilidade de diretores. A Escola Mista Municipal Parque das Indústrias (seu primeiro nome) teve como primeira diretora a professora Alaíde Vales Frankito e, em seguida, a professora Cândida Maria Belato Catelani que permaneceu até o ano de 1982.

Em 1983 a professora Maria Helena Papesso Gimene assumiu o cargo em comissão de diretora da escola e, alguns anos depois, aprovada em concurso público, ingressou neste mesmo cargo onde aposentou-se no mês de outubro de 2007. Assumiu então, em caráter temporário, a professora Fátima Maria Corrêa Bueno como diretora substituta até o final daquele ano letivo.

No mês de janeiro de 2008, a professora Valéria Aparecida Vieira Velis assumiu o cargo de diretora da escola em caráter efetivo; todavia, em virtude de sua designação, em janeiro de 2009, para a função de Diretora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, a professora Solange Maria Christofolletti Mussarelli assumiu a função de diretora substituta, até janeiro de 2012, quando se removeu para outra unidade escolar. Em fevereiro de 2012, assumiu em caráter efetivo, o diretor Anderson de Lima que permaneceu até 2018.

A escola é grande, possui 16 salas de aula, Sala de Leitura, Sala de Recursos Multifuncionais, Sala de Informática, Sala/espço para Educação Física, Quadra e amplo espaço verde com equipamentos de playground, tanque de areia, Casa de Boneca, horta, etc.

A Sala de Informática possui computadores, porém há a necessidade de ser melhor equipada para uso com os alunos. Como atividade diferenciada e aberta à comunidade a escola oferece, atualmente, aulas de Capoeira para alunos do Ensino Fundamental, do Projeto

---

<sup>12</sup> O PROFIC foi criado pelo Decreto 25.469 de 07/07/1986, no Governo do Estado de São Paulo, com o intuito de oferecer educação em tempo integral para crianças de 0 a 14 anos. Foi alvo de muitas críticas.

<sup>13</sup> Instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968 substituiu o método de alfabetização para adultos de Paulo Freire.

Sol Nascente e moradores do bairro, através de professores voluntários. O projeto funciona no período da noite das 19h às 20h, para duas turmas em noites alternadas.

Atualmente, a escola atende à Educação Infantil (Maternal II, Infantil I e II), o Projeto Recriando (algumas crianças da Educação Infantil permanecem em período integral na escola), o Ensino Fundamental Ciclo I (1º ao 5º anos), a Educação de Jovens e Adultos I (1ª a 4ª séries) e a Educação Especial através do Atendimento Educacional Especializado que perpassa todo processo de escolarização dos alunos que são seu público-alvo. No ano de 2017, o Projeto Presença Esperança Sol Nascente, que atende alunos de seis a doze anos no contraturno escolar, passou a ser de responsabilidade da escola.

No ano de realização desta pesquisa, 2017, a escola estava assim organizada:

- Maternal II: 5 turmas (3 de manhã e 2 a tarde);
- Infantil I: 5 turmas (2 de manhã e 3 a tarde);
- Infantil II: 6 turmas (3 em cada período);
- Projeto Recriando: 3 turmas (1 de manhã e 2 a tarde);
- 1º ano: 3 turmas no período da tarde;
- 2º ano: 3 turmas no período da tarde;
- 3º ano: 2 turmas no período da manhã;
- 4º ano: 3 turmas no período da manhã;
- 5º ano: 2 turmas no período da manhã;
- EJA; 1 turma de 1ª a 4ª séries à noite;
- Projeto Sol Nascente: 4 turmas (2 em cada período).

Para suprir toda a demanda descrita, a escola contava em seu quadro de apoio com:

- Núcleo Gestor: diretor, duas vice-diretoras que ficam na Unidade Educacional (UE) e uma vice-diretora que ficava responsável pelo Projeto Sol Nascente;
- Núcleo Técnico-pedagógico: duas professoras coordenadoras;
- Núcleo de Administração: três auxiliares administrativos na UE e uma agente educacional readaptada na função de auxiliar no Projeto Sol Nascente;
- Núcleo Operacional: cinco agentes de serviços de alimentação na UE e duas no Projeto Sol Nascente, cinco auxiliares de serviços gerais na UE e um no Projeto Sol Nascente, dois agentes operacionais, uma dentista, três agentes escolares, e, quinze agentes educacionais na UE e três no Projeto Sol Nascente.

**Quadro nº 4. Quadro funcional****Núcleo de Direção**

<b>Função</b>	<b>Habilitação</b>
01 Diretor	Licenciatura em Pedagogia e Letras, Especialização lato-sensu em Alfabetização e em Teorias Linguísticas e Ensino, Mestre em Educação
03 Vice-diretoras	Licenciatura em Pedagogia e Especialização lato-sensu em Psicopedagogia
	Licenciatura em Pedagogia e Biologia, Especialização lato-sensu em Gestão Educacional e Mestre em Educação
	Licenciatura em Pedagogia, Especialização lato-sensu em Gestão Educacional e Atendimento Educacional Especializado

**Núcleo Técnico-Pedagógico**

<b>Função</b>	<b>Habilitação</b>
02 Professoras Coordenadoras	Licenciatura em Pedagogia e Especialização lato-sensu em Psicopedagogia

**Núcleo de Administração**

<b>Função</b>	<b>Escolaridade</b>
03 Auxiliares de Administração	Cursando Ensino Médio
	Cursando Pedagogia
	Técnico Secretariado

**Núcleo Operacional**

<b>Função</b>	<b>Escolaridade</b>
05 Agentes de Serviços de Alimentação	Ensino Médio
05 Agentes de Serviços Gerais	Ensino Fundamental e Médio
16 Agentes Educaçãois	Licenciatura em Pedagogia, cursando Pedagogia, Bacharelado em Fisioterapia e Ensino Médio
02 Agentes Escolares	Cursando Pedagogia
01 Readaptada como Agente Escolar	Ensino Fundamental
02 Agentes Operacionais	4ª e 6ª séries do Ensino Fundamental
01 Dentista	Odontologia

**Núcleo Docente**

<b>Turma</b>	<b>Habilitação</b>
Maternal II A	Licenciatura em Pedagogia
Maternal II B	
Maternal II C	
Maternal II D	
Maternal II E	
Infantil I D	
Infantil I E	
Infantil II B	
1º ano C	
2º ano A; Projeto Mat. II A, B e C	
2º ano B	
2º ano C	
3º ano A	
4º ano A	
4º ano C	

EJA (1ª a 4ª séries); Projeto Inf. I C, D e E; Inf. II D, E e F; PR B e C	
Projeto Mat. II D e E	
PPE	
3º ano B; Projeto 1º A, B e C; 2º A, B e C	Licenciatura em Pedagogia e Geografia
Infantil I A	Licenciatura em Pedagogia Pós-Graduação em Gestão Escolar
Infantil I C	
Infantil II A	
Infantil II D	
Infantil II F	
Infantil I B	Licenciatura em Pedagogia Pós-Graduação em Psicopedagogia
Infantil II C	
PR A e PPE	
1º ano A	
1º ano B e PPE	
5º ano A	Licenciatura em Pedagogia Pós-Graduação em Educação Especial
Infantil II E; Projeto Inf. I A e B; Inf. II A, B e C; PR A; 3º A e B	
PR B e PPE	
PR C	
4º ano B	Licenciatura em Filosofia Pós-Graduação em Alfabetização
5º ano B	Licenciatura em Pedagogia Mestre em Educação
Readaptada Sala de Leitura	Magistério

**Professores PEB II: Educação Física – Arte – Inglês – Educação Especial**

<b>Função</b>	<b>Habilitação</b>	<b>Turmas</b>
Inglês	Licenciatura em Letras e em Pedagogia	4º Anos A, B e C; 5º Anos A e B.
Educação Física	Licenciatura em Educação Física Pós-Graduação em Gestão Educacional	Mat. II B e D; Inf. B e D; Inf. II C e E; PR A e C; 4º B; 5º A
	Licenciatura em Educação Física Pós-Graduação em Psicopedagogia	Mat. II A; Inf. I A e C; Inf. II B; 1º A e B; 2º B; 3º A e B; 4º A e C; 5º B
	Licenciatura em Educação Física	Mat. II C e E; Inf. IE; Inf. II A, D e F; 1º C; 2º A e C
Arte	Licenciatura em Educação Artística	2º A e B; 3º A e B; 4º A, B e C; 5º A e B.
		1º A, B e C; 2º C
Educação Especial	Licenciatura em Pedagogia; Doutora em Educação Especial	AEE

Fonte: PLANO DE TRABALHO DA ESCOLA, 2017.

Como o leitor deve ter percebido, a escola é bem grande e, enquanto estivemos na direção, nos preocupamos em oferecer condições para que os professores pudessem trabalhar em parceria. Nesse sentido, sempre tomamos o cuidado de organizar os Horários de Trabalho Pedagógico Individual dos professores do ensino regular de modo que coincidissem, pelo menos um deles, com o da professora do AEE e com os professores de Educação Física e Projeto, para que tivessem a oportunidade de sentar juntos para pensar sobre a aprendizagem

da turma e, especialmente, dos alunos PAEE– inclusive as agentes educacionais. Nesses momentos, sempre que possível, participei como vice-diretora a fim de contribuir com a reflexão e as discussões sobre a melhor forma de conduzir o fazer cotidiano. Habitualmente, as professoras coordenadoras ficavam responsáveis pela definição dos textos e materiais a serem utilizados, mas sempre consultavam o que nós da direção achávamos; em algumas situações, fiz sugestões de alteração no texto e/ou material a ser utilizado.

Outro cuidado tomado por nós, da direção junto à coordenação pedagógica, diz respeito à organização dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos enquanto momentos de formação. A condução dos encontros era de responsabilidade das professoras coordenadoras, mas sempre preparávamos a pauta juntos, como dito anteriormente. Os HTPC's aconteceram às segundas e terças-feiras no ano de 2017, por isso, nas sextas anteriores e nas segundas no período da manhã sentávamos para definir o assunto e o material a ser utilizado como base para estudos, bem como definir tarefas entre nós. Ao longo do ano, organizamos vários HTPC's com temáticas relacionadas à educação inclusiva, atendendo à solicitação dos próprios professores.

Vale ressaltar que nos encontros de HTPC estavam os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da EJA, de Educação Física e Projetos Especiais – mas não participam as agentes educacionais – sendo necessária a definição de temáticas que conseguissem abarcar a diversidade de interesses de tamanho corpo docente. Uma das temáticas que envolveu todo corpo docente esteve relacionada com as discussões sobre o Currículo que estava em construção na rede municipal de Rio Claro – inclusive seguindo orientação da própria SME para os HTPC's de todas as escolas.

Organizada a estrutura física e pessoal, nos remetemos à proposta pedagógica que a escola definiu para desempenhar suas funções. A escola considerou os seguintes documentos legais para definir sua proposta: Lei nº 9394/96 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), Lei nº 11.274/2006 que dispõe sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2006), Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Lei 9795/99 da Educação Ambiental, Lei 12.796/13 que dispõe sobre formação dos profissionais do Magistério, inclusive do AEE, Referenciais Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009), DCNEF (BRASIL, 2010), DCNEJA (BRASIL, 2000), Deliberações e Pareceres do Conselho Estadual e Municipal de Educação e os Decretos e Resoluções da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro,

incluindo a Lei 024/2007 e suas alterações (Estatuto do Magistério o Municipal), Lei 3777/2007 e suas alterações que institui o Plano de Cargos e Carreira, Resolução 04/2009 sobre AEE e Resolução 002/2013, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, prevendo em seu artigo 4º, aula de Arte com professor especialista do 1º ao 5º anos, Inglês com professor especialista nos 4º e 5º anos e Projeto de Leitura para 1º, 2º e 3º anos, e, Projetos Especiais para a Educação Infantil (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

A escola tem, como valor fundamental, o aluno no centro do processo didático-pedagógico e compreende a educação escolar como processo de desenvolvimento físico, intelectual, moral e social do aluno. Reconhece professor, aluno, família e sociedade como sujeitos do processo de formação escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 14).

Sua fundamentação teórica tem como base o sociointeracionismo e objetiva estimular o aluno a explorar e descobrir suas potencialidades, desenvolvendo sua capacidade de observar, descobrir e pensar. Para tanto, as atividades desenvolvidas visam ensinar os conteúdos a partir das diferentes realidades e possibilidades formativas delineados no Projeto Político Pedagógico da escola.

O princípio da escola é educar para a vida, fazendo com que o aluno desenvolva seu potencial. A escola não é colocada apenas como um espaço formal de aprendizagem, e sim um local em que se constrói o conhecimento em todos os aspectos, de maneira sólida e inovadora.

A formação do ser humano é essencial para que possa enfrentar os desafios que encontrará ao longo da vida. Por isso é tão importante a construção de valores como solidariedade, justiça, amizade, honestidade, união, dedicação e a vontade de aprender a aprender. Os educadores empenham-se tanto em oferecer conhecimentos, quanto valores, que são base para o desenvolvimento global do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 15).

Para atingir sua proposta, a escola propõe o estudo das diversas áreas e aspectos do conhecimento que tem como finalidade criar, refletir, construir, aprender, participar, expressar, e, acima de tudo, entender o mundo à sua volta e atuar como sujeito autônomo, crítico e participativo, vivenciando os conceitos de forma contextualizada.

Em linhas gerais, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerando as especificidades: afetiva, emocional, social, cognitiva e física. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI – Resolução CNE/CEB nº 05/09, artigo 4º), reconhecem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca,



imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura.

Para atender a esses objetivos, devem ser criadas experiências de aprendizagem, ou seja, experiências concretas na vida cotidiana que levam à aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço coletivo, e à produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens, como colocam as DCNEI (PARECER CNE/CEB nº 20/09 apud PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 17).

Em consonância com as discussões e orientações da Secretaria Municipal da Educação, a escola organizou em forma de aspectos, os objetivos gerais a serem contemplados ao longo da Educação Infantil<sup>14</sup>.

O Ensino Fundamental tem como proposta pedagógica a intenção de atender às especificidades da segunda infância considerando as características inerentes à faixa etária e à inclusão das crianças de 6 anos em práticas de alfabetização, letramento e acesso a todas as áreas do conhecimento construído pela humanidade.

Vale ressaltar que no Projeto Político Pedagógico consta a preocupação em planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais.

Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, ao promovermos situações que abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos. (BRASIL, 2006, p. 58 apud PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 25).

Isso não significa que a tarefa seja fácil, mas sim que devemos fazer escolhas contínuas no tocante à eleição de conteúdos, temas e propostas metodológicas para aproximá-las das crianças. Entende-se, em consonância com o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006), que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando.

Quando o PPP foi elaborado, nosso país estava caminhando no processo de delineamento de uma base nacional que definiria o que se deve ensinar nas escolas de ensino

---

<sup>14</sup> O trabalho com os aspectos didático, social, emocional e psicológico, entre outros, visa a formação e desenvolvimento integral das crianças matriculadas nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP.

fundamental, por isso, a escola seguiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), que traçavam uma direção e definiam os seguintes princípios:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 25).

Nessa perspectiva, o contato com as diferentes linguagens e meios de expressão se desenvolve de modo contextualizado a partir das disciplinas, tanto da base comum quanto da parte diversificada, envolvendo arte, inglês e práticas de leitura, desenvolvidos com professores específicos e/ou especialistas.

A Educação de Jovens e Adultos, oferecida no período noturno na escola, é uma modalidade de ensino que tem como intenção proporcionar acesso ao universo escolar àqueles que não tiveram essa possibilidade no momento desejado. Nesse sentido, é compreendida enquanto processo de formação humana plena no contexto escolar que deverá considerar a adequação ao trabalho e valorização das experiências vividas respeitando o contexto cultural de cada aluno.

O Atendimento Educacional Especializado, realizado na sala de recursos multifuncional pela professora especialista, em colaboração com os professores do ensino regular, atende os alunos público-alvo da Educação Especial e tem como objetivo favorecer o aprendizado dos mesmos; garantir a participação da família e dos profissionais especializados da saúde, bem como, minimizar as barreiras arquitetônicas e atitudinais, oferecendo orientações constantes à equipe escolar e elaborando recursos adequados que garantam o direito de todos os alunos educarem-se em um contexto comum, assegurando inserção e participação social.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 40).

Como dito anteriormente, são considerados alunos público-alvo da educação especial, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme documentação de referência federal. Consta no PPP da

escola, em consonância com a documentação de orientação federal, que o AEE tem como função

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, conforme prevê a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15 apud PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 40).

A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação.

Na escola, o AEE está organizado na Sala de Recursos Multifuncional, não substitutivo às classes comuns, num trabalho em parceria/colaboração com os demais professores do ensino comum, agentes educacionais e todo núcleo de gestão e apoio da unidade educacional, bem como com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais do município.

O principal objetivo do AEE consiste em assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos na escola regular, em igualdade de condições, respeitando as individualidades e características pessoais dos alunos público-alvo da educação especial.

Para garantia e efetivação do direito à educação em sua plenitude, são atribuições da professora do AEE, conforme previsto em legislação sobre a temática:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras

para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010, p.04-05 apud PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 41).

Para cumprir com todas as funções descritas acima, a professora que atua no AEE deve ter como formação inicial, de acordo com a Deliberação COMERC nº 1: “Artigo 14. As Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Específicas da rede municipal de ensino serão atribuídas a Professores de Educação Básica II, com licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial ou Licenciatura em Educação Especial (RIO CLARO, 2015).

Na EM Prof. Victorino Machado, mais do que a formação necessária à professora do AEE, por se pretender inclusiva, esteve presente a compreensão de que os Direitos Humanos são inerentes ao processo educativo.

A educação que tem por base preceitos dos direitos humanos nos leva a acreditar no potencial de todos os alunos, bem como na possibilidade de crescimento e amadurecimento profissional de todos os envolvidos no processo educativo numa escola acolhedora.

A escola acolhedora nos chama ao aprendizado da compreensão frente à fragilidade humana. Compreender a riqueza da diversidade humana, compreender o outro como ele é, compreender que o diferente não é sempre o outro, somos todos e cada um (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 40-41).

Escola acolhedora diz respeito à forma como a instituição se organiza e respeita todos aqueles que nela se inserem. É o espaço onde a diversidade humana é respeitada em sua essência sem a intenção de tornar os indivíduos iguais no sentido de serem conformados em um modelo único de ser humano.

Munidos dessa compreensão é que se inserem as práticas avaliativas na escola, pois dão ênfase à avaliação formativa visando a aprendizagem e desenvolvimento integral/harmonioso dos educandos; porém, considerando o critério de atribuição de notas quando necessário. Em todos os níveis de ensino,

[...] as avaliações são realizadas por meio da observação e registro do processo de aprendizagem do aluno considerando relatórios descritivos (semestrais para Educação Infantil, trimestrais para o Ensino Fundamental e bimestrais para a EJA). No Maternal II, o portfólio compreende desenhos e escrita do nome, e, no Infantil I e II, desenhos, registro escrito e matemático. No Ensino Fundamental, atividades de leitura e escrita – análise de sondagens diagnósticas do processo de aquisição da

leitura e escrita para os 1º, 2º e 3º anos e mapas textuais para os 3º, 4º e 5º anos – atividades de raciocínio lógico-matemático e desenho mensais. Na Educação de Jovens e Adultos, a avaliação contínua e progressiva valoriza os avanços dos alunos e suas potencialidades de modo a contemplar o aprendizado de forma integral e individualizada (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 16).

É importante destacar que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é contínua, cumulativa, diagnóstica e sistemática, e, compreende tanto o acompanhamento do desempenho do aluno quanto a frequência. Quando a frequência do aluno é irregular, as professoras coordenadoras da escola, agendam conversa com os responsáveis a fim de conscientizá-los sobre os problemas que podem ser acarretados – tanto de ordem pedagógica ao próprio aluno quanto de ordem jurídica aos seus responsáveis.

Nesse sentido, a participação da família é entendida como de fundamental importância para a busca de ações coerentes que tenham a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como foco de todas as ações propostas.

A fim de conquistar a adesão das famílias, no início de cada ano, os responsáveis pelos alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade e/ou dificuldade, são convidados a participar de reunião com a direção, coordenação, professor da sala e, quando necessário, a professora do AEE, para traçar planos em conjunto para superação das dificuldades de seus filhos.

De modo geral, a relação da escola com a família é viabilizada de diferentes formas, por meio de ações coletivas que possam integrar professores, gestão e demais segmentos da escola na busca de uma aprendizagem efetiva para os alunos. A parceria da escola com a família é eixo fundamental da proposta pedagógica que prevê, inclusive, sua participação real e efetiva na composição da Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola (CE).

### **3.1 Um pouco da minha história com a escola...**

Conhecida na rede municipal, a Escola Municipal Prof. Victorino Machado, sempre foi vista como referência e uma escola de qualidade. Vários foram os momentos em que seu prédio serviu de espaço de formação para professores de toda rede municipal através de visitas, oferta de cursos...

Minha relação se tornou mais próxima com a escola quando conheci a professora Walkiria, responsável pelo AEE na escola, num curso de formação sobre deficiência múltipla que fizemos juntas em 2008. A professora chamou minha atenção por demonstrar muito conhecimento no assunto – conhecimento que eu estava em busca como professora

coordenadora da EM Prof<sup>a</sup>. Diva Marques Gouvêa. Conversamos um pouco, trocamos e-mails e algumas ideias, mas sempre com muito respeito por parte da professora em decorrência da presença de outra professora especialista na escola onde eu atuava.

Em 2009 quando assumi a Coordenação da Educação Especial no CAP da SME, me aproximei muito mais da professora do AEE para aprender e buscar sua ajuda nas orientações e formações oferecidas às demais professoras. Marcamos algumas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola Municipal Prof. Victorino Machado para que as demais professoras que atuavam no AEE pudessem ter ideias a partir do material confeccionado e disponibilizado pela Walkiria.

Em decorrência do reconhecimento do compromisso e trabalho diferenciado, a demanda da escola foi se mostrando ampliada, mas principalmente, diferenciada. Para lá foram destinados vários alunos com deficiência múltipla – seja por minha indicação ou do Centro de Habilitação Infantil-Princesa Victória.

A indicação do atendimento hospitalar para professora Walkiria foi mais uma forma de reconhecimento da sua capacidade diferenciada. Ano após ano, a escola foi se delineando como um polo de atendimento aos alunos com maior fragilidade, vulnerabilidade e aparência que, nem sempre, permitem reconhecer potencial de aprendizagem. Graças à competência da professora do AEE e compromisso demonstrado pela equipe de toda a escola, a Escola Municipal Prof. Victorino Machado ganhou visibilidade no município e serviu de referência sempre que recebíamos alguma visita para mostrar o trabalho da Educação Especial na rede municipal de ensino de Rio Claro.

Tal situação sempre me deixou muito confortável para tomar a decisão de deixar o CAP porque sabia que estaria, todos os dias, vivendo e convivendo com o que acredito. Em dezembro de 2011, pouco antes de assumir a direção da escola, Anderson me convidou para irmos juntos em visita à unidade escolar para que ele conhecesse o espaço, a equipe de trabalho e apresentasse sua proposta para iniciar o trabalho – ele só conhecia o que eu descrevia ou ouvia dizer da escola.

Eu e Anderson já havíamos trabalhado juntos na EM Prof<sup>a</sup>. Diva Marques Gouvêa, mas antes mantínhamos relação de amizade e companheirismo desde os tempos em que fomos bolsistas do Projeto “Integrando Universidade e Escola por meio de uma pesquisa em colaboração – Atlas Municipais Escolares – Fase 2”<sup>15</sup>, vinculado a Unesp/Rio Claro com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

---

<sup>15</sup> No Projeto Atlas, nós professores das 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries, desenvolvíamos atividades complementares para aprendizagem de conteúdos de Geografia, História e Ciência a partir do uso do Atlas Municipal de Rio Claro.

Quando da sua efetivação na direção, a escola contava com duas vice-diretoras e duas professoras coordenadoras. Anderson conversou com as vices explicando que faria a escolha de permanecer com Letícia pelo tempo que fosse necessário para conhecer a escola, mas informou que, posteriormente, eu iria para ocupar essa função. Comunicou ainda que indicaria, para aprovação do Conselho de Escola, o nome de Adriana como segunda vice-diretora.

As professoras coordenadoras foram eleitas por seus pares, então permaneceriam nas suas funções, enquanto seus mandatos durassem. Uma das professoras coordenadoras sofreu um sério acidente de percurso, necessitando afastar-se definitivamente das atividades da escola. Atendendo ao convite do diretor, Aline, professora alfabetizadora nos dois períodos da escola, se candidatou e foi eleita pelo grupo permanecendo na função até os dias atuais.

Quando a outra professora coordenadora aposentou-se, Anadete, que era professora readaptada em decorrência de calos nas cordas vocais, atendeu ao pedido do diretor e se candidatou à função, que permanece até o momento.

As professoras coordenadoras trabalham em parceria, apesar de terem turmas específicas definidas sob sua responsabilidade a cada ano. Essa definição de que turmas serão acompanhadas por cada coordenadora é tomada pela direção a partir da percepção das facilidades, habilidades e dificuldades de cada uma.

Outras decisões são tomadas pela direção, e uma das que considero mais importantes, sempre coube a mim junto à professora do AEE: definir quem seriam os professores e agentes educacionais que ficariam com cada criança público-alvo da educação especial em 2017. Sobre essas escolhas, dentre outras, narrarei posteriormente.

### **3.2 PAEE na EM Prof. Victorino Machado**

No ano de 2017, estavam matriculados na escola 790 alunos (incluindo o Projeto Recriando e Presença Esperança), sendo 25 alunos público-alvo da educação. Dentre esses alunos, um estava hospitalizado desde bebê sem previsão de frequentar a escola fisicamente, por isso, não será descrita sua condição neste trabalho. Grande parte dos escritos, a seguir, foi encontrada em relatórios do Atendimento Educacional Especializado e demais documentos do prontuário<sup>16</sup> de cada aluno organizado pela escola.

---

<sup>16</sup> O prontuário é composto por documentos pessoais, tais como Certidão de Nascimento, RG e CPF do próprio aluno, comprovante de endereço, RG e CPF de seus responsáveis, ficha de matrícula e outros documentos considerados importantes para a escolarização do mesmo.

Alunos público-alvo da educação especial têm características muito peculiares, bem como necessidades singulares, como qualquer ser humano. Nesse sentido, usaremos definições e categorias das diferentes deficiências dos alunos matriculados na escola com o único intuito de facilitar a organização dos escritos e leitura do mesmo.

Por compreender que a identificação das deficiências e das suas diferentes características nos alunos que estavam matriculados na EM Prof. Victorino Machado em 2017 não podem e nem devem ser vinculadas a formas pejorativas e preconceituosas de percebê-las, optei por trazer nesta parte da pesquisa, de forma resumida quem eram os alunos PAEE na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Entre os alunos matriculados nas salas de Educação Infantil, estavam nove crianças com os seguintes diagnósticos e características: três crianças que se incluem nas características do Transtorno do Espectro do Autismo e nove alunos com diferentes tipos de Deficiência Física.

Dentre os alunos que se “encaixam” em TEA, vale destacar que manifestavam características extremamente diferentes, apresentam desenvolvimento, desempenho e limitações muito diversas. O aluno que estava matriculado no Maternal II havia ingressado no universo escolar naquele ano e necessitou de período de adaptação diferenciado onde o tempo de permanência escolar foi se ampliando conforme seu desenvolvimento. Ele apresentava déficits na reciprocidade socioemocional (aceitava carinho e o oferecia, mas em muitas situações esperava o pedido do adulto e/ou beijava ou abraçava sem significado aparente); apresentava dificuldade nos comportamentos de comunicação verbal e não-verbal usuais para a interação social e dificuldade nos processos de desenvolver e manter relacionamentos. Havia indicação de interação medicamentosa com intenção de reduzir compulsão alimentar e melhorias no sono.

O aluno que foi diagnosticado com Síndrome de Asperger ingressou na escola no ano anterior e apresentou avanços muito significativos na aprendizagem, comunicação e interação social, mas ainda necessitava ser motivado para participação nas atividades em grupo e brincadeiras. Desde o início, nós da escola, suspeitávamos da possibilidade do diagnóstico de Asperger por apresentar comportamentos que se inserem na definição encontrada na literatura da área.

Para Belisário Filho (2010),

[...] diferentemente do que ocorre no Autismo, não existem atrasos significativos na linguagem. Também não existem atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo ou nas habilidades de auto-ajuda, comportamento adaptativo (outro que



não a interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância (BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 16)

O terceiro aluno com TEA só recebeu esse diagnóstico no segundo semestre, após várias dificuldades tanto no ambiente escolar quando na procura pelo atendimento dos serviços de saúde. Ele era uma criança muito inteligente, que aprendia com facilidade; entretanto, apresentava grande dificuldade de lidar com seu comportamento, em comunicar-se e socializar-se com os amigos, situações que prejudicavam de forma significativa o desenvolvimento de todo seu potencial.

A criança necessitava de atenção e acompanhamento constantes da professora do AEE e duas agentes educacional para conseguir se inserir, mesmo que num curto período, nas atividades escolares. Fazia uso da língua inglesa para se comunicar pela escrita e oralmente em vários momentos, sempre demonstrou grandes habilidades nas atividades de raciocínio lógico-matemático. A partir dos relatos da responsável<sup>17</sup>, o aluno sempre apresentou comportamento diferenciado com extrema agitação levando à indicação de uso de medicamento. Todavia, vale destacar que nunca houve adesão aos tratamentos propostos – dificultando o trabalho pedagógico com o aluno pela não concentração, foco e atenção, agressividade com os demais colegas em sala, dentre outros aspectos (o aluno sempre demonstrou comportamento opositor).

Dentre os alunos que apresentavam Deficiência Física, mais uma vez, há diferentes características, inclusive com relação às dificuldades e potencialidades da criança que têm o mesmo diagnóstico como é o caso dos que têm Hidrocefalia.

Conforme Juca et al (2002), a hidrocefalia é

[...] entidade nosológica definida como aumento da quantidade de líquido cefalorraquidiano dentro da caixa craniana, mormente nas cavidades ventriculares, mas podendo ocorrer também no espaço subdural. Sua principal consequência clínica imediata é a hipertensão intracraniana, a qual muitas vezes exige pronto tratamento cirúrgico. [...] apresenta-se, fundamentalmente, como manifestação de algum estado mórbido subjacente, como tumores, infecções ou hemorragias intracranianas, por exemplo. [...] Dentre os aspectos que despertam maior preocupação estão as possíveis seqüelas apresentadas pelos pacientes após o tratamento, sendo uma das mais temidas o retardo do desenvolvimento neuropsicomotor, fator limitante das potencialidades da criança [...] (JUCÁ et al. 2002, p. 59).

A aluna com Hidrocefalia que frequentava o Infantil II participava ativamente e sem nenhuma dificuldade nas atividades propostas à sua turma. Não necessitava de intervenção de

---

<sup>17</sup>Tais informações constam no Caderno de Registro da Vice-diretora em diversos momentos.

agente educacional, somente orientações para que se mantivesse próxima aos adultos em locais de maior risco, como o parque e o tanque de areia, por exemplo; ela era muito tranquila e consciente dos cuidados que deveria ter para preservar sua integridade física, graças ao auxílio que sua família propiciava.

O aluno que frequentava o Infantil I, assim como a aluna descrita acima, acompanhava as propostas da turma sem dificuldade também, mas estava começando apresentar algumas dificuldades com relação aos cuidados consigo mesmo e no deslocamento pelo espaço escolar. As preocupações sempre consistiram na preservação de sua integridade física do mesmo modo como acontecia com a aluna. Outra diferença com relação à aluna que tinha o mesmo diagnóstico é que ele, por diversas vezes, necessitou de agente educacional para executar atividades no papel.

Caracterizada, dentre outros aspectos, pela presença de uma Hemiparesia (paralisia parcial de um dos lados do corpo), o aluno com Esquizencefalia, é temática que será abordada na pesquisa. Esquizencefalia, de acordo com Amaral (2001),

Trata-se de uma rara malformação congênita, caracterizada por “fendas que se estendem da superfície pial até a ependimária com as bordas revestidas por substância cinzenta. [...] As fendas podem ser uni ou bilaterais, afetam com maior frequência as regiões perisilvianas e estão, muitas vezes, associadas a outras malformações, especialmente defeitos de migração” (AMARAL, 2001, p. 01).

Conforme o leitor poderá verificar mais adiante, o aluno sempre se mostrou extremamente interessado e esforçado, foi estimulado a andar com independência (com apoio de andador de cano PVC confeccionado na própria escola) para que pudesse fazer escolhas e desenvolver sua autonomia. Ampliou seu repertório linguístico e melhorou a forma de expressão usando mais entonação. A criança demonstrava muito interesse por histórias, músicas e atividades da sala, mas necessitava de recursos que auxiliassem sua apreensão ao manipular objetos, bem como apoio para deambular pela escola.

Síndrome da Transfusão Fetal é o diagnóstico de um aluno com Deficiência Física. Ela é uma complicação rara e grave que acontece em gestações gemelares monocoriônicas e diamnióticas (quando existe uma placenta e duas bolsas). As conexões vasculares entre a circulação dos bebês fazem com que o volume de sangue fique desigual – enquanto um bebê tem um pequeno volume de sangue o outro tem um volume excessivo. O gêmeo doador tem pouco sangue e, portanto, pouco líquido amniótico enquanto o gêmeo receptor tem o volume excessivo e tem muito líquido amniótico.

Em toda documentação que consta na escola (PDI, Registro da professora do AEE, Parecer Descritivo e prontuário) sobre o aluno, ele sempre era referido como muito simpático, amoroso e tranquilo, mas apresentava comportamento de birra com o intuito de manipular o ambiente e as pessoas à sua volta. Gostava de desafios e acompanhava todas as atividades propostas para sua turma sem nenhuma dificuldade. Desde seu ingresso na escola, foi acompanhado por agente educacional para evitar quedas provenientes de desequilíbrios, movimentos irregulares e dificuldade motora de modo geral.

Comumente, mas erroneamente chamada de Paralisia Cerebral, um dos alunos da Educação Infantil com diagnóstico de Encefalopatia Crônica não Degenerativa da Infância, fez parte dos casos definidos para estudo nesta pesquisa. A “paralisia cerebral (PC)” é definida como patologia ligada a diferentes causas e caracterizada, principalmente, por rigidez muscular. Para Rotta (2002), a Paralisia Cerebral

[...] passou a ser conceituada como encefalopatia crônica não evolutiva da infância que, constituindo um grupo heterogêneo, tanto do ponto de vista etiológico quanto em relação ao quadro clínico, tem como elo comum o fato de apresentar predominantemente sintomatologia motora, à qual se juntam, em diferentes combinações, outros sinais e sintomas (ROTTA, 2002, p. 48-49).

Para deambular pela escola, o referido aluno utilizava cadeira de rodas e velotrol, lhe garantindo maior autonomia em decorrência de controle do próprio corpo e movimentos, além de respeitar seu desejo de “independência”. Utilizava óculos para auxiliar no campo visual e sua comunicação era realizada através de balbucios e poucas palavras – necessitava de comunicação alternativa e recursos de Tecnologia Assistiva<sup>18</sup>, mas que ainda não estavam estabelecidos pela resistência da família em introduzir pranchas de comunicação no lugar da fala. Sempre demonstrou muito interesse e atenção nas atividades pedagógicas, respondendo às mesmas de forma ativa.

O último aluno matriculado na Educação Infantil com Deficiência Física, apresentava uma síndrome rara. A Síndrome de Wolf Hirschorn, também conhecida como Síndrome 4p, é uma mutação causada pela deleção do braço curto do cromossomo 4. Ocorre em frequência estimada de 1 para 20.000 a 50.000 nascimentos. As pessoas com essa síndrome costumam apresentar deficiência intelectual, microcefalia, hipotonia, palato profundo em consequência

---

<sup>18</sup>Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência ou dificuldades. É considerada Tecnologia Assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade (BRASIL, 2008, p. 26-27).

de fissuras no palato, perda auditiva, estrabismo, bem como comprometimento renal. Dada a soma de diferentes deficiências, a criança é considerada com deficiência múltipla.

Devido ao quadro de saúde frágil do aluno (apresenta problemas respiratórios, insuficiência renal e baixíssima imunidade), ele passou grande parte do ano letivo afastado das atividades escolares. Sua alimentação e medicação eram oferecidas por sonda gástrica. Desde bebê – quando o conheci enquanto Coordenadora da Educação Especial no CAP – o aluno demonstra intenção comunicativa produzindo diferentes sons, que são provenientes do estabelecimento de uma rotina de atividades terapêuticas diárias, intervenção precoce através de estímulos consistentes e adequados às suas características e “investimento” por parte de seus pais que sempre acreditaram em seu potencial.

Vale destacar que dentre os alunos que estavam matriculados na Educação Infantil no ano de 2017, dois foram escolhidos para tematizar questões centrais da presente pesquisa. Os motivos que impulsionaram a escolha por eles serão revelados posteriormente, mas o leitor já deve ter percebido que uma das características da escola, diz respeito ao atendimento de alunos cadeirantes.

Nas salas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, frequentavam 13 alunos público-alvo da educação especial. Com Deficiência Intelectual, havia três alunos com diferentes características com relação à aprendizagem, comportamento adaptativo e autonomia, estimulações e oportunidades junto à família. Um dos alunos tinha grande potencial, porém precisava de intervenção constante devido à dificuldade de comportamento adaptativo, necessitava de orientações simples para organizar seu material, lidar com frustrações ou desafios, porém com a sistematização do conhecimento, apresentava evolução significativa – principalmente, se considerarmos que seus pais apresentavam a mesma deficiência.

O aluno do 4º ano veio em transferência para a escola em outubro de 2017 e necessitou de adaptação para se organizar quanto à rotina escolar. Demonstrava muito esforço e dedicação, conforme suas potencialidades e, devagar, começou a se envolver com o grupo. Sua família buscava diagnóstico complementar por suspeita de TEA como comorbidade<sup>19</sup>.

A aluna com deficiência intelectual veio transferida de outro estado no final do 1º semestre de 2017. Não teve dificuldade de socialização e estabeleceu rapidamente laços de amizade. Para a aprendizagem necessitava de pouco apoio humano – como a presença de agente educacional, por exemplo – mas, precisava de materiais concretos e estímulos visuais

---

<sup>19</sup>Comorbidade diz respeito à associação de duas ou mais doenças numa mesma pessoa. Situação que pode causar agravamento das condições do indivíduo.

que auxiliavam o resgate de sua memória. Desde o início demonstrou capacidade de produzir e ler pequenos textos com desenvoltura.

Também caracterizada pela deficiência intelectual, a aluna com Síndrome de Down, apresentava bom desempenho acadêmico, comunicação clara com expressão através da linguagem verbal sem dificuldade de dicção e/ou explanação de suas ideias e desejos, provavelmente decorrente da atenção e estimulação iniciada precocemente, bem como inserção no mesmo universo escolar desde bem pequena. A referida aluna frequentava a EM Prof. Victorino Machado desde o Maternal II da Educação Infantil e, em 2017, estava matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental.

Apesar de, habitualmente, alunos com TEA terem comprometimento nas interações, essa não era a característica mais marcante da aluna matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental. A aluna sempre estabeleceu contato visual e interagiu com as pessoas no ambiente escolar – mas nem sempre conseguia manter a situação; ampliou seu repertório quando frequentava a Educação Infantil, todavia, ainda utilizava frases simples e palavras isoladas; nem sempre usava a fala como ferramenta de comunicação e tinha dificuldade para compreender metáforas, palavras e frases com duplo sentido, bem como expressões faciais. Dessa forma, embora entendia enunciados simples, necessitava de apoio para compreender com mais facilidade o sentido literal das palavras. A aluna demonstrava potencial de aprendizagem acadêmica, porém necessitava de algumas estratégias e recursos adequados para suas necessidades; “dona” de destreza manual e artística impressionante.

Matriculados no 1º e 2º anos, respectivamente, estavam dois alunos com Deficiência Física. Um deles com Hidrocefalia e encurtamento de tendão que causavam dificuldade para se locomover sem apoio e, o outro, com malformação proveniente de Agenesia do Rádio. Para Silva (2001),

O diagnóstico é habitualmente estabelecido ao nascimento face às características físicas associadas à trombocitopenia. Clinicamente caracteriza-se por alteração dos membros, com ausência ou hipoplasia bilateral do rádio em 100% dos casos, podendo associar-se hipoplasia do cúbito, defeitos das mãos e dos membros inferiores. A ausência ou hipoplasia bilateral do rádio associada à presença de polegar é característica patognomônica e permite distinguir o síndrome de TAR da anemia de Fanconi e da trissomia 18 que podem apresentar ausência de rádio e polegar (SILVA et al, 2001, p. 48).

Ambos os alunos apresentavam desenvolvimento extremamente satisfatório, acompanhavam todas as atividades propostas para suas turmas. Sempre precisaram somente de cuidados para preservar a integridade física, principalmente nas aulas de Educação Física e

recreio, mas sem causar dependência, outrossim, desenvolvessem autonomia e destreza com seus próprios corpos e limitações.

Uma característica da EM Prof. Victorino Machado sempre foi a presença de alunos com síndromes raras. Além do aluno da Educação Infantil com a Síndrome de Wolf Hirschorn, no Ensino Fundamental, tínhamos dois alunos com a Síndrome Cri-Du-Chat.

Drago, Burgos e Santos (2014) explicam que a Síndrome Cri-Du-Chat,

[...] foi descrita pelo geneticista francês Dr. Jerone Lejeune, em 1963, na França. Esta síndrome pode receber nomes diferentes, a saber: Síndrome 5p- (menos), Síndrome de Lejeune ou Síndrome do Miado do Gato, este último devido ao choro característico que os bebês ou crianças com esta síndrome possuem e que é semelhante aos sons emitidos por um gato em sofrimento (BURNS; BOTTINO, 1991; MUNIZ et al 2002). O choro miado de gato, próprio desta síndrome, tem relação direta com uma malformação da laringe das crianças com a síndrome. [...] De acordo com Hans e Dibbern (1992), a síndrome em questão se revela numa anomalia cromossômica, e é causada pela deleção parcial (quebra) do braço curto do cromossomo 5, ou seja, a pessoa que a possui apresenta um cariótipo de 46 cromossomos, XX, 5p- ou 46, XY, 5p-1, daí advém o nome Síndrome 5p - (menos). Estatisticamente, esta síndrome afeta cerca de 1 em 50.000 nascidos no mundo. A maior parte dos casos de Síndrome Cri-Du-Chat (SCDC) não é herdada dos pais, isto é, cerca de 85% dos casos resultam de novas deleções (perda de parte do cromossomo) esporádicas, enquanto que 5% dos casos se originam secundariamente a uma segregação (separação) desigual de uma translocação parental (DRAGO; BURGOS; SANTOS, 2014, p. 393).

Os dois alunos tinham formatos faciais peculiares, incluindo olhos bem separados (hipertelorismo), orelhas baixas, mandíbula pequena e face arredondada. O desenvolvimento psicomotor foi mais lento, levando a criança a demorar mais tempo do que o esperado para sustentar a cabeça, andar ou falar – em alguns casos, não utilizam a linguagem verbal.

Com características de desenvolvimento distinto, a aluna se apresentava alegre, bastante inteligente (com uma memória fantástica) e ativa – o que demandava diferentes estratégias e recursos adequados para garantir acesso ao currículo, bem como para lidar com seu comportamento que variava de forma significativa ao longo do dia. A aluna se comunicava através da linguagem oral com capacidade para manutenção de diálogo, apenas com pequenas trocas provenientes da dificuldade de dicção decorrente da malformação na laringe.

O aluno com Cri-Du-Chat começou a deambular com mais firmeza em 2017, conseguia caminhar com maior autonomia, inclusive, longos trechos, apesar de necessitar da supervisão de um adulto para preservar sua integridade. Sua reação e comunicação ampliaram de forma satisfatória, demonstrando entender e fazer-se entender, iniciou os primeiros balbucios e palavras simples, dentre as quais, destacamos: ovo, Maria e José. Mantinha

comunicação de cordialidade acenando e dando beijos para se despedir quando entrava e saía da escola.

Assim como na Educação Infantil, no Ensino Fundamental também havia alunos com a Encefalopatia Crônica não Degenerativa da Infância. As duas alunas frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental. Uma delas tinha as seguintes características, descritas no Registro da professora do AEE e no PDI: tetraparesia espástica com tônus que varia de espasticidade leve a moderada, alteração do padrão de postura e movimento, coreoatetóide, assimétrica e dismetria – por isso, quando tentava alcançar um objeto apareciam movimentos desnecessários, dificultando o alcance rápido. Tinha grande potencial de aprendizagem e de comunicação, sempre se fazia entender e era entendida com facilidade, demonstrando sua personalidade e sentimentos sem nenhuma dificuldade. A aluna foi escolhida para fazer parte desta pesquisa.

Eram características da outra aluna, encontradas no Registro da professora do AEE e no PDI: discinética, coreoatetóide, com alteração de postura e movimento, hipercinesia e tônus flutuante. A aluna apresentava bom potencial de aprendizagem, porém devido à dificuldade de fala, sempre precisou de tempo maior para responder o que lhe era solicitado.

Com Deficiência Múltipla havia dois alunos no Ensino Fundamental em 2017. Segundo Bosco (2010),

São consideradas pessoas com deficiência múltipla aquelas que “têm mais de uma deficiência associada. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social” (MEC/SEESP, 2002 apud BOSCO, 2010, p. 10).

Os dois alunos tinham muita fragilidade de saúde, necessitavam de Currículo Funcional, que é uma proposta metodológica diferente da maioria que conhecemos na escola comum. Em consonância com Zutião, Almeida e Boueri (2017),

Atualmente, esse currículo é utilizado em todo o mundo e encontra-se em constante aperfeiçoamento. As habilidades que se deseja alcançar por meio do Currículo Funcional Natural foram divididas em três categorias:

1. habilidades com utilidade básica generalizada (seguir instruções, imitar os outros etc.), que podem ser utilizadas em todos os ambientes e são úteis na aprendizagem de todas as atividades;
2. habilidades utilizadas em diversas atividades (lavar, ordenar etc.), mas não em todas que a pessoa realiza em seu cotidiano; e
3. habilidades relacionadas a sequências de tarefas específicas (alimentar-se, vestir-se, banhar-se etc.) (ZUTIÃO; ALMEIDA; BOUERI, 2017, p. 07).

De acordo com Suplino (2007), o Currículo Funcional reúne um conjunto de instruções, informações e procedimentos que devem ser utilizadas em sala de aula, a partir de uma filosofia. Três componentes são necessários para a criação do currículo:

- 1) estabelecimento de metas do comportamento pertinentes ao desenvolvimento da criança dentro do seu ambiente (isto é, decidindo que comportamentos aumentar e quais diminuir para o desenvolvimento ótimo da criança);
- 2) melhorar as condições e procedimentos de ensino para favorecer o processo de aprendizagem (decidir que técnicas usar para realizar mudanças de comportamento e aprendizagem de novas habilidades);
- 3) avaliar constantemente a efetividade destes procedimentos (mediante a avaliação do comportamento durante o processo de ensino) (Le BLANC, 1990, apud SUPLINO, 2007, p. 33).

Devido ao atraso global do desenvolvimento, um dos alunos, necessitava de recursos de Tecnologia Assistiva para posicionar-se em pé, assim como para as atividades pedagógicas, precisava de recursos e estratégias para atrair sua atenção (estimulação através do tato, da audição e da visão). O aluno mostrava-se ativo na realização das atividades pedagógicas, reagindo às músicas, às histórias e às atividades sensoriais propostas; quando não tinha interesse, demonstrava insatisfação fechando os olhos e deitando a cabeça na cadeira. Percebeu-se função comunicativa durante as atividades e contato com amigos; mesmo com a ausência de linguagem oral e fala, o aluno assumia “pequenas conversações” – sua comunicação ocorria por meio de gestos, balbucios, expressões faciais e movimento do corpo.

A aluna demonstrava suas reações por meio do sorriso e balbucio em situações que era estimulada; se esforçava para fazer movimentos com as pernas em situação em que era desafiada, mas suas limitações motoras eram maiores, dificultando o processo comunicativo, sendo necessária a introdução de movimento coativo. O ensino e aprendizagem da aluna ocorreram por meio das sensações,

*[...] pois é por estímulos sensoriais que a aluna aprende sobre as coisas que estão à sua volta. É possível identificar suas preferências em relação a sabor, textura e temperatura; faz-se necessário respeitar o tempo de aprendizagem da aluna e individualidade para que responda aos estímulos oferecidos (REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE, 2017, p. 251).*

Percebeu-se que a aluna tentava esboçar o reconhecimento das pessoas que se aproximavam, bem como reação de alegria e tranquilidade – dentro de suas possibilidades – quando estava entre as crianças, através de sorriso e movimentação de olhos.



Na Educação de Jovens e Adultos, a escola atendeu dois alunos PAEE. Ambos tinham diagnóstico de Deficiência Intelectual, passaram pela experiência de frequentar Escola de Educação Especial Exclusiva e, retornaram para o ensino regular quando já eram jovens tendo que frequentar a EJA.

Com 19 anos e frequentando a 4ª série da EJA, o aluno sempre se mostrou alegre e feliz por estar na escola aprendendo, não apresentava problemas de saúde que o impedissem ou dificultassem sua participação nas atividades escolares. O aluno tinha grande potencial, mas precisava de atenção individualizada para realizar as atividades propostas, principalmente às de linguagem em decorrência de suas dificuldades fonoaudiológicas. Ele sempre se esforçou para realizar as atividades com autonomia e estava em busca de uma oportunidade para se encaixar no mercado de trabalho.

A aluna, com 23 anos, frequentou, de modo bastante irregular, a 3ª série no 2º semestre de 2017. Ela sempre necessitou de mediação durante o aprendizado (para recepção, memorização e reação aos estímulos visuais, auditivos e táteis), para articular pensamento e ação (planejar modos de trabalho e tarefas, bem como colocá-las em prática), localizar-se no espaço-tempo, e, para adquirir consciência, imagem e esquema corporal. Sua aprendizagem mostrou-se mais lenta, necessitando também de mediação para realizar registro gráfico das atividades – que foram repetidas para generalizar, transferir e aplicar estratégias já aprendidas em situações e problemas diferentes.

A partir da breve informação sobre os alunos que estavam matriculados na EM Prof. Victorino Machado em 2017, acredito ser possível que o leitor compreenda que o princípio da escola inclusiva, que atende à diversidade humana, tenha sido exposto. É nesse caminho, da presença e identificação dos alunos PAEE, que a escola tem desenvolvido seu trabalho que qualifica o ensino de todos porque lá estão presentes os alunos PAEE. Fleuri (2009) considera que

Através desse ponto de vista, nos processos educacionais que pretendem se incluir a interação com pessoas que apresentam deficiências, verifica-se que sem a copresença dessas pessoas no ambiente educacional não se realiza a possibilidade de cada um aprender com as diferenças de capacidades e de limitações dos outros. [...] Só é possível compreender uma cultura diferente, e aprender com ela, se frequentarmos pessoas e grupos que a cultivem. Entretanto, mesmo sendo necessária, a simples convivência de sujeitos diferentes ou com deficiências é insuficiente para que se configure um processo educativo. A interação de aprendizagens depende da constituição das diferenças, que só são produzidas pela confluência de esforços de cada um e de todos os sujeitos em relação (FLEURI, 2009, p. 78-79).

Motivada a encontrar esses caminhos que levaram a EM Prof. Victorino Machado a se constituir como uma escola comprometida com a educação inclusiva, discorrerei a seguir.

#### **4. A DIFÍCIL ESCOLHA PELOS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS: GARIMPANDO**

*Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. [...] Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1977).*

Como referi anteriormente, fui vice-diretora da Escola Municipal Prof. Victorino Machado na rede municipal de ensino de Rio Claro/SP. A escola sempre foi considerada polo da educação especial em decorrência do atendimento aos alunos PAEE com características diferenciadas numa mesma unidade educacional, graças à competência de toda equipe que atua na escola; mas aqui destacarei a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as professoras da sala de aula regular e as agentes educacionais que acompanharam os alunos que foram escolhidos para esta pesquisa.

Como vice-diretora, participei ativamente do cotidiano da escola desde a organização e distribuição das matrículas, definição de professores regentes e adequação do agente educacional às especificidades de cada aluno PAEE, dos encontros coletivos com os docentes responsáveis por aqueles alunos em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, Horário de Trabalho Pedagógico Individual, reuniões de orientação, formação e avaliação, bem como acompanhamento junto aos pais dos alunos PAEE.

Estar na escola é, para mim, extremamente importante. Falar da escola estando nela, se torna muito sério e muito preocupante para que possamos tomar o cuidado de adentrar seu espaço e falar dele com imparcialidade, neutralidade e apontando, quase sempre, somente seus problemas, dificuldades, aspectos negativos... Estando na escola, como vice-diretora e pesquisadora do fazer próprio e coletivo dela, em muitas ocasiões, me deparei com pesquisadores que adotaram essa postura de apontar problemas e/ou aspectos negativos no universo escolar sem a possibilidade que a pesquisa permite ao propor, auxiliar, refletir para melhoria daquele contexto.

Escola é lugar de encanto! Encanto no sentido de dar-se o direito de maravilhar-se, de fascinar-se, lugar de impressionar favoravelmente... Não consigo conceber pesquisa que entra

no universo escolar para fazer apontamentos negativos que não são capazes de auxiliar na construção de espaços, convivências e aprendizagens melhores. É dessa forma que concebo a pesquisa que a universidade poderia fazer junto à escola – o que está em consonância com a pesquisa desenvolvida por Chaluh (2008).

Como pesquisadora na escola, tenho aprendido a importância de *viver* a escola, o que para mim significa não ficar apenas no *descrever* a escola. *Viver* a escola significa, para mim, assumir o meu lugar, assumir a minha posição, assumir o meu lugar de enunciação, assumir o meu pensamento. Assim, quando faço questão de dizer da importância de *viver* a escola, enfatizo a idéia de que sou responsável não só pelo lugar que ocupei na escola, mas também pelo que disse/digo, falei/falo, fiz/faço na escola (CHALUH, 2008, p. 04).

Por isso, escrever esse texto me causa desassossego. Desassossego pela responsabilidade que assumimos quando fazemos uma pesquisa onde o outro é respeitado, se permite ver, se conhecer... O cuidado que devemos ter ao descrever uma situação, um contexto, os sujeitos com os quais interagimos na pesquisa, para não causar uma impressão errada, ter bom senso e discernimento para trazer acontecimentos vividos e não criar ou manipular situações.

Vale lembrar que a perspectiva de pesquisa que assumi concebe que “o conhecimento singular corresponde à verdade que não se generaliza (*pravda*), mas da qual se extraem conselhos ou lições” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 33). O que se pretende é contrapor uma pesquisa nos moldes positivistas que deseja a universalidade, a generalização... com aquele que quer mais compreender do que verificar.

O termo *pravda*, por considerar o singular, o local, o implicado e o imprevisível, “diz respeito à verdade local, àquela do acontecimento particular, singular, submetido às constrições do momento e do espaço” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 21), pois

A veracidade é o dever do pensamento, e a tarefa do pesquisador é obrigar-se a persegui-la, mesmo sabendo da impossibilidade de alcançá-la em sua plenitude. O compromisso do pesquisador é com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa, e para dar conta dessa tarefa é necessária a cumplicidade dos sujeitos da pesquisa como coautores na incessante busca de sentidos para a condição humana (JOBIM e SOUZA; PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 121).

Na hora de dar visibilidade às situações, acontecimentos observados e/ou vividos, através da escrita, precisamos cuidar para não acentuar ou minimizar particularidades dos sujeitos – professores, agentes educacionais e demais envolvidos na pesquisa – para atender às nossas próprias inquietações ou “comprovar hipóteses”; pois, o que buscamos é “a

compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico” (FREITAS; JOBIM e SOUZA; KRAMER, 2003, p. 27).

Diferenciando-me um modo de fazer pesquisa que se desenvolve em nome de uma pretensa objetividade, neutralidade, onde o pesquisador orienta suas ações por um método definido *a priori*, conforme Lima; Geraldi; Geraldi (2015), compartilho das ideias dos referidos autores quando explicitam que importa legitimar um outro modo de fazer pesquisa:

O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular. A experiência lida com as idiossincrasias do mundo e vale-se para isso da força da tradição, não sendo possível de ser “comprovada cientificamente” pela sua própria natureza (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 22).

Sendo assim, acredito que devemos sempre lembrar qual a finalidade de entrarmos na escola, “cutucarmos” as pessoas, suas convicções, inclusive refletir com que direito fazemos isso... para tomar decisões. Decisões que, em minha opinião, não podem ser grosseiras, mas devem relevar as pessoas com as quais convivemos e os benefícios que nossos escritos podem trazer para elas e para o lugar que ocupam. Se não for para isso, não sei para que devemos pesquisar...

Nesse sentido, “[...] é preciso que o pesquisador assuma a responsabilidade de sua posição singular, ou seja, assuma a exotopia constitutiva das pessoas” (FREITAS; JOBIM e SOUZA; KRAMER, 2003, p. 24). Pois, o lugar que ocupo como pesquisadora é marcado por uma experiência singular, única e irrepitível no encontro com o outro. O que buscamos, em consonância com Jobim e Souza, Porto e Albuquerque (2012, p. 114) é “produzir textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida”.

E para compreender esses fenômenos, também considero relevante pensar na forma de expressar as interpretações. Concordo com Contreras (2013) quando o autor afirma que,

[...] parece especialmente importante favorecer outros modos de ler e escrever que não são os que normalmente se valorizam academicamente. A escrita da experiência, normalmente escrita narrativa (ELBAZ-LUWISCH, 2002), tem essa virtude de pôr em relação o vivido com o que faz pensar, o sentido com o investimento de captá-lo e expressá-lo, o vivido e o pensado com a imaginação a respeito de ações futuras (CONTRERAS, 2013, p. 30).

Por isso, a responsabilidade que assumi como participante do processo de inclusão na escola em que atuei é condição para que a pesquisadora mostrasse possibilidades efetivas e verdadeiras – com suas dificuldades, entraves, facilidades e felicidades – de atuação junto aos alunos PAEE. Aqui reside a alteridade e o dialogismo; alteridade que “comporta o

estranhamento e o pertencimento” àquele espaço. No encontro com o outro, posso me conhecer, reconhecer meus valores, meus princípios, minhas concepções. Isso só é possível **no** encontro, como preveem Jobim e Souza, Porto e Albuquerque (2012),

Encontro entre pessoas, que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida (JOBIM e SOUZA; PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 116).

É também no encontro com o outro, como autora, que vou dando acabamento à obra que escrevo, busco enxergar e conhecer cada uma das professoras e agentes educacionais que fizeram parte da pesquisa, naquilo que Bakhtin chama de excedente de visão. Segundo a perspectiva bakhtiniana:

Nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2003, p. 11).

Com o excedente de visão que tenho, precisei pensar nos modos de dizer, nas escolhas sobre o que escrever, o que evidenciar, o que deixar de lado... para trazer a tona aquilo que torna a experiência na EM Prof. Victorino Machado diferente. Diferente no sentido de demonstrar o compromisso assumido junto aos alunos PAEE. Sobre esse processo, tratarei mais adiante, pois

[...] no mundo da vida de cada um de nós... Há sempre algo-a-ser-alcançado: o que vai nos dando sentido, direção (nunca reta nem linear). Por isso, no mundo da vida estamos sempre calculando possibilidades e escolhemos uma delas no leque que se nos apresenta em função do futuro (acabamento) de que temos memória (GERALDI, 2013, p. 19).

Desse modo, o trabalho que se apresenta objetiva compreender de que forma a estrutura organizativa da escola possibilita o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial para a efetivação da proposta de educação verdadeiramente inclusiva, apresentando práticas em que houve colaboração dos diferentes personagens envolvidos no trabalho com os alunos PAEE.

Para tanto, apresento processos colaborativos entre professores regentes, professora do Atendimento Educacional Especializado e agentes educacionais que elaboraram e

desenvolveram coletivamente projetos, atividades e materiais pedagógicos para alunos PAEE, inspirada no romance polifônico em que,

[...] as personagens participam da história, interagem com o autor, que é um regente, não interfere nas vozes nem as controla, deixa que elas se cruzem e interajam, que participem do diálogo em pé de igualdade contanto que permaneçam imiscíveis; cada personagem é um sujeito que mantém sua individualidade marcado pelo papel que desempenha (BRAIT, 2012, p. 198).

Pensando nisso, todos os professores da escola foram convidados a disponibilizar seus registros através do Diário de Bordo<sup>20</sup>, bem como demais documentos que já existem no universo escolar e foram instituídos pela equipe da escola como formas de documentar o trabalho pedagógico. Dentre tais registros estavam as Atas dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo e Individual, Atas de reuniões de orientação, formação e avaliação, Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos PAEE, bem como registro avaliativo dos pais dos referidos alunos sobre o trabalho na escola, onde estes escrevem sobre o histórico dos mesmos, suas impressões sobre o desenvolvimento do filho e descrevem, especificamente, sobre o trabalho da professora do AEE, professores da sala regular, demais professores, agentes educacionais e núcleo gestor.

Somam-se aos documentos referidos, o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional, meu caderno de registro cotidiano de vice-diretora...

### Imagem 1. Cadernos da vice-diretora



Fonte: ACERVO PESSOAL

<sup>20</sup> O Diário de Bordo é instituído em toda rede municipal de ensino, como forma do professor planejar, avaliar, replanejar e refletir sobre a prática cotidiana com sua turma de alunos.

... e, registro reflexivo em que, tanto professores quanto agentes educacionais, foram convidados, no HTPC do dia 13/11/2017, a discorrer sobre suas experiências junto a alunos PAEE, como podemos verificar no quadro abaixo e na imagem do Diário de vice-diretora.

Acreditamos que a troca e interação entre os professores do ensino regular, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), agente educacional, integrantes da equipe gestora, profissionais da saúde e família pode facilitar e permitir sucesso no universo escolar para os alunos público-alvo da educação especial (PAEE).

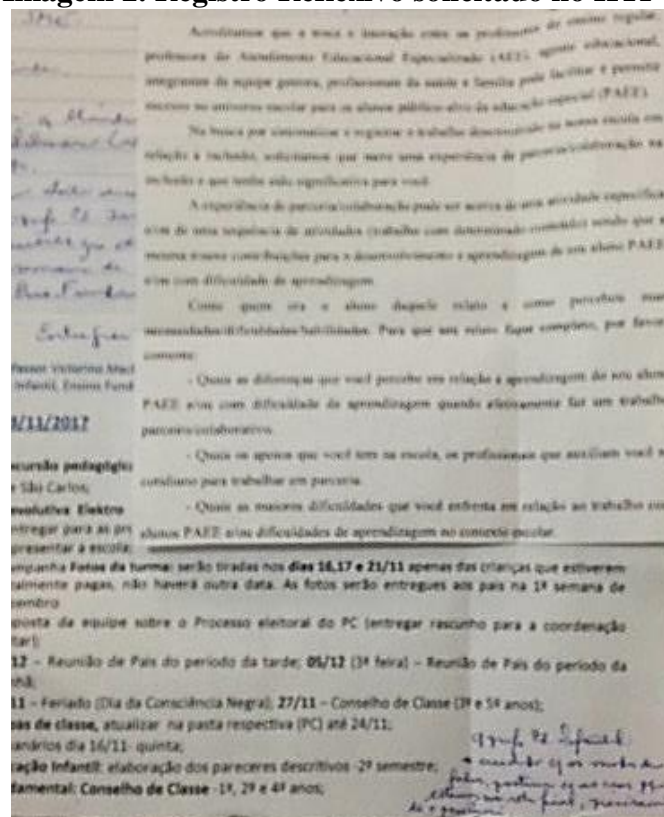
Na busca por sistematizar e registrar o trabalho desenvolvido na nossa escola em relação à inclusão, solicitamos que narre uma experiência de parceria/colaboração na inclusão e que tenha sido significativa para você.

A experiência de parceria/colaboração pode ser acerca de uma atividade específica e/ou de uma sequência de atividades (trabalho com determinado conteúdo) sendo que a mesma trouxe contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem de seu aluno PAEE e/ou com dificuldade de aprendizagem.

Conte quem era o aluno daquele relato e como percebeu suas necessidades/dificuldades/habilidades. Para que seu relato fique completo, por favor, comente:

- Quais as diferenças que você percebe em relação a aprendizagem do seu aluno PAEE e/ou com dificuldade de aprendizagem quando efetivamente faz um trabalho parceiro/colaborativo.
- Quais os apoios que você tem na escola, os profissionais que auxiliam você no cotidiano para trabalhar em parceria.
- Quais as maiores dificuldades que você enfrenta em relação ao trabalho com alunos PAEE e/ou dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

## Imagem 2. Registro Reflexivo solicitado no HTPC

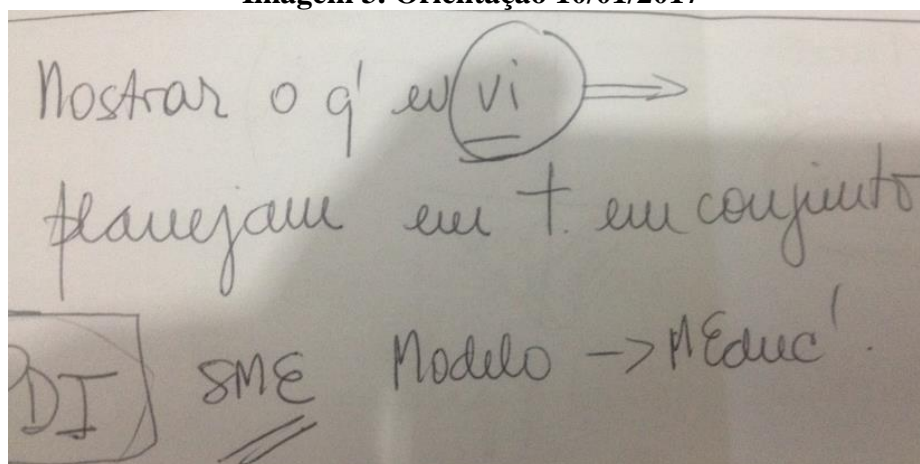


Fonte: ACERVO PESSOAL



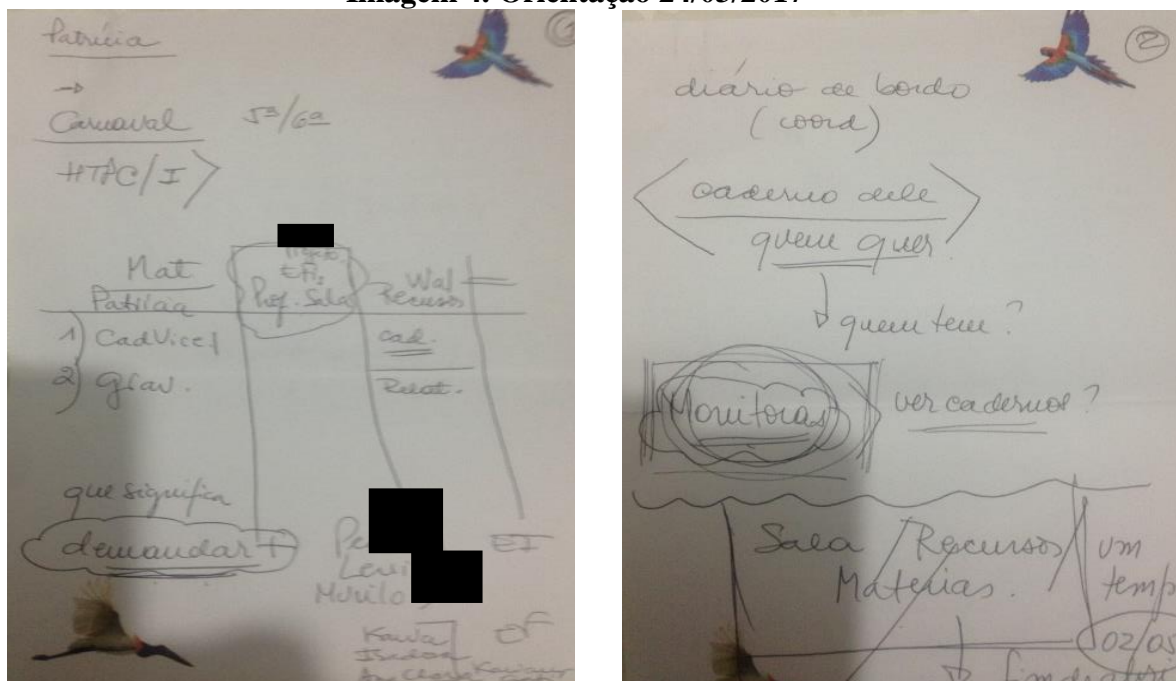
Diante da diversidade e riqueza do material de que dispunha, precisei fazer escolhas. Escolhas auxiliadas pela sábia orientadora que “riscou e rabiscou” folhinhas de sulfite todas as vezes em que nos encontramos e conversamos. Nos “riscos e rabiscos”, Laura desenha possibilidades para dar visibilidade ao que eu sempre quis mostrar.

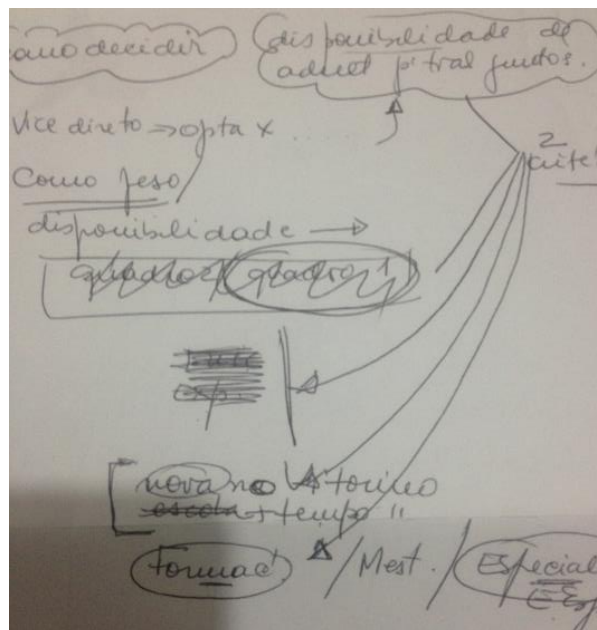
**Imagem 3. Orientação 10/01/2017**



Fonte: ACERVO PESSOAL

**Imagem 4. Orientação 24/03/2017**





Fonte: ACERVO PESSOAL

Após diversos encontros de orientação, definimos que traríamos para o universo da pesquisa somente a experiência de quatro professoras (uma delas acompanhou a sala, uma vez por semana, como professora substituta durante o ano letivo) da Educação Básica, sendo duas da Educação Infantil e uma do Ensino Fundamental, e, as três agentes educacionais que acompanharam durante o ano de 2017 alunos público-alvo da educação especial em suas respectivas salas de aula na EM Prof. Victorino Machado, além da professora do AEE.

Tal decisão não foi tão simples porque, antes mesmo de dispor dos materiais que seriam utilizados como fonte de dados da pesquisa, a vice-diretora/pesquisadora pensava nas crianças e o que gostaria de dar visibilidade. Por isso, num dos primeiros encontros com a orientadora, definimos olhar com mais cuidado – garimpar em busca dos indícios – o trabalho desenvolvido por, pelo menos, dois professores da Educação Infantil e dois do Ensino Fundamental. Mas, quem seriam esses dois de cada modalidade?

Com base no senso comum, partimos do pressuposto que professores com mais tempo de exercício na docência são mais experientes; assim como, imaginamos que aqueles que fizeram curso de especialização na área da Educação Especial, pudessem indicar trabalhos mais elaborados junto aos alunos PAEE.

Como é difícil fazer escolhas! Pensei, em incluir mais um item no momento de definir quem seriam os sujeitos participantes da experiência: ingressantes na escola naquele ano (2017) ou já atuantes há mais tempo. Aqui o pressuposto residia na possibilidade de argumentar que professores e agentes educacionais que já trabalharam na escola em anos anteriores estavam “contaminados” pelo trabalho com alunos PAEE.

Mas, não é tão simples porque tinha, ao mesmo tempo – como alguém que é apaixonada e defensora do trabalho com alunos PAEE –, a intenção de mostrar possibilidades de atuação com alunos com diferentes características, limitações, habilidades, potencialidades...

Por fim, depois de tantas inquietações e motivada pela prontidão das pessoas que disponibilizaram seus materiais, definimos que iríamos garimpar nos Diários de Bordo, registros reflexivos, registros do AEE, PDI e meus cadernos de vice-diretora, indícios do trabalho sobre Floquinho, Homem de Ferro e Branca de Neve<sup>21</sup>. A solicitação dos Diários<sup>22</sup> partiu do pressuposto de que neles eu encontraria o registro, organizado de modo pessoal, do que aconteceu nas aulas daquelas professoras. Para Zabalza (2004),

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar (ZABALZA, 2004, p. 10).

O uso dos Diários de Bordo das professoras como recurso de pesquisa é de grande valia porque as tornam também pesquisadoras sobre o que escrevem, sobre suas próprias práticas. Quando usamos Diários em pesquisas, de acordo com Zabalza (2004, p. 26), integramos três posições complementares “a do ator (o que provoca as ações narradas no diário ou participa nelas); a do narrador (o que a conta, situando-se fora da ação) e a do pesquisador (o que se aproxima dos fatos com espírito de busca [...])”. Com tal intuito, defini o uso dos Diários.

Decisão tomada, solicitei a cessão dos Diários de Bordo das professoras pelo tempo em que estivesse desenvolvendo esta pesquisa, e, aos poucos, fui me debruçando sobre os demais materiais que compõem o acervo da própria escola trazendo-os para casa aos finais de semana, feriados, semanas menos conturbadas ou tumultuadas de trabalho...

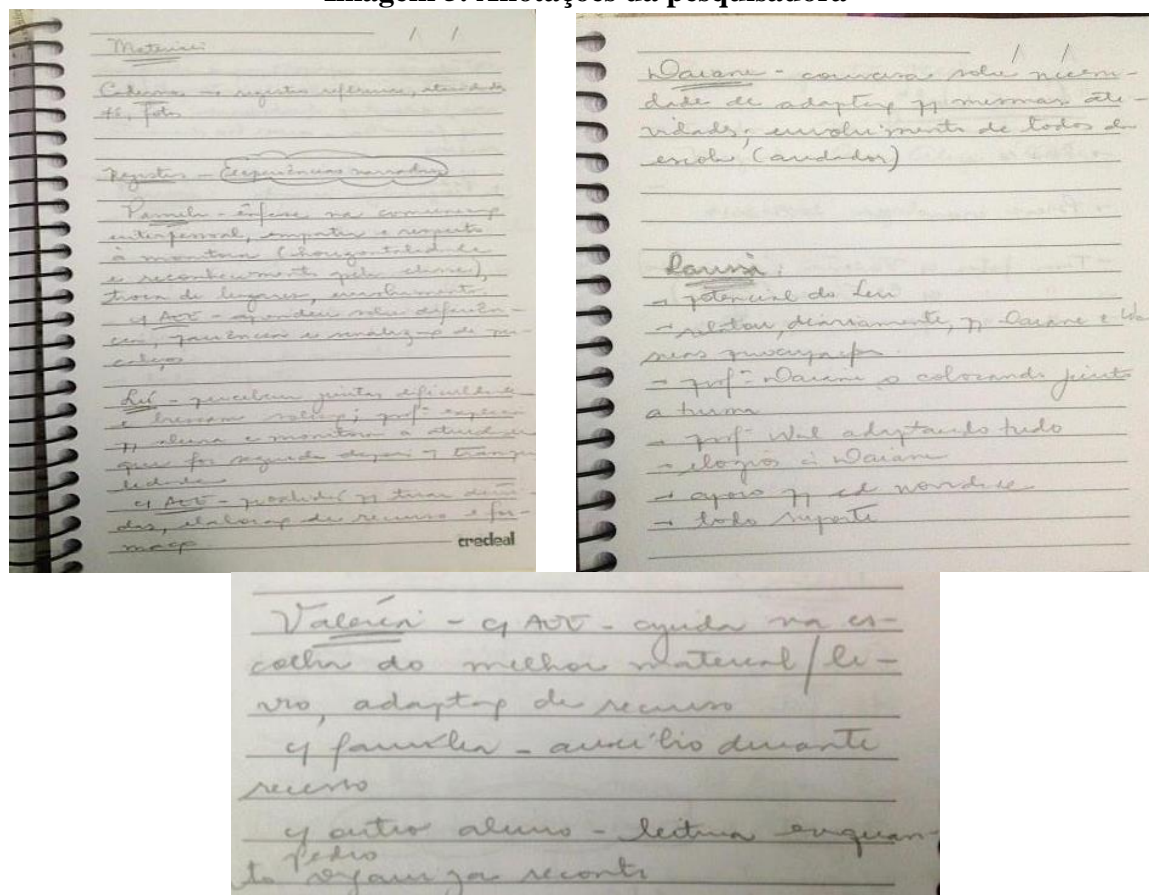
Li, sem buscar nada em específico primeiramente. Reli, buscando convergências nos escritos das professoras e agentes educacionais, junto aos documentos da escola e meus cadernos. (Re)reli – se é que existe essa expressão – anotando no caderno da pesquisadora os achados, como podemos verificar nas imagens abaixo.

---

<sup>21</sup>Os nomes são fictícios para preservar as crianças.

<sup>22</sup>Apesar da importância dos estudos sobre os Diários de Bordo, optamos por não nos debruçarmos nesta pesquisa.

Imagem 5. Anotações da pesquisadora



Fonte: ACERVO PESSOAL

Anotações essas que são a expressão daqueles achados no processo de garimpagem em busca dos dados. Tais dados produzidos foram analisados a partir do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), na busca dos indícios contidos nos documentos de registro das práticas colaborativas. Ao optar pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1989), utilizamos um método interpretativo que busca identificar os pormenores e indícios marginais, naquilo que parece sem importância e que, por isso, muitas vezes passam despercebidos, mas que são extremamente importantes para caracterizar os indivíduos e suas práticas como únicas. Segundo o autor

A proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos”, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (GINZBURG, 1989, p. 149-150).

Nesse sentido, afirmamos que a escrita que apresento trata de uma pesquisa narrativa (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015) embasada nas formulações teóricas de Mikhail Bakhtin, Benjamin e Ginzburg em que a partir das experiências concretas vividas no contexto

escolar, toma a mesma como objeto de estudo para ampliar e sistematizar a importância de promover espaços coletivos para que os professores sintam-se mais confiantes ao lidar com os alunos PAEE, superando situações que nem sempre percebem quando trabalham de forma independente, além de promover desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos na escola. Lima, Geraldi e Geraldi (2015) explicitam que

Para Bruner (1998) a narrativa é um modo de pensamento que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos. O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 22).

As pesquisas narrativas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial e podem, de acordo com Lima, Geraldi, Geraldi (2015), ser chamadas de narrativas de experiências educativas, como podemos observar:

A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 26-27).

Desse modo, por se tratar de uma pesquisa do cotidiano da escola, todos os sujeitos foram convidados a participar, como dito anteriormente. Mas, após a definição daqueles que de fato teriam suas experiências narradas, tivemos o cuidado de esclarecer sobre a decisão de permanência ou não durante o processo de pesquisa, bem como o benefício da reflexão acerca do trabalho colaborativo entre educadores para favorecer aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, a partir da visibilidade do cotidiano escolar comprometido com a educação para todos.

É importante ressaltar que tivemos cautela com a produção de dados, a fim de obter anuência dos envolvidos, mediante a assinatura de Termo de Consentimento de uso Livre e Esclarecido, mantendo o anonimato que a pesquisa requer<sup>23</sup>.

Como Benjamin considera – “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1996, p. 200) – relatarei em breves palavras como tudo aconteceu, pois “os narradores gostam

---

<sup>23</sup> Tal fato somente ocorreu após aprovação do Comitê de Ética, conforme pode ser verificado no Parecer Consubstanciado do CEP, número 2.554.752.

de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir” (BENJAMIN, 1996, p. 205).

Com toda documentação de aprovação da pesquisa em ordem e com livre acesso aos materiais da escola, trilhei o caminho daquilo que chamarei de garimpagem. Garimpo, aqui, significa procurar meticulosamente indícios que, como a própria palavra nos diz, nos indicam os caminhos percorridos pelas pessoas que estiveram no trabalho cotidiano com os alunos PAEE; indícios que nem sempre são claros, estão expostos, visíveis, inscritos no papel...

Rememorei momentos vividos ao ler e reler os Diários de Bordo das professoras Daiane, Valéria e Pamela. Cadernos recheados de diferentes linguagens de extremo compromisso com nossos alunos.

### Imagem 6. Diários de Bordo



Fonte: ACERVO PESSOAL

Assim como Chaluh (2008), em sua pesquisa, pude resgatar experiências vividas, das quais fui protagonista junto aos demais, e que, ao serem narradas permitiram recordar acontecimentos vividos...

A opção pela narrativa trouxe, imediatamente, a questão da memória e foi uma instância importante no momento do resgate da experiência vivida com os sujeitos na escola, porque foram as palavras, as vozes, as imagens que “me tocaram”, que ficaram irradiando luz para abrir o caminho que pretendia construir no momento da escrita (CHALUH, 2008, p. 46).

Difícil definir o que usar, precisava buscar uma estratégia de organização para descrever o caminho percorrido e delinear a escrita. Simplicidade no ato de usar clips para marcar onde havia encontrado alguns vestígios daquele garimpo.



### Imagem 7. Garimpo com clips



Fonte: ACERVO PESSOAL

Mas, nada simples, e sim muito complexa, a definição de onde colocar os clips. Li cada página virada dos Diários, procurando informações visíveis e nem tanto que pudessem dizer do trabalho que estava sendo feito com o aluno PAEE daquela professora.

A leitura minuciosa de cada palavra foi permitindo enxergar o que estava nas linhas e nas entrelinhas de cada texto. O nome de cada criança sempre chamou a atenção para a escrita subsequente, assim como as muitas fotos que compõem o acervo de cada professora.

Precisei exercitar o diálogo entre pesquisador e personagens no sentido descrito por Bakhtin “não apenas como uma relação face a face, mas de forma mais ampla implicando também uma relação do texto com o contexto” (FREITAS; JOBIM e SOUZA; KRAMER, 2003, p. 30):

Assim pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão (FREITAS; JOBIM e SOUZA; KRAMER, 2003, p. 36).

Narrar a experiência vivida na escola assume uma dimensão utilitária como Benjamin nos aconselha que continuemos fazendo para que não se perca a riqueza dessa tarefa.

Ela [*a narrativa*] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma da vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis (BENJAMIN, 1996, p. 200).

É com o intuito de não deixar escapar a oportunidade, que irei narrar algumas das experiências vividas pelas duplas/trios Daiane-Larissa, Valéria-Verinha e Pamela-Flávia-

Luciene, sempre acompanhadas pela professora do AEE, além de mim e da coordenação pedagógica da escola.

A escolha por essas pessoas advém da minha percepção – respaldada e consentida pelas outras pessoas que trabalham na escola – sobre o fato de que são profissionais ímpares no sentido de, verdadeiramente, atuarem na inclusão de alunos PAEE.

Para dizer delas, utilizei das informações que dispunha por ser a vice-diretora da escola, mas também precisei completa-las através de conversas com cada professora e agente educacional no intuito de ser fiel às suas histórias; que veremos a seguir.

#### **4.1 Percurso escolar e profissional das professoras e agentes educacionais**

Aqui escolho narrar, a singularidade da história de cada uma das professoras e agentes educacionais<sup>24</sup>, seguindo a mesma ordem em que suas experiências junto aos alunos PAEE, serão contadas no Capítulo 5, pois, de acordo com Rosalen (2017):

[...] não podemos nos esquecer de que os professores são influenciados por suas concepções de ensino e, por isso, é necessário conhecê-las. Além das concepções, faz-se emergencial conhecer as necessidades formativas dos professores que expressam o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do ensino (ROSALEN, 2017, p. 05).

Soma-se a importância de conhecer as concepções dos professores, o reconhecimento de que somos aquilo que nossa história nos permitiu ser. Conhecer essa história, aqui, se dará pelo resgate da memória. Para Nunes (2003):

[...] as memórias não são objetos. São experiências vividas interiormente [...] as memórias são indissolúvelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem. [...] As memórias dizem quem somos. Integram nosso presente ao passado, tanto na perspectiva de que inventamos um passado adequado ao presente quanto o contrário. O que permite usar as memórias como fonte é a possibilidade de poder articulá-las. [...] Quando recordamos, estamos confeccionando representações de nós próprios para nós mesmos e para os que nos rodeiam. (NUNES, 2003, p. 135-136)

##### Professora Daiane

Daiane mantém uma relação com a docência e, em especial com a EM Prof. Victorino, muito estreita. Nasceu no bairro onde nossa escola está localizada e lá ingressou no universo escolar quando era pequena, além de ter várias professoras na sua família.

<sup>24</sup>Mantivemos o primeiro nome de todas as professoras e agentes educacionais, após consentimento das mesmas.



As escolas também são "celeiros" de memórias [...] Lembrar-se do espaço escolar é lembrar-se também do entorno, do trajeto que leva da casa à escola, percurso de descoberta e manipulação, de aventuras e perigos, de brincadeiras e desafios. [...] Remete a um tempo preciso que a lembrança nostálgica muitas vezes esgarça. É o sinal de que se reconhece e pertence a certo grupo social e a uma determinada geração (NUNES, 2003, p. 137).

Talvez por tanto contato com professores, Daiane não queria ser professora, mas no momento de decidir qual faculdade cursar, conseguiu bolsa de 100% pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI<sup>25</sup>) para Pedagogia na Universidade Paulista (UNIP). Durante a graduação em Pedagogia se apaixonou tanto pelo curso quanto pela profissão.

Terminou o curso em 2010, fez pós-graduação *latu senso* em Alfabetização e Letramento na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), mas como está sempre em busca de aprender mais, durante a pesquisa, estava finalizando outra pós; agora em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (FATECE).

Daiane é filha de professora que lecionou e foi professora coordenadora em nossa escola até aposentar em decorrência de afastamento para tratamento de saúde após um grave acidente de percurso no horário de trabalho. Tem três filhos, um deles já estudou em nossa escola e os outros dois ainda são nossos alunos e tinham, assim como ela, o desejo de ver a mãe lecionar na escola onde estudam.

Conseguiu se efetivar na EM Francisca Coan – escola de Educação Infantil Etapa I – em 2014, após vários períodos de contratos de trabalho nos municípios vizinhos de Santa Gertrudes, Cordeirópolis e Ipeúna.

Em 2016 conseguiu realizar o sonho – seu e de seus filhos, como dito anteriormente – de se transferir para a EM Prof. Victorino Machado. Escola pela qual nutre verdadeira paixão em decorrência da dedicação da equipe e por considerar que são pessoas acolhedoras num ambiente agradável e familiar (suas palavras).

### Agente Educacional Larissa

Imagino uma pequena menina ruiva de lindo cabelo cacheado ingressando no maternal. Larissa sempre estudou em escola pública até concluir o Ensino Médio. Pensava em

---

<sup>25</sup> O PROUNI foi criado pelo Governo Federal em 2004 e instituído pela Lei nº 11.096, de 13/01/2005, com o intuito de universalizar o acesso ao ensino superior. O programa oferece isenção de tributos às instituições superiores privadas que aderem à sua proposta de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

fazer Artes Plásticas, mas não conseguiu aprovação no vestibular; hoje entende que não era bem o que queria.

Cursou um ano de Serviço Social, pois gostava da ideia de ser uma profissional que pode auxiliar, apoiar outras pessoas... Mas, ainda não estava muito feliz porque sentia falta de algo. Decidiu, então, cursar Pedagogia e teve a certeza de que era a sua escolha mais acertada.

Durante o período em que realizava o estágio obrigatório na EM D. Pedro I, foi convidada pela direção, a trabalhar como funcionária eventual e acredita que foi uma ótima aprendizagem. Optou por trabalhar, posteriormente, numa escola de Educação Infantil privada do município por mais de um ano.

Durante as aulas na Pedagogia, foi se encantando com as ideias da Educação Especial quando aluna da nossa professora do AEE na disciplina de Educação Inclusiva. Demonstrou interesse pela experiência com alunos PAEE e foi convidada para vir trabalhar conosco na EM Prof. Victorino Machado no final do ano de 2016. No ano seguinte, assim que obtivemos autorização, Larissa foi convidada a retornar conosco permanecendo até o final do ano letivo.

#### Professora Valéria

Valéria fez Magistério e duas graduações: Pedagogia e Artes Visuais. A escolha pela docência se deu para atender ao desejo de sua mãe que ansiava por ver as filhas como professoras de modo que tivessem uma profissão garantida. Atendeu ao sonho de sua mãe, mas também o próprio porque durante o Magistério Valéria pôde estudar; sempre gostou de estudar muito e o Magistério a deixou apaixonada.

Mas, apesar do gosto e paixão pelo Magistério não exerceu a profissão logo que o acabou porque precisava se prover financeiramente. Iniciou a labuta no comércio da cidade de Araras, onde nasceu e reside até os dias atuais, permanecendo por 14 anos nesta área de trabalho.

Todavia, assim que surgiu a oportunidade de lecionar através de contrato celetista, deixou o trabalho no comércio e se matriculou numa faculdade privada do município, para atender à exigência da graduação em Pedagogia como habilitação mínima para lecionar. Diz que não pensou duas vezes e foi uma decisão acertada. A dúvida residia entre onde cursar a Pedagogia porque sabia da Faculdade Claretianas, mas o curso era à distância e temia pela formação não presencial. Decidiu pelo curso noturno, presencial, do Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson” (UNAR).

Quando soube, por uma amiga, do concurso para professores no município de Rio Claro decidiu prestar as provas. Acha que não passou muito bem, mas as colegas afirmavam que tinha boa classificação. Classificação suficiente para escolher onde trabalhar.

Valéria foi à atribuição preocupada em escolher uma escola que fosse de fácil acesso para quem vem do seu município, perguntou para algumas pessoas lá mesmo, inclusive para Anadete, uma de nossas professoras coordenadoras. Anadete lhe contou os benefícios de trabalhar na rede municipal de ensino de Rio Claro alegando valer a pena, inclusive financeiramente, deslocar-se de Araras para trabalhar aqui.

Apesar de estar preocupada com os custos da viagem diária e da faculdade, além das possibilidades de escolha de escola com localização privilegiada para quem se desloca, Valéria conseguiu efetivar-se no Quadro 2 na EM Prof. Victorino Machado e ficou aguardando a possibilidade de ser chamada para o Quadro 1.

O Quadro 2 é uma forma de atribuição em que o professor é estável, concursado, mas atua como substituto de outro professor efetivo Quadro 1 em seus afastamentos para função de Suporte Pedagógico – como o meu enquanto Coordenadora da Educação Especial no CAP da SME e agora vice-diretora – e/ou em períodos de longas licenças. Todos os anos os professores escolhem onde irão trabalhar em decorrência da oferta das vagas.

No final de 2011, aguardando a chamada para o Quadro 1, Valéria escolheu uma vaga do Quadro 2 numa escola onde não prejudicasse ninguém – nem alunos nem outros professores do mesmo concurso – porque havia a possibilidade da titular do cargo retornar à sala. Desse modo, Valéria se apresentou na escola, mas nem entrou em exercício porque exonerou o Quadro 2 e assumiu o Quadro 1 na EM Prof. Victorino Machado no início do ano letivo de 2012.

Para Valéria, permanecer no Quadro 1 e ampliar sua jornada de trabalho era muito mais interessante financeiramente e para que pudesse organizar sua vida pessoal cuidando de sua filha pequena. Durante alguns anos lecionou somente no período da tarde até sua filha crescer um pouco mais.

Desde que tomou a decisão de ampliar sua jornada, Valéria sempre lecionou para uma turma de Educação Infantil no período da tarde e, no contraturno, assumiu o Projeto Especial de Leitura para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, e, o Projeto Jogos Matemáticos para algumas turmas da Educação Infantil. Considerou uma excelente oportunidade para conhecer as crianças e auxiliar os professores da sala regular no trabalho cotidiano e desenvolvimento da turma.

Após a graduação, Valéria complementou seus estudos através de duas pós-graduações *latu sensu*: Psicopedagogia à distância, e, Educação Especial presencial; ambas na UNAR.

#### Agente Educacional Vera (Verinha)

Verinha sempre foi aluna da escola pública e quando terminou o Ensino Médio não deu continuidade aos estudos em decorrência de questões de organização da vida. Fez curso de Libras, todos os sábados durante um ano, por considerar de extrema importância e respeitoso com as pessoas surdas pelo fato de não conseguirmos nos comunicar com elas.

Sempre buscou formações complementares na área da Educação Especial participando de todas que foram ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação, mesmo quando era funcionária eventual.

Começou a trabalhar como eventual na EM Mitiko M. Nevoeiro com o Carlinhos, em 2009. Lembramos do seu início porque eu estava na Coordenação da Educação Especial no CAP da SME e fui responsável pelas primeiras orientações sobre o trabalho com o aluno PAEE naquela escola de Educação Infantil.

Verinha diz que foi “por acaso” que começou trabalhar com crianças e, em especial com crianças PAEE, mas não acredito nisso, pois é perceptível o compromisso que tem com o desenvolvimento delas.

Por ter a certeza de que estava trabalhando na profissão certa, Verinha prestou duas vezes concurso público, mas somente se efetivou em 2014. Quando estava para efetivar, ouvia as pessoas comentarem que não se conformavam dela escolher uma vaga para trabalhar com alunos PAEE, mas ela sempre quis se sentir útil e considera isso possível nessa função (suas palavras).

Efetivou-se, então na EM Prof. Victorino Machado onde permaneceu até o final do ano de 2017, quando removeu seu cargo para uma escola mais próxima à sua residência que fica no outro extremo do município. Diz que essa foi uma decisão sofrida pelo amor que tem pela escola, mas sempre encontrou muita dificuldade com a locomoção porque não existe transporte público que fizesse o percurso de sua casa até a escola, sempre dependeu de carona ou precisaria usar três linhas de ônibus – o que tornava inviável sua permanência na escola.

#### Professora Pamela

Sua experiência com a docência teve início antes mesmo de cursar Pedagogia. Pamela, motivada pela possibilidade de usar aparelho ortodôntico nos dentes e ter a aparência que toda

adolescente quer (a professora relata que queria alinhar seus dentes), buscou trabalho num escritório para poder custear esse desejo. Fez curso de Computação Básica e durante esse período se descobriu amante da Tecnologia e, como em outras ocasiões, demonstrou sua inteligência, dedicação e aptidão para o que decide fazer, concluindo o curso que seria de um ano em, apenas, três meses. Além disso, foi convidada pela responsável pelo curso para ensinar a outras pessoas seus conhecimentos de informática.

Lecionar não era sua intenção ou primeiro sonho. Desejava cursar Jornalismo, mas a vida nem sempre nos permite fazer o que queremos, e nos leva por caminhos que podem até parecer enganosos. Prestou vestibular, mas apesar de ter conseguido a vaga numa universidade pública não pôde ir para a cidade onde era o campus em decorrência de mudanças na organização familiar.

Foi trabalhar na linha de produção de uma empresa instalada no município. Devagar foi descobrindo – ou foi descoberta pela companheira de trabalho – a habilidade para ensinar, paciência para explicar, aptidão para a docência e decidiu tentar isenção de taxa para o vestibular. Em tempos difíceis... obteve aprovação para isenção.

Passou bem no vestibular e iniciou o curso noturno de Pedagogia, na Unesp em Rio Claro, mas ainda não muito animada apesar de sempre ouvir dizer que não lhe faltaria trabalho. Continuou trabalhando na empresa durante toda a graduação, teve a experiência de lecionar para adultos no PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos na Unesp) e essa situação foi lhe permitindo experimentar o que é a docência.

Nos estágios obrigatórios, diz que se descobriu professora. Pôde desenvolver projetos junto a outros professores que a receberam como estagiária. Ao finalizar a graduação, não se formou com o grupo porque entregou o trabalho de conclusão de curso posterior à conclusão das disciplinas. Mas nada é por acaso, pois foi o momento em que conheceu sua “mãe intelectual” – a nossa orientadora – e com quem trilhou o caminho acadêmico de Mestrado e Doutorado.

Como experiência docente, Pamela passou por diversas salas, turmas, escolas e projetos como professora eventual logo após rescindir o contrato na empresa em que trabalhava. Atuou como auxiliar de professor no Sesi, mas decidiu prestar concurso público para trabalhar nas escolas da Prefeitura Municipal de Rio Claro considerando a intenção de continuar os estudos e flexibilidade/incentivo por parte do serviço público.

Efetivou na EM Sérgio Hernani Fittipaldi no ano de 2013, onde permaneceu até 2015, mantendo uma relação de solidariedade, sensibilidade e apego com seus alunos. No ano de 2016 veio em transferência para a EM Prof. Victorino Machado e lhe foi atribuída uma turma

de 4º ano para que pudesse, no próximo ano, dar continuidade ao trabalho encerrando o ciclo do ensino fundamental em nossa escola com uma bela história a ser contada.

### Professora Flávia

Assim como os demais, Flávia também sempre estudou na escola pública. Fez o Pré I, II e III na Escola Municipal Antônio Maria Marrote quando funcionava dentro de um clube – o Centro Social Urbano Mitiko Nevoeiro – que cedia alguns espaços para as aulas. As aulas ficavam nas salas do andar superior e era necessário subir um lance de escada que, hoje, poderia ser considerado um perigo. Flávia lembra que achava “o máximo” (suas palavras) aquela escadaria!

Da 1ª a 8ª séries estudou na mesma escola e, quase sempre, com os mesmos amigos na turma porque era hábito manter os alunos juntos do início ao fim da escolarização. Flávia diz que sempre gostou de ir para a escola e que era uma boa aluna.

No Colegial – atual Ensino Médio – sua dedicação mudou um pouco porque precisou trabalhar durante o dia e frequentar as aulas à noite. Além de uma rotina cansativa, os interesses da adolescência começaram a aparecer em primeiro plano, deixando os estudos de lado. Por isso, ao acabar essa fase, Flávia não deu continuidade aos estudos; parou por 20 anos.

Recentemente, com o filho crescido e mais independente decidiu fazer Pedagogia numa faculdade privada do município, mas na incerteza da escolha, sabendo que se não gostasse ou se adaptasse aos conteúdos, poderia desistir. A escolha pela Pedagogia foi decorrente da oportunidade e do apreço pela profissão.

Começou a se envolver e admirar o curso, os conteúdos, os professores... Chegada a fase dos estágios, Flávia relata que teve a certeza de ter feito a escolha correta porque pôde vivenciar o magistério. Foi na EM Prof. Victorino sua primeira atuação como titular de sala através de contrato seletivo; desde então, brincamos que ela é “eventual efetiva” da escola porque sempre é chamada nas ausências dos professores efetivos.

### Agente Educacional Luciene

Aluna da escola pública do início ao fim, Lu passou pela EM Prof. Victorino Machado durante a Educação Infantil. Seguiu seus estudos nas Escolas Estaduais Zita Camargo (Ensino Fundamental) e Chanceller Raul Fernandes (Ensino Médio).

Após finalizar os estudos, trabalhou como balconista em depósito de material de construção e papelaria, pois ainda não sabia o que gostaria de fazer como graduação. O

trabalho no comércio nunca foi fácil nem reconhecido – menos ainda, financeiramente. Por isso, deixou o trabalho quando engravidou da sua primeira filha, pois não tinha registro na Carteira de Trabalho que pudesse lhe respaldar com licença maternidade.

Lu é filha de agente educacional que trabalha na Etapa I com crianças bem pequenas. Foi sua mãe que a incentivou a prestar o concurso para mesma função pensando na estabilidade que o serviço público poderia lhe dar. Neste momento, Lu estava na segunda gravidez e, ao completar 8 meses, foi chamada para assumir o cargo efetivo de agente educacional.

Aqui faço parênteses para trazer à memória minha participação nas efetivações e transferências de agentes educacionais que atuavam com alunos PAEE, enquanto estive na Coordenação da Educação Especial no CAP da SME. Foram várias as ocasiões em que participei desses momentos com a intenção de informar aos profissionais sobre quem eram os alunos, quais seriam suas possíveis necessidades, qual a forma de atuação e compromisso necessários para estar com os referidos alunos...

Lu disse lembrar de mim no dia da sua efetivação. Peço desculpas, mas em meio a tantos rostos ingressantes, não consigo lembrar especificamente de ninguém; exceto de situações em que me preocupei com o fato de mulheres grávidas escolherem vaga para trabalhar com alunos PAEE, pois deveriam se preservar de situações que poderiam colocar em risco seus bebês, como carregar peso, por exemplo.

Mesmo assim, Lu escolheu uma vaga de agente educacional na EM Prof. Victorino Machado, em 2010, para atender alunos PAEE por ser a única referência que tinha dentre as possibilidades de escolas – pensou no seu tempo como aluna e na proximidade de seu lar considerando que teria duas lindas filhas para acompanhar ao sair do trabalho.

Trabalhou por um mês e se afastou por seis em licença gestante. Ao retornar da licença voltou para acompanhar o mesmo aluno PAEE, com diagnóstico de Deficiência Intelectual, no Infantil II de uma professora fantástica. A definição de qual aluno acompanharia esteve atrelada à sua condição peculiar de gestante que não poderia fazer esforços no final da gravidez, além de ser uma funcionária que estaria afastada e não prejudicaria o desenvolvimento do aluno que poderia ser acompanhado por outra pessoa. Considerações relevadas pela professora do AEE que sempre se mostrou extremamente cuidadosa com o bem estar das agentes educacionais.

Ao longo dos anos em que esteve junto aos alunos PAEE na escola, Luciene decidiu que iria cursar Pedagogia para, posteriormente, atuar como professora. Assim o fez e concluiu o curso no final do ano de 2017. Para ser docente precisará prestar concurso e deixar o cargo

de agente educacional em que é estável. Como se formou recentemente, só prestou uma prova para ser docente, mas ainda haverão outras oportunidades, com certeza.

#### Professora do AEE Walkíria

Uma mente brilhante poderia ser a forma de descrever a professora do AEE. Wal foi aluna de escola pública durante todo processo de escolarização básica. Fez Pedagogia na Unesp de Marília na época das habilitações; cursou todas: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva e visual.

Atuou na APAE de Bauru, desde o estágio durante a graduação e, lá, diz ter aprendido a trabalhar em parceria, colaborativamente, de forma multidisciplinar. Não contente com o fato de ter todas as habilitações, fez o Mestrado na mesma universidade debruçando-se sobre a elaboração e utilização de recursos de ensino para alunos com deficiência física.

Veio para o município de Rio Claro em 2008, após prestar processo seletivo, direto para EM Prof. Victorino Machado. Permaneceu com contrato na nossa escola no ano seguinte. Prestou concurso e efetivou-se na nossa escola. Lembro muito bem da tensão que foi para que ela pudesse permanecer na escola porque havia uma pessoa que era a efetiva no cargo da Educação Especial, mas estava afastada pela prestar serviços em outra secretaria municipal.

Felizmente, Carlos o professor efetivo no cargo, era amigo do meu irmão. Um ser humano fantástico que, sabendo que não voltaria ao seu cargo na escola, o removeu para outra unidade de ensino a fim de permitir a liberação da vaga para Walkíria assumir definitivamente. Assim aconteceu no ano de 2010. De lá para cá, Wal foi “desenhando” o perfil de atendimento da escola tornando-a o que chamamos de polo.

Wal tinha dúvidas se deveria tentar o Doutorado, pois sabia da correria e acúmulo de tarefas entre estudos e trabalho – além de lecionar na nossa escola, lecionava na Faculdade Claretianas. Conseguimos incentivá-la oferecendo todo o apoio que precisasse e estivesse ao nosso alcance – tanto eu quanto o diretor da escola.

Em 2016, eu já estava na escola como vice-diretora e, no primeiro semestre, Wal tirou 45 dias de licença prêmio para finalizar sua tese, sabendo que poderia contar ainda mais com meu apoio. Gabi – uma das alunas que motivou minha pesquisa – foi sujeito de sua pesquisa de doutorado, onde Wal pôde comprovar seu potencial de aprendizagem.

Depois de conhecermos, brevemente quem foram os adultos escolhidos para a pesquisa, assumo o compromisso de explicitar quem são os alunos PAEE a que nos referimos o tempo todo e de quem irei partilhar as experiências vividas.



## 5. PESSOAS QUE MOTIVARAM ESSA PESQUISA

*Minhas pernas não caminham; Mas, há olhos que não veem; Há bocas sempre caladas; Muitas mãos que não seguram; E braços que não abraçam; E, às vezes, nem sempre há braços; Há mentes que esqueceram de se abrirem para o sol; Há muita falta em todos nós; Mas, não estamos pedindo que tenham pena de nós; O que importa saber é que estamos aí, ao lado de todo mundo; Queremos apenas que o mundo compreenda que foi feito para você e para nós (ZIRALDO, 1994 apud GOMES; SILVA, 2012, p. 79).*

Feitos os esclarecimentos referentes às difíceis escolhas tomadas por mim anteriormente, a partir daqui, estarei narrando as experiências de parceria/colaboração entre as professoras e agentes educacionais, apoiadas pela professora do AEE e toda equipe da escola, na qual me incluo.

Vale destacar que, ao longo desta escrita, várias imagens e fotografias serão utilizadas com a intenção de complementar as informações fornecidas. “Toda fotografia é marcada pelo olhar de quem a produziu e a sua leitura traz as marcas dos olhares de quem a admira, ambos olhares socialmente constituídos” (MATTOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2014, p. 901).

### 5.1 Floquinho de Neve<sup>26</sup>

Em uma das visitas habituais que fazia quando era a Coordenadora da Educação Especial, entrei na sala do Berçário II de uma escola da Etapa I da Educação Infantil e não poderia deixar de ver uma adorável criança no colo da agente educacional. De longe percebi, além do encanto, que havia uma possível hemiparesia. Aproximei-me e perguntei à agente quem era aquele lindo menino e ela me respondeu que tinha entrado na escola há poucos dias, mas ainda não sabia andar. Pedi que fizesse a gentileza de colocá-lo no chão para que eu pudesse intervir e observá-lo brevemente.

Comprovei minha hipótese de que estava diante dos meus olhos uma criança que provavelmente seria PAEE, quando a diretora da UE afirmou que a família estava em busca de diagnóstico como podemos observar: “*Levamos o Floquinho em vários profissionais, por*

---

<sup>26</sup>Com o intuito de preservar a identidade dos alunos, seus nomes foram substituídos por formas carinhosas de nos referirmos a eles, após consentimento das próprias crianças e seus responsáveis.

*notarmos atraso no desenvolvimento, todos diziam que não havia nada de errado. Foi então que resolvemos leva-lo no CHI-PV<sup>27</sup>*” (Registro da mãe sobre a história de seu filho).

Foi assim que conheci o Floquinho, uma criança linda, branca como um floco de neve, cabelos negros e olhos extremamente expressivos e vívidos “por mais!” – isso foi em 2015, meu último ano no CAP. Naquele período, uma professora do AEE ia regularmente àquela escola para atender alunos com suspeita de serem PAEE da própria unidade e daquela que é sua vizinha. Sempre perguntava pelo referido aluno, mas a professora informava que ele apresentava muitas ausências decorrentes de fragilidades na saúde e, posteriormente, mudança de endereço.

Para minha surpresa, já na escola, em meados de setembro/outubro de 2016, recebemos a relação nominal de alunos que viriam para nosso Maternal II do ano seguinte. Dentre aqueles nomes, estava o do Floquinho, mas sem ainda o diagnóstico que o inscrevesse no AEE. Imediatamente procurei a professora do AEE para passar as informações que eu tinha sobre ele; combinamos que ela faria contato com a família em dezembro para saber das condições da criança e pensarmos na organização da turma, definição de professora e agente educacional.

A escolha pela professora Daiane foi conjunta, direção e professora do AEE, por considerarmos seu perfil, postura e compromisso com a aprendizagem de todos os alunos – sem nenhuma exceção – além da humildade e abertura para o trabalho em parceria com uma agente educacional que seria necessária para acompanhar o aluno PAEE.

Floquinho teve como sua agente educacional Larissa – estudante de Pedagogia, aluna da professora do AEE numa faculdade privada do município – que esteve em 01/11/2016 na escola para conversarmos sobre a possibilidade de trabalhar como eventual substituindo outra agente educacional que sairia em licença até o final daquele ano. Naquele dia, expliquei sobre as condições de trabalho, questões salariais e vínculo empregatício, bem como sua atuação junto ao aluno PAEE, solicitando que pensasse a respeito e me retornasse com a decisão. No mesmo dia, Larissa disse sim e eu, particularmente, fiquei bastante feliz por perceber seu interesse pela possibilidade de aprendizagem na nossa escola.

Em 07/11/2016 solicitamos autorização da SME, via ofício, para Larissa iniciar como agente educacional. Rapidamente, obtivemos resposta positiva para o início da agente educacional até o final daquele ano letivo. Durante esse período, pude perceber que Larissa é uma pessoa com características perfeitas para atuar na Educação Especial, pois sempre se

---

<sup>27</sup>Optei por manter a escrita idêntica à forma como está nos documentos que serviram de dados para pesquisa, sem oferecer nenhuma alteração e/ou correção.

mostrou comprometida, afetuosa, curiosa para aprender, bem como humilde para partilhar desafios com outros profissionais.

No dia 16/11/2016, eu e a auxiliar administrativo da escola, organizamos as turmas do Maternal II de 2017 e matriculamos Floquinho no Maternal II D da professora Daiane. No final do mesmo mês, junto à professora do AEE, definimos quem seriam os agentes educacionais de cada um dos alunos PAEE, bem como foram divididas as turmas para os professores de Educação Física e Moisés, quando nos ouviu falar do Floquinho, prontamente aceitou o desafio.

Nós da direção, retornamos do período de férias no dia 17/01/2017 e já no dia 20/01/2017, solicitamos, novamente via ofício, autorização da SME para Larissa retornar à escola como agente educacional eventual, mas desta vez para assumir o trabalho junto à professora Daiane no Maternal II D, mais especificamente, com Floquinho. Neste ofício, incluímos informações sobre as necessidades específicas dos novos alunos que nossa escola receberia; tais informações foram fornecidas por mim, pois a professora do AEE gozava de férias até o final de janeiro.

Antes do início das aulas, coube a mim, a distribuição dos mobiliários de cada um dos alunos PAEE nas suas devidas salas de aula – pode não parecer, mas não é tarefa fácil, pois é necessário pensar na utilização, circulação e aproveitamento do espaço físico de cada sala. No mesmo período, nós organizamos – grupo gestor – dois dias de formação para todos os funcionários da escola. Nos dias 02 e 03/02/2017 propusemos reflexões sobre infância: Quem é nossa criança? Discutimos sobre vulnerabilidades, habilidades, dificuldades, necessidades, histórias... na infância. Para dinamizar o encontro, assistimos ao curta metragem “João e Bilú”<sup>28</sup> do documentário “Crianças invisíveis. Infância Roubada”<sup>29</sup>. Após discussões em que os agentes educacionais e escolares opinaram sobre os modos como devemos nos comprometer com as crianças, a importância do olhar atencioso e carinhoso para àqueles que estão em desenvolvimento, bem como o cuidado fundamental com as crianças PAEE da nossa escola, finalizamos com mensagens em vídeo: “O que é ser criança?” e “O direito das crianças” de Ruth Rocha. Após esses encontros, eu e a professora do AEE, sentamos com cada professor e agente educacional para falar das crianças que receberiam.

O ano de 2017 se iniciou com período de adaptação para todas as crianças. Os primeiros dias de aula são muito intensos: cheios de choro das crianças, de mães/responsáveis

---

<sup>28</sup> Curta-metragem de Katia Lund, 2005.

<sup>29</sup> Crianças Invisíveis é uma produção encomendada pela Unicef e realizada pelas mãos de oito diretores consagrados de diferentes nacionalidades: Ridley Scott, Jordan Scott, Katia Lund, Spike Lee, John Woo, Stefano Veneruso, Emir Kusturica e Mehdi Charef.

inseguras por deixar seus filhos numa escola grande e desconhecida – nossa escola é fisicamente muito grande, principalmente, quando comparada às escolas de Educação Infantil que atendem à Etapa I –, professores atordoados para atender às crianças e organizar os materiais que elas costumam levar... Floquinho não foi naqueles dias, começou na semana seguinte já com horário regular, mas sem nenhuma dificuldade de adaptação.

A escolha da professora Daiane e da agente educacional Larissa foi extremamente acertada! É possível perceber tal afirmação, inclusive pela abertura do Caderno da professora que tem o seguinte texto:

### Imagem nº 8. Mensagem de abertura do Diário de Bordo da professora Daiane



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

Logo nos primeiros dias de aula, os registros tanto da professora quanto da agente educacional, já descrevem quem seria o aluno: “Desde o início do ano, senti o enorme potencial que ele tem e a sua vontade de aprender e se relacionar com as outras crianças de sua turma” (Registro reflexivo da agente educacional Larissa); “Neste ano de 2017 o Maternal II D foi apresentado com o Floquinho, um aluno especial (PAEE). Especial em

*todos os sentidos, uma criança alegre, sempre sorridente, de alto-astral*” (Registro reflexivo da professora Daiane).

Perfeitamente adaptado à rotina escolar e à turma, Floquinho foi se mostrando cada vez mais interessado pelas atividades propostas. Porém, não podemos esquecer que Floquinho tem uma hemiparesia e necessitava de adaptações de recursos materiais para que pudesse participar de todas as atividades, conforme relato da professora:

*Num primeiro momento, pensamos como agir, o que fazer como auxiliá-lo da melhor maneira no processo ensino-aprendizagem. [...] Suas atividades eram as mesmas, porém adaptadas, conversamos muito sobre como fazer e desenvolver tais atividades com o Floquinho e como adequá-las e adaptá-las para as suas especificidades* (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA DAIANE).

A agente educacional relata as primeiras necessidades do Floquinho como sendo o desenvolvimento da autonomia para dar os primeiros passos e insegurança para realizar atividades rotineiras como comer, beber, desenhar, pintar e se locomover pela escola, conforme seu relato: *“o Floquinho ainda não tinha muita precisão nos movimentos com as mãos e uma grande insegurança em realizar tarefas simples sozinho: comer, beber, desenhar, pintar, etc.”*.

A professora do AEE, junto à professora da sala de aula e agente educacional foram incentivando o Floquinho a realizar movimentos comuns para todas as crianças, mas que necessitavam de incentivo e acompanhamento no seu caso. Sobre esse estímulo, a professora escreveu em seu caderno:

*Com estímulo e parceria, colaboração e dedicação, conseguimos estimulá-lo e com isso ele melhorou sua postura no sentar, começou a rolar, e a andar de bumbum com o apoio da mão direita. No parque muitas vezes, se arrastava e rolava pelo parque todo e era uma festa com as outras crianças brincando e se interagindo com ele* (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE, 06/04/2017).

Imagens que exemplificam a observação da professora. Todas as crianças participaram da atividade em que deveriam engatinhar, se arrastar e rolar pelo chão, explorando movimentos do próprio corpo. Ao observar as fotos é possível verificar o acompanhamento da agente educacional em tempo integral ao aluno, porém há o cuidado para que ele não ficasse deslocado do grupo que realizava a mesma atividade.

Ao propor a referida atividade, a professora Daiane, utilizou a música “Vamos passear na floresta” e fez uma brincadeira com intenção de desenvolver a psicomotricidade de toda

turma, incentivando as crianças a realizarem movimentos da fauna e da flora através do próprio corpo.

Socializo as considerações da professora para que o leitor possa compreender a importância da inserção das crianças PAEE em todas as atividades.

*06/04. Brincadeira Musical com a música “Vamos passear na floresta...”. Brincadeira psicomotora (andar, engatinhar, ‘pedalar bicicletinha’). Esta atividade também vêm de auxílio com o desenvolvimento do Floquinho. Estimulando-o a tentar engatinhar e o movimento de seu corpo, braços e pernas (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE, 06/04/2017).*

### **Imagem 9: Atividade de estimulação e exploração do espaço usando o próprio corpo**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

Na rotina diária do Maternal, sempre há uma atividade no ambiente externo da escola, para que as crianças possam brincar livremente, ir ao parque, na Casa de Bonecas, tanque de areia, exercitar o movimento, explorar o espaço e o próprio corpo... No mesmo dia da atividade acima, no horário de parque da turma, Floquinho de Neve repetiu os movimentos realizados em sala de aula durante a brincadeira, como podemos verificar nas imagens abaixo e registro da professora: “E mais tarde no parque para nossa surpresa olha o Floquinho em posição de engatinhar! Ele tentou várias vezes e foi bem persistente!” (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE, 06/04/2017).



**Imagem 10: Floquinho de Neve, no parque, realizando os movimentos trabalhados com a turma**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

Diariamente, a professora propunha estratégias diferentes de chamada e rotina para estimular as crianças na aprendizagem do próprio nome, trabalhar com palavras estáveis e organização do tempo na escola. Uma dessas estratégias, envolveu a cantiga infantil, de sabedoria popular, “Se eu fosse um peixinho”; na hora em que a professora falasse o nome de uma criança, ela deveria encontrar seu crachá e mostrar à turma. Floquinho, em 13/03/2007 (vale relevar que só houve um mês de aula e teve parada para os dias de Carnaval e planejamento), já reconhecia seu nome demonstrando o grande potencial para a aprendizagem.

Em seu caderno, a professora escreveu: “*O Floquinho já reconhece seu nome. A Ana Letícia, o Davi..., o Davi..., o Antônio, a Mariane, a Ana Julia. Estão uma belezinha e a cada dia uma criança nos surpreende*” (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE, 13/03/2017).

**Imagem 11: Escrita do nome com apoio**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

A imagem registra uma das estratégias utilizadas diariamente pela professora ao dispor, no chão da sala aula, crachás com os nomes de todos os alunos. Ao cantar a cantiga popular “Se eu fosse um peixinho”, a professora proferia o nome de um dos alunos que deveria buscar seu crachá para mostrar a todos a escrita que representa o nome cantado.

Após a identificação de todos os crachás, já nas mesinhas, cada criança deveria montar seu nome – utilizando o crachá como referência – com letras móveis (letras em material plástico) coladas em pequenas placas de madeira leve que têm o objetivo de facilitar o manuseio considerando que estamos tratando de crianças pequenas.

O trabalho com o nome é realizado cotidianamente na Educação Infantil por se tratar de uma palavra estável que serve de referência para compreensão do sistema alfabético de escrita. A criatividade dos professores permite que diferentes estratégias sejam utilizadas para realizar a atividade que mantêm o mesmo objetivo sempre, por isso é considerada permanente na rotina.

O potencial do Floquinho sempre foi exaltado e pelo trecho destacado acima, a professora faz referência ao desenvolvimento do aluno como quem acompanha toda proposta de trabalho com rendimento condizente ao que é esperado para sua faixa etária, sem nenhuma distinção decorrente do fato de ter deficiência.

*O Floquinho já escreve (coloca em sequência) com as letras móveis, as letras de seu nome sem o auxílio do crachá. Floquinho é uma criança com um grande potencial de aprendizagem e ele aprende muito rápido pois é bem atento às atividades. Já nomeia as letras do alfabeto reconhecendo-as, as formas geométricas e inúmeras cores. Participa com entusiasmo em todas as atividades propostas (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE, REGISTRO REFLEXIVO, 26/05/2017).*

A professora do AEE também destaca o potencial do Floquinho ao inserir no PDI as seguintes informações, quanto aos objetivos: “*seguir os objetivos do currículo da turma do maternal [...] até o momento o Floquinho conseguiu acompanhar e responder aos objetivos propostos*”. O mesmo destaque é feito pela professora coordenadora no Caderno de Bordo da professora: “*O Floquinho é uma criança de grande potencial. E a cada dia nos surpreende com seu avanço*”.

Partilho da opinião que todas as crianças são capazes de se desenvolver e evoluir, independentemente de sua condição de deficiência ou não. É a ação pedagógica que fará a diferença ao desafiar, mediar e intervir no processo de aprendizagem.

Tais questões podem ser vinculadas à perspectiva de Vygotsky quando discute o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, por compreendermos que o desenvolvimento



infantil independe da condição de deficiência, pois ocorre a partir das mesmas leis. Ao desafiar, intervir e mediar através da ação pedagógica, o adulto está buscando articular os conhecimentos que a criança constrói, partindo do princípio de que todos são capazes de se desenvolver e de evoluir.

Nesse sentido, é fundamental que o professor – seja da sala regular, do AEE ou agente educacional – foque no potencial da criança e não nas suas dificuldades, como orientam Gomes e Silva (2012):

Conhecer o nível de desenvolvimento real dos alunos é o motor de partida para novos avanços e estímulo para descobertas. O potencial das crianças é fato, mas o que ocorre muitas vezes é uma dificuldade no olhar e na ação do professor, pois diante das deficiências dos educandos se coloca um bloqueio, o que necessitará da lente corretiva das parcerias, formação para uma efetiva ação mediadora do processo de aprendizagem e avaliação quebrando paradigmas (GOMES; SILVA, 2012, p. 75-76).

O professor precisa buscar apoio em teorias, técnicas e materiais que proporcionem e auxiliem a participação do aluno PAEE em todas as atividades propostas na escola. A ação pedagógica precisa ser orientada a partir da mediação, na busca pelo desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do acompanhamento à evolução e desenvolvimento do aluno PAEE.

O desenvolvimento da linguagem é um desejo da família do Floquinho que ficou registrado durante a primeira conversa feita pela professora do AEE quando ele viria para nossa escola: *“Espero que ele se desenvolva bem e desenvolva a fala”* (Registro da mãe sobre a história de seu filho). Nesse sentido, Gomes e Silva (2012) argumentam que,

Tendo em vista que, a criança necessita interagir com o meio nas mais diversas formas, a Educação Infantil é o momento oportuno para explorar todas as esferas de conhecimento, ou seja: o fazer artístico, a função simbólica, a oralidade, o raciocínio lógico-matemático, a identidade e a autonomia, a natureza e a sociedade e também atividades de movimento e brincadeiras lúdicas (GOMES; SILVA, 2012, p. 65).

O trabalho desenvolvido com Floquinho tem como influência ideias como a apresentada acima. Todos os registros da professora da sala regular – assim como os da professora do AEE e da agente educacional – falam da participação efetiva da criança em todas as atividades, sendo necessárias somente adaptações de recursos materiais para que Floquinho demonstrasse sua aprendizagem, conforme podemos verificar em algumas considerações que legitimam este posicionamento:

*Em relação às questões pedagógicas, o aluno demonstra muito interesse por histórias, pelas músicas e pelas atividades. É preciso oferecer alguns recursos que favorecem sua apreensão, porém, ele responde a todas as propostas de forma satisfatória (REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE NO PDI DO ALUNO, 2017, p. 02).*

*Relatei diariamente minhas percepções às professoras, tanto a regular quanto a do AEE, estas que a todo momento me auxiliaram a adaptar o que fosse necessário e sempre fazendo-o estar perto de seus amigos de sala do Floquinho, para que realmente fizesse parte (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL LARISSA).*

As ações que pleiteiam o desenvolvimento potencial, a participação e o desenvolvimento dos alunos PAEE podem ser facilitadas através da Tecnologia Assistiva. Para Gomes e Silva (2012):

*A junção eminente entre a ação de incluir com vias na adaptação de materiais, usando os recursos da Tecnologia Assistiva para a construção de aprendizagem, precisa estar pautada em uma prática que favoreça o desenvolvimento do aluno com deficiência desde os seus primeiros anos de vida escolar (GOMES; SILVA, 2012, p. 69).*

A importância de estimular a criança PAEE com todas as outras e vice-versa é destacada através de uma atividade específica que fora desenvolvida, inicialmente, para estímulo do Floquinho e está registrada nas observações da professora.

*Floquinho confeccionando um brinquedo para treinar o assopro para estímulo de sua fala. As outras crianças ficaram encantadas com o brinquedo e pretendemos fazer um para cada criança da sala. brinquedo: ideia da Larissa e Walkíria (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE, 10/05/2017).*

A atividade elaborada pela agente educacional e professora do AEE consistiu no recorte de pequenos retalhos de EVA coloridos que seriam espalhados em cima da mesa sem nenhuma organização. Posteriormente, Floquinho usou um canudo plástico para assoprar os recortes juntando-os por cor; ao final, cada recorte foi utilizado para uma montagem artística – que é o que vemos na imagem abaixo. O registro é do momento da montagem artística.

### Imagem 12: Montagem de brinquedo para estímulo da fala através do assopro



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

A professora coordenadora exalta positivamente o trabalho desenvolvido pelas profissionais *“Parabéns meninas! Quando a equipe é unida, a criança só tem a ganhar”* (REGISTRO DA PROFESSORA COORDENADORA NO DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE).

Com os mesmos propósitos, a professora elaborou a atividade que iria compor o Mural de Exposições de sua turma – esse mural fica no corredor da sua sala de aula e, no início do ano, é estabelecido um cronograma junto à coordenação pedagógica para expor aos pais alguns dos trabalhos que foram desenvolvidos ao longo do ano. Com o objetivo de desenvolver a destreza e desenvoltura manual de toda turma, e especialmente do Floquinho, a professora trabalhou a cantiga infantil, de sabedoria popular, *“Dona Aranha”* e as crianças *“carimbaram”* as mãos como se fosse uma aranha e fizeram alinhavo com barbante representando sua teia.

### Imagem 13: Carimbo das mãos



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

Com o apoio da agente educacional segurando o prato de papelão, Floquinho de Neve foi passando o barbante nos furos previamente delimitados pela professora.

**Imagem 14: Teia de aranha através de alinhavo com barbante**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

Atividades com alinhavo são comuns na Educação Infantil porque permitem aos alunos desenvolver movimentos amplos e mais minuciosos, tão importantes para a psicomotricidade de todas as crianças. A organização do espaço na Educação Infantil deve possibilitar o movimento e os diferentes arranjos/agrupamentos entre as crianças, seja nas mesinhas ou no chão, como podemos verificar nas imagens destacadas até o momento.

**Imagem 15: Demais alunos alinhavando com barbante**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

Uma questão que considero merece ser destacada é a percepção da agente educacional em relação à postura da professora da turma que acompanhava:

*A professora da sala do Floquinho, sempre se mostrou muito atenciosa e receptiva e prontamente recorria a meios de incluir o Floquinho em todas as atividades realizadas com a turma e que o mesmo sempre conseguisse realiza-las com total apoio de materiais adaptados (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL LARISSA).*

A aprendizagem através do lúdico é fundamental na escola de Educação Infantil e, nesse sentido, a professora Daiane sempre elaborou atividades muito criativas com materiais diferenciados para desenvolver seus objetivos com a turma, como a que se segue em que garrafas descartáveis de leite substituíram os “pinos” do Jogo de Boliche.

**Imagem 16: Boliche confeccionado com material reciclado e adaptado**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

No seu caderno, a professora explicita o envolvimento de todos os alunos da turma, e, destaca o de Floquinho, na atividade proposta, em que os alunos deveriam identificar as letras do alfabeto coladas nos “pinos” derrubados:

*As crianças se divertiram no Boliche e falavam as vogais que derrubavam. O Floquinho sempre muito participativo conseguiu ao término do jogo reconhecer e nomear todas as vogais! (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE, 19/06/2017).*

A professora poderia usar um jogo de boliche com materiais convencionais, mas optou por confeccionar o próprio material por considerar que facilitaria o cumprimento do objetivo – derrubar os pinos – por se tratar de material mais leve apesar de maior. Além disso, Daiane sempre buscou materiais de baixo custo para garantir quantidade e variedade na oferta e exploração de recursos; o uso de materiais recicláveis é um bom aliado para professores que exploram, cotidianamente, diferentes recursos para aprendizagem.

**Imagem 17: Jogo de Boliche com material reciclado e adaptado**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

Nesse sentido, vale ressaltar a importância que os diferentes recursos de Tecnologia Assistiva assumem na escolarização dos alunos PAEE; mas aqui cabe, ainda, a consideração de que não é a Tecnologia Assistiva o determinante na escolarização de um aluno PAEE. As Tecnologias denominadas Assistivas surgiram com a intenção de melhorar a capacidade física das pessoas, de modo bem especial, para auxiliar alguém cuja capacidade não está dentro dos padrões de normalidade em suas funções.

Para Poker, Navega e Petitto (2012), a Tecnologia Assistiva,

[...] deve ser compreendida como uma ferramenta, um recurso que proporciona à pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades, o desempenho satisfatório em atividades que deseja realizar. Devido a uma condição incapacitadora, decorrente do que já foi citado, ou mesmo da velhice, tal pessoa apresenta limitações ou impossibilidade para desenvolvê-las, sendo o papel da TA, propiciar a essas pessoas uma melhor qualidade de vida, garantindo a elas a inclusão social e, também, educacional (POKER; NAVEGA; PETITTO, 2012, p. 21).

Todos os alunos PAEE matriculados na rede pública de ensino têm, sem nenhuma distinção, direito aos recursos de Tecnologia Assistiva.

Tendo em vista que, a criança necessita interagir com o meio nas mais diversas formas, a Educação Infantil é o momento oportuno para explorar todas as esferas de conhecimento, ou seja: o fazer artístico, a função simbólica, a oralidade, o raciocínio lógico matemático, a identidade e a autonomia, a natureza e a sociedade e também atividades de movimento e brincadeiras lúdicas, o que, no caso da criança com limitação motora, muitas vezes necessitará de recursos da Tecnologia Assistiva, para atingir a interação necessária e contribuir para seu desenvolvimento potencial (GOMES; SILVA, 2012, p. 65).



A Tecnologia Assistiva a que nos referimos, não é necessariamente algo caro, muito elaborado e comprado pronto; pode ser algo simples, elaborado com materiais do cotidiano da própria escola, como podemos verificar no diário da professora.

Ao descrever uma atividade permanente desenvolvida com a turma, a professora explicita as modificações que foram necessárias para Floquinho.

*Atividade Permanente. Quebra-cabeça parte do corpo: raciocínio lógico matemático, sequência, realizado com as fotos das crianças. Partes do corpo. O quebra-cabeça do Floquinho adaptei colando imã e ele o montou no armário, pois ele tem dificuldade em utilizar a mão esquerda. Ele adorou a atividade, como todas a ele oferecidas. E conseguiu montar o quebra-cabeça do corpo humano e juntando bem próxima as partes. Após, com fita adesiva ele a colou no sulfite para guardar sua atividade (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE, 24/03/2017).*

Na imagem abaixo, Floquinho – assim como as demais crianças – tinha um encarte com a representação do corpo humano e identificação de cada parte que o compõe. Após identificar cada uma das partes apontando para a que corresponde à solicitada pela professora e/ou agente educacional, cada aluno buscava na sua própria foto a mesma parte. Pensando na dificuldade motora de Floquinho, a professora colocou pedaços de imã atrás de cada parte da foto do seu corpo e ele foi montando na parede do armário enquanto os demais alunos, o faziam no papel.

### **Imagem 18: Montagem do quebra-cabeça do corpo humano**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

Para facilitar sua locomoção, a professora do AEE elaborou um andador que fosse leve o suficiente para que Floquinho não tivesse desgaste energético e pudesse deambular por todos os espaços da escola. O andador foi confeccionado por dois funcionários – um da parte

da limpeza e outro dos cuidados com a área externa – com canos de PVC adquiridos por mim com recursos da APM. Ele foi pintado de vermelho para atender à escolha da criança.

No PDI de Floquinho está registrado tal processo e sua importância para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Dessa forma, trago considerações da professora do AEE, pois

*[...] no início do ano não deambulava e ficava bastante parado, aos poucos foi estimulado a andar com independência (com apoio, utilizava andador) como fosse possível e este começou a fazer seus movimentos rolando e os amigos compreendiam a situação e utilizavam o mesmo movimento. Aos poucos passou a deambular sentado e no fim do ano, observamos um deambular em pé com maior equilíbrio e força (fizemos um andador de cano de PVC para ficar mais leve), assim o aluno faz suas escolhas quando quer ir de um lado para o outro, hoje em dia ele se mostra mais ativo e autônomo para andar (REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE NO PDI DO ALUNO, 2017, p. 02).*

O envolvimento de todos é destacado também pela professora em seu Registro Reflexivo: *“Todos se envolveram, até na confecção de um novo andador para ele, os funcionários dos serviços gerais, monitores ajudaram na construção para esse novo meio de autonomia para o nosso Floquinho”*.

Dentre outras funções, conforme vimos anteriormente, cabe ao professor do AEE desenvolver recursos que promovam acessibilidade e possibilite participação, em condições de igualdade, em todas as atividades na escola, em consonância com Poker, Navega e Petitto (2012).

O professor especializado [...] deve selecionar e organizar os recursos de acordo com as necessidades educacionais especiais do aluno atendido na sala. A partir do momento em que o aluno estiver familiarizado com o recurso tal material poderá ser utilizado na sala de aula regular para subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem.

O professor especializado tem a incumbência de produzir e selecionar o material pedagógico adaptado às condições especiais do aluno com deficiência, de forma a atender adequadamente suas necessidades funcionais, tanto no contexto da escola quanto na sala comum, identificando e solicitando aos responsáveis os recursos de tecnologia assistiva necessários (POKER; NAVEGA; PETITTO, 2012, p. 25-26).

O envolvimento de todos, certamente, é um dos elementos que faz a diferença na escolarização de crianças PAEE. Dessa forma, a agente educacional que esteve acompanhamento Floquinho durante o ano de 2017, foi de extrema importância e isso está registrado no diário da professora: *“O Floquinho vêm apresentando grandes avanços e ele tem um carinho e admiração imensa pela Larissa e ela por ele, então ele se sente muito*



*confiante com ela e prova disso é seu intenso desenvolvimento” (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE, REGISTRO REFLEXIVO, 28/06/2007).*

Essa parceria é percebida no trabalho, inclusive, com todas as crianças da turma e no auxílio às propostas da professora. Isso está evidente no trabalho desenvolvido durante a Semana da Consciência Negra em que foi lida a história “Bruna e a Galinha D’Angola<sup>30</sup>”. As crianças ouviram a história, carimbaram as mãos para desenhar a galinha d’angola e, depois, sob orientação da agente educacional, modelaram argila para confecção da galinha d’angola, conforme relato abaixo:

*Com auxílio e explicação da Larissa as crianças foram fazendo bolinhas de argila, outras fizeram o pescoço das galinhas e cada um moldou do seu jeitinho com auxílio da professora e da monitora Larissa que foi muito prestativa e ama o que faz como sempre! [...] E com isso, como auxílio da monitora Larissa, as crianças montaram suas galinhas (A Larissa precisou colar as massinhas pois não paravam grudadas. Enquanto eu auxiliava as crianças no tamanho, cores e formatos das bolinhas. [...] E o resultado foi incrível! (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE, REGISTRO REFLEXIVO, 24/11/2017).*

Na imagem abaixo podemos ver o livro utilizado, o carimbo das mãos que foi “transformado” numa galinha d’angola, bem como a modelagem em duas fases: sem e com as pintas. Os trabalhos ficaram expostos em cima de algumas mesas na sala de aula.

### **Imagem 19: Produção final da Galinha D’Angola com argila**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DAIANE

O trabalho desenvolvido em parceria entre a professora e a agente educacional é de extremo valor, pois permitia que a criança explorasse o ambiente, experimentasse, tocasse, percebesse e se reconhecesse, ou seja, descobrisse o mundo em seu entorno... Tanto a professora quanto a agente educacional atuaram como mediadoras, incluindo Floquinho com as demais crianças de forma produtiva, garantindo o desenvolvimento de seu potencial.

<sup>30</sup> ALMEIDA, Gercilga. Ilustrações de Valéria Saraiva. Editora Pallas. Distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Conforme Gomes e Silva (2012):

As relações entre sujeito, meio, objeto, linguagem e pensamento passam por uma engrenagem e necessita de ações coletivas, parcerias (agrupamentos produtivos), percepção individual e de um mediador que articule esse processo. O olhar deste mediador, no caso, o professor (*aqui consideramos o agente educacional também*), imprimirá em sua prática a concepção de como as crianças aprendem, se ele se fixa nos *déficits* e transfere a responsabilidade ou se ele colabora e parte rumo ao desenvolvimento das potencialidades (GOMES; SILVA, 2012, p. 74, destaques meus).

A postura da professora é destacada pela agente educacional:

*Senti que durante todo o ano em que passei com ele, recebi todo suporte do AEE e, principalmente, da sua professora em sala de aula, esta que sempre esteve presente em todas as dificuldades e obstáculos apresentados pelo Floquinho, sempre buscando maneiras de ajuda-lo a ultrapassa-los, de forma criativa, simples e muito afetuosa* (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL LARISSA).

Esse compromisso assumido pela escola é percebido pela mãe na avaliação do trabalho desenvolvido: *“Bem, quanto à inclusão do Floquinho, fico sem palavras, todos são sempre atenciosos e carinhosos: tanto com ele quanto conosco, os familiares. Ele fica sempre empolgado e feliz para ir à escola. [...] Vimos uma grande melhora na comunicação e também motora”*.

Em seu registro final, a professora destaca o desenvolvimento do Floquinho:

*A meu ver, o Floquinho teve a melhor aprendizagem da sala, superando todas as expectativas e objetivos alcançados com sucesso, e nós aprendemos muito com ele também. Pois aqui na escola, percebo a parceria e o auxílio de todos os profissionais que estão sempre dispostos a se envolverem e auxiliarem transformando essa parceria em uma parceria construtiva e prazerosa para todas as crianças, sejam PAEE ou não* (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA DAIANE).

Do mesmo modo a agente educacional avalia o trabalho dizendo que:

*Prevejo a cada ano escolar um avanço significativo na vida do Floquinho, pois o mesmo é, amplamente amparado e acolhido, desde a gestão da escola, passando pelos professores, agentes educacionais, funcionários da escola e colegas de sala, pois todos trabalham em equipe para atender suas necessidades e superar seus desafios* (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL LARISSA).

Isso não significa que não existam dificuldades no trabalho desenvolvido com alunos PAEE. E isso, fica claro nas afirmações da professora:

*Mentiria se dissesse que não há dificuldades enfrentadas com os alunos PAEE, como no aspecto de fazer um bom trabalho para inseri-lo, adapta-lo, estimula-lo da melhor maneira possível pensando em suas necessidades e especificidades. Por isso, foi muito importante a parceria, apoio e colaboração de todas da unidade educacional para que a aprendizagem pudesse fluir da melhor maneira possível pensando no bem estar e desenvolvimento do Floquinho. Com isso as dificuldades, o medo de falhar, foram sanados e transformados em novas expectativas, em dedicação e em muito amor e carinho para trazer ao Floquinho e aos demais, um excelente desenvolvimento (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA DAIANE).*

A tônica do trabalho realizado com Floquinho diz respeito à valorização e incentivo ao desenvolvimento do potencial do aluno PAEE. Professoras e agente educacional sempre se preocuparam com a inserção do aluno em todas as atividades propostas à sua turma, elaboraram recursos e lançaram mão de estratégias que auxiliaram o desenvolvimento do aluno. O envolvimento de funcionários na confecção de um andador exemplifica a importância da parceria e colaboração dos adultos para a escolarização do aluno PAEE.

## **5.2 Homem de Ferro**

Conheci, pessoalmente, o Homem de Ferro no Desfile de Modas Inclusivo. Durante o período em que estive como Coordenadora da Educação Especial no CAP, fiz parte da comissão para organização da Semana Municipal da Pessoa com Deficiência que aconteceu todos os anos no mês de setembro. Especificamente, no dia 22/09/2014, estávamos organizando o espaço do Clube Floridiana de Rio Claro – que gentilmente cedeu seu salão para o evento – quando começaram a chegar as crianças e seus responsáveis. O Homem de Ferro, estava no colo de sua mãe, ambos de extrema simpatia, sorriso fácil, brilho nos olhos...

Claro que eu já sabia quem era o Homem de Ferro, pois no ano anterior ele havia sido indicado pelo CHI-PV para entrar na escola. Uma criança com diagnóstico de Paralisia Cerebral (o nome correto, como dito anteriormente, é Encefalopatia Crônica não Degenerativa da Infância) decorrente de má oxigenação no momento do parto. Parto complicado com fórceps, após gestação planejada e acompanhada por médico; segundo filho de um casal jovem.

Imagem 20. Diagnóstico do Homem de Ferro

SUS Fundação/Secretaria Municipal de Saúde Prefeitura Municipal de Rio Claro RIO CLARO

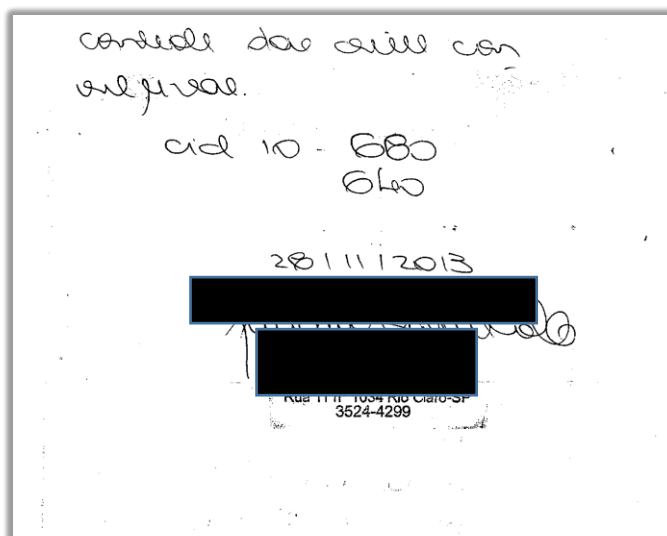
RECEITUÁRIO MÉDICO

NOME: Relatório Médico.

A criança [redacted] me [redacted] faz acompanhamento no Centro de Referência de Saúde Pública para a vigilância diagnóstica de Paralisia Cerebral e Epilepsia. Não deambula, necessita de alimentos múltiplos por dia e faz uso de medicação anticonvulsivante para [redacted]

A) Dr.(a) \_\_\_\_\_  
CRM  
CIC

061.00089.0017-01



Fonte: ACERVO PESSOAL

A mãe sempre conta com os olhos marejados que o Homem de Ferro é um sobrevivente, como podemos verificar no texto escrito pela própria mãe<sup>31</sup>:

*O meu bebê nasceu de parto fórceps. A médica mim falou tadinho nasceu morto mas o meu coração de mãe sempre mim dizia que não que meu filho estava vivo, meu filho ficou 11 minutos morto ai conseguiram reanimar. Ele nasceu com 3,210 grama medindo 52 centímetros sua nota ao nascer foi 3 e 7 foi entubado e foi pra UTI no Natal onde ficou 72 horas com sonda tirando a sujeira do estômago e também sem nenhum tipo de alimento (REGISTRO DA MÃE SOBRE A HISTÓRIA DE SEU FILHO).*

O Homem de Ferro foi uma criança desenganada pelos médicos que o atenderam, com previsão de “vegetar”, de não reconhecer as pessoas, de não interagir com ninguém, conforme Glat (2012).

[...] frequentemente, médicos e demais profissionais da Saúde (que geralmente são os primeiros a terem contato com as famílias) assumem uma atitude defensiva ou, até mesmo, pouco cuidadosa ao transmitir o diagnóstico. Enfatizando a deficiência como uma doença crônica, não fazem qualquer referência a suportes terapêuticos e educacionais que deem alguma esperança às famílias e as auxiliem no planejamento da vida de seu filho.

[...] De fato, raramente a família é orientada no sentido das possibilidades de aprendizagem e tratamento. O filho especial é apresentado como um “problema” que acaba de nascer, “um caso perdido”, “uma cruz que os pais terão que carregar a vida toda”, e não como uma criança que irá se desenvolver, porém de forma e ritmo

<sup>31</sup>Relembro o leitor que optamos por manter a escrita original sem nenhum tipo de intervenção da pesquisadora.

diferente e, provavelmente, com mais dificuldades que as demais (GLAT, 2012, p. 319).

Mas o Homem de Ferro, **é a interação em pessoa**, como podemos observar em documentos da professora do AEE. Consta no relatório de desenvolvimento do Homem de Ferro do ano de 2014 (ano em que ingressou na nossa escola): *“Interage de acordo com as regras sociais, reage de maneira ativa aos relacionamentos interpessoais e em poucas situações reage de maneira aversiva ou apático”*, e, no registro reflexivo da mesma professora no ano de 2017: *“Mesmo sem fala o aluno é extremamente expressivo e se comunica com facilidade demonstrando seus interesses e desejos”*.

Nessa linha, trago as considerações de Givigi (2012), para quem

A escola é um espaço rico em interação. Esses processos interacionais são imprescindíveis para a aprendizagem; é na relação com outro mediador que se transforma a atividade mental. A qualidade e a intensidade da interação podem agir sobre as relações de maneira ampla, reverberando na aprendizagem formal, nas atitudes diárias, na vida social (GIVIGI, 2012, p. 272).

É sobre a importância dessa interação, convivência, comunicação e ludicidade que se pautou todo trabalho desenvolvido com o Homem de Ferro pela professora Valéria e a agente educacional Verinha.

O Homem de Ferro fez o Maternal II e Infantil I na EM Prof. Victorino, mas foi transferido para outra unidade educacional em decorrência de mudança de endereço quando estava no Infantil II. Em 2016, uma forte chuva de granizo acometeu nosso município deixando vários estragos; entre eles, o telhado da casa onde o Homem de Ferro morava com seus pais e irmão. Desde então, eles foram morar com os avós paternos enquanto construíam a casa própria. Por isso, em 26/08/2016 recebi a ligação da fonoaudióloga do CHI-PV a fim de verificar se conseguiríamos atender o Homem de Ferro novamente na escola.

*26/08/16. CHI com Ana Carla. Homem de Ferro: na opinião do CHI ele deve vir para o 1º ano e o ideal seria aqui na EM Victorino porque voltou a morar no fundo da casa da avó (depois da chuva de granizo). Pedi para que ela e a Carla entreguem esse documento para Núbia (com cópia para mim) e eu verifico se poderemos atendê-lo e se ele vem para cá no Infantil II ou 1º ano (CADERNO DA VICE-DIRETORA).*

A escola, habitualmente, tem uma demanda de Infantil II maior do que a capacidade de atendimento no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo necessária definição de matrículas através do setor de planejamento da SME. Não foi diferente naquele ano, então, após

conversas com a professora do AEE, e dela com a professora do AEE da escola onde o Homem de Ferro estava frequentando, consideramos válida a ideia do Homem de Ferro vir transferido para a EM Prof. Victorino, mas cursar novamente o Infantil II em 2017, para que pudessemos garantir mais um ano de trabalho sob o foco da Educação Infantil antes dele ingressar no Ensino Fundamental – além do fato de não termos vaga para atendê-lo no 1º ano.

Desse modo, inicialmente, Walkíria ficou com a tarefa de conversar com a mãe e, eu, com o setor de planejamento e com as profissionais do CHI-PV. A primeira tarefa foi extremamente fácil porque a mãe sempre confiou muito no trabalho da nossa escola. A minha tarefa não foi muito fácil no tocante à conversa com as profissionais do CHI-PV, pois tanto a fonoaudióloga quanto a pedagoga não concordaram com a ideia por acreditarem que *“não faria diferença esse um ano a mais para ele”*.

Enquanto estive na Coordenação da Educação Especial, em comum acordo com as professoras do AEE, famílias e profissionais da saúde – a maior parte do próprio CHI-PV –, decidimos padronizar um conjunto de documentos que poderiam nos respaldar nos casos em que alunos PAEE permaneceriam por mais um ano na Educação Infantil, considerando que essa criança, muitas vezes, necessita de um tempo diferenciado para desenvolver as mesmas aprendizagens dos demais alunos, como podemos verificar no registro da agente educacional *“a diferença do aluno PAEE é o tempo, pois o desenvolvimento é mais lento”*.

Gomes e Silva (2012) corroboram com a impressão da agente educacional, dizendo que:

O processo de inclusão das crianças com deficiência no campo educacional deve-se iniciar nos primeiros anos da vida escolar, ou seja, na Educação Infantil, e deve ser encarado como um desafio, para compreender as diferenças e trabalhar em um coletivo de ações que viabilizem a qualidade desse processo de inclusão. Deve-se, contudo respeitar o ritmo próprio de cada criança e a heterogeneidade, pois cada criança é única e as interações em meio às diferenças culminam em agrupamentos produtivos e novas oportunidades de aprender e evoluir (GOMES; SILVA, 2012, p. 70).

Imbuídos dessa compreensão, enquanto estive na coordenação, definimos que os responsáveis deveriam fazer uma solicitação de próprio punho à escola, que a professora do AEE redigiria relatório bem fundamentado argumentando sobre os benefícios da permanência na Educação Infantil e os profissionais da saúde que atendessem à criança, do mesmo modo, elaborariam relatório indicando benefícios para seu desenvolvimento.

Especificamente sobre o Homem de Ferro, eu e a Wal decidimos, então, solicitar que a mãe e a professora do AEE da escola onde ele estava matriculado, fizessem os documentos, independente do CHI-PV.

### Imagem 21: Pedido de permanência na Educação Infantil

*Dia claro 15 de setembro de 2016*

*[Redacted]*,  
*[Redacted]*  
 mãe do aluno *[Redacted]*  
*[Redacted]* solicita a sua permanência  
 por mais um ano no Infantil II da educação  
 Infantil desta unidade escolar.  
 Declaro estar ciente da importância da  
 permanência para dar continuidade aos processos  
 de desenvolvimento que favorece a aprendizagem.

*Coloco-me a disposição para quaisquer  
 esclarecimentos.*

*[Redacted]*  
 Fonte: ACERVO PESSOAL

O Homem de Ferro foi matriculado no Infantil II C, pois era a única sala que teria vaga para o ano de 2017. Escolhemos – eu e Wal –, no dia 30/11/16, como agente educacional Marineide por seu perfil de apoio pedagógico. No final do ano, Wal combinou com a mãe que a avisaria quando as aulas teriam início, pois ainda não tínhamos a data precisa.

Os professores e agentes educacionais retornaram de férias, e como Wal não havia conversado com a mãe para combinar seu início na escola, liguei dia 03/02/2017 e pedi que o Homem de Ferro não viesse à escola no período de adaptação para que as agentes educacionais pudessem auxiliar com as crianças que estavam ingressando na escola e costumavam precisar de ajuda. Prontamente, a mãe concordou, pois o Homem de Ferro nunca apresentou dificuldades para se adaptar à rotina escolar, mas solicitou que verificássemos a possibilidade de transferir sua matrícula para o período da tarde porque não havia conseguido mudar os horários de atendimento no CHI-PV, que permaneciam no período da manhã.

Todas as turmas do Infantil II estavam com sua capacidade máxima de 25 alunos, mas no início do ano sempre há mudanças. Foi nesse sentido, que conversei com a mãe e me comprometi a mudar o Homem de Ferro assim que tivéssemos uma vaga para o período da tarde. Mas, isso não é tão simples porque “uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (AINSCOW, 2009, p. 20). Além disso, é importante ter um professor que acolha, que tenha compromisso com os alunos PAEE, bem como “desenhar” quem seria o agente educacional de cada um dos alunos do período da manhã e da tarde. Para Bosco (2010),

O professor interessado em incluir, acolhe o aluno que lhe chega como pessoa real e única, tenha ele ou não deficiências. Essa atitude se manifesta em escuta e olhar atentos, sem pré-julgamentos ou prognósticos de desempenho, baseados em preconceitos e/ou procedimentos escolares excludentes (BOSCO, 2010, p. 12).

Essa é a professora Valéria! “Dia 17/02/17. *Homem de Ferro – verificar se alguém não compareceu no Infantil II E para que ele fique lá; senão... conversaremos com as outras professoras*” (CADERNO DA VICE-DIRETORA). Felizmente, dia 23/02/17, conseguimos um interessado em trocar período e levamos o Homem de Ferro para o período da tarde. Na mesma semana, a professora fez, em seu registro reflexivo, um diagnóstico da turma onde constam as seguintes informações:

[...] os alunos não apresentaram dificuldades em sua adaptação. Apresentam boa convivência entre si, se socializam e interagem uns com os outros e a professora, pois apenas 2 alunos vieram de outra unidade escolar e 2 alunos que foram transferidos de outra sala, o restante já pertenciam a mesma sala com isso a adaptação ocorreu sem dificuldades (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA VALÉRIA).

O Homem de Ferro ir para o período da tarde demandou rever a distribuição de agentes educacionais para os alunos PAEE. Solicitamos, novamente via ofício à SME, autorização para chamar mais uma agente educacional. Inicialmente, não tivemos esse consentimento; por isso, remanejamos e escolhemos – novamente eu e Wal – Verinha para acompanhar o Homem de Ferro.

Verinha faz jus ao diminutivo de seu nome, é de baixa estatura, “pequeninha” fisicamente, mas gigante no compromisso, paciência, disposição e dedicação aos alunos PAEE, como mostram algumas imagens.

Na sequência apresentada abaixo está o plantio de mudas na horta que há no fundo da escola. Todos os alunos da escola, através de revezamento das turmas, plantam alguma



verdura e/ou legume que tenha relação com os conteúdos que irão desenvolver ao longo do ano. A turma do Homem de Ferro foi à horta plantar couve e cada criança inseriu uma muda no espaço destinado, pelo funcionário da escola, no canteiro. O Homem de Ferro tem bastante dificuldade motora e foi auxiliado pela agente educacional que o segurou no colo. Da mesma forma, Verinha carregou o Homem de Ferro na atividade em que, dispostos em duas filas paralelas, os alunos brincaram de “Morto-Vivo”. A atividade consiste em atender ao comando da professora levantando ao ouvir “vivo” e sentando quando a professora dissesse “morto”. Como o Homem de Ferro não consegue realizar tais movimentos de forma independente, Verinha se colocou atrás do aluno para levanta-lo quando ele desse o sinal de “vivo” – o sinal que era um grito foi previamente combinado e testado a fim de verificar a compreensão do aluno.

**Imagem 22: Plantio na horta**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

**Imagem 23: Brincadeira “Morto-Vivo”**

Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

No pega-pega, Verinha conduzia a cadeira de rodas do Homem de Ferro para que ele pegasse o “rabo” de um amigo. O uso de um pedaço de papel como se fosse um rabo foi introduzido na brincadeira para facilitar o movimento de pegar do aluno PAEE.

**Imagem 24: Brincadeira “Pega-Pega”**

Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

Durante a Festa Junina todas as turmas preparam uma apresentação para os pais e demais convidados que comparecem à escola. Em 2017, a professora Valéria organizou a dança de sua turma de modo que os alunos fizessem coreografias que o Homem de Ferro conseguiria seguir estando posicionado no *stand table*<sup>32</sup> de forma ereta. Quase todos os movimentos foram executados em roda, com os alunos de mãos dadas e com pequenos deslocamentos que ficaram sob a responsabilidade de Verinha.

A professora do AEE esteve presente, na maior parte dos ensaios para refletir e sugerir – quando necessário – sobre alterações na coreografia de modo a garantir a participação efetiva do aluno.

### Imagem 25: Festa Junina



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

Por estar presente na Festa Junina como vice-diretora, lembro que o Homem de Ferro – bem como sua família – estava muito feliz pela participação junto à sua turma. Crianças com mobilidade reduzida precisam ser conduzidas nas atividades para se inserir nas brincadeiras. As imagens destacadas evidenciam o compromisso da Verinha carregando, literalmente, o Homem de Ferro em diversas situações em que se não tivesse esta atitude, o aluno ficaria deslocado do grupo, além de sua possibilidade de aprendizagem ficar comprometida, como podemos verificar na próxima sequência de imagens.

---

<sup>32</sup>O *Stand Table* é um equipamento que possibilita que o aluno PAEE fique na posição ereta, pois há fixação do corpo no mobiliário garantindo segurança. O stand table da imagem foi adquirido com recursos próprios da escola.



### Imagem 26: Amarelinha e registro



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

O relato da professora explica as imagens acima:

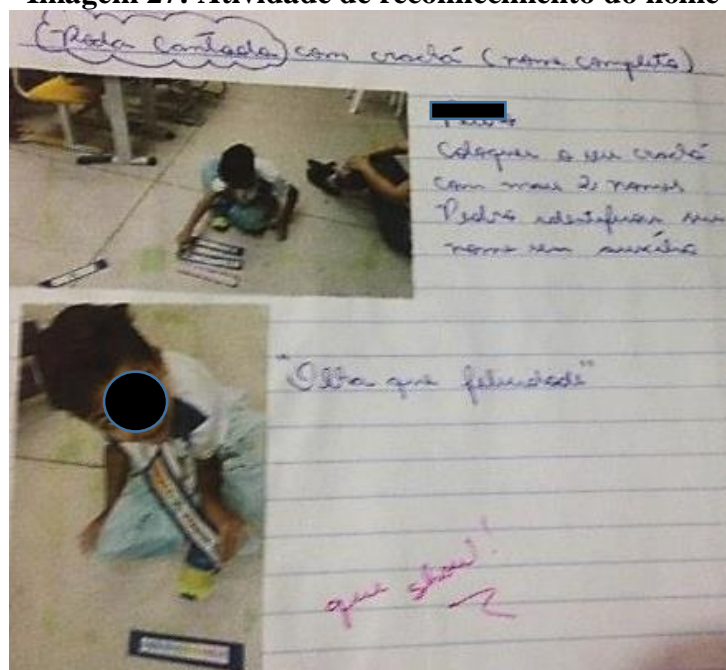
*Homem de Ferro e tia Verinha só diversão! Depois da brincadeira e do aprendizado, fomos registrar a brincadeira. Carimbo com tampa de garrafa e guache preto. Carimbar a folha respeitando o formato da brincadeira 1 bolinha/2 bolinhas. Registro dos n° na sequência numérica e pintura dos círculos. Finalizando o registro desenhando a figura humana (você é um amigo (a)). Registro da Amarelinha realizado pelo Homem de Ferro: círculo em E.V.A. e contagem com o dedo (carimbo com tinta) (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA, semana de 28/08 a 01/09/17).*

Como podemos perceber, o Homem de Ferro foi inserido em todas as atividades propostas para turma sem nenhuma exceção, sendo necessário, obviamente, algumas alterações. Durante a Roda Cantada – uma atividade permanente para trabalhar com o nome na Educação Infantil – a professora destacou que o Homem de Ferro identificou seu nome, entre outros três, sem auxílio de crachá e ficou muito feliz. Ela escreveu “*Olha que felicidade*” e a professora coordenadora enfatizou: “*Que show!*” (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA, semana de 03 a 07/04/17).

A atividade relatada segue o mesmo esquema daquela que foi proposta pela professora Daiane na turma do Floquinho de Neve. As crianças cantam uma cantiga popular, a professora fala o nome de cada aluno que deverá identifica-lo entre os crachás de todos. No caso do Homem de Ferro, somente três crachás estavam para identificação, pois ele precisa de mais tempo do que os demais alunos para fazer rastreamento e encontrar o seu nome entre os

outros; num gama maior de informações, seria possível que o Homem de Ferro “se perdesse” causando frustração não pela sua dificuldade de identificar o nome, mas sim inadequação da proposta às suas características de desenvolvimento. Essa percepção da professora no momento de propor a atividade, advém dos momentos em que teve a oportunidade de trocar ideias com a professora do AEE que lhe forneceu pistas, dicas e indícios para melhorar as atividades considerando a presença de um aluno com Encelopatia Crônica não Degenerativa da Infância.

### Imagem 27: Atividade de reconhecimento do nome



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

Na mesma semana, na Hora da História – atividade permanente de incentivo à leitura – a professora leu “Que bicho será que botou o ovo?”<sup>33</sup>, explorou reconto e personagens, propôs atividade de contagem através de palitos e pintura para montagem do animal que nasceu do ovo.

*Após a leitura exploramos os personagens através do reconto e propus uma atividade com os objetivos: contagem (noção de quantidade), distribuí palitos aos alunos, disse aos alunos que cada um deveria ter 5 palitos, porém distribuí a quantidade aleatoriamente, ou seja, para um eu entreguei 8 e para outra 3 para que tivessem a noção de precisar tirar palitos quando a quantidade era maior que 5 e colocar quando era menor...*

*Depois trabalhamos com o guache verde e o pincel para pintar os palitos (obj. montar o animal que nasceu do ovo JACARÉ).*

*Realizamos a atividade em dois dias:*

<sup>33</sup> MACHADO, Angelo. Coleção Que bicho será? Editora Nova Fronteira.

1º contagem e pintura dos palitos

2º completar as partes do jacaré e escrever o nome completo com modelo (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA, semana de 03 a 07/04/17).

### Imagem 28: História Que bicho será que botou o ovo?



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

A proposta de incluir um aluno PAEE vem ao encontro da ideia de participação nas atividades coletivas para que esse aluno possa desenvolver ao máximo todas as suas potencialidades.

Nesse sentido, a natureza e a qualidade das intervenções das pessoas envolvidas com os alunos com deficiência múltipla – como é o caso do Homem de Ferro – evidencia suas concepções acerca da deficiência. Trago as considerações de Cargnin e Vieira (2012) quando afirmam que

[...] é consenso que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficia das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que estas, se desenvolvidas de maneira adequada, serão propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção de processos mentais superiores e a transformação destes ocorre por meio das atividades mediadas e das ferramentas psicológicas (CARGNIN; VIEIRA, 2012, p. 118).

A professora Valéria e a agente educacional Verinha encaminharam o trabalho com o Homem de Ferro partilhando da opinião de que ele tinha capacidade para participar de todas as propostas. A mesma concepção foi evidenciada pela professora do AEE em seu relatório pedagógico “*Nas atividades pedagógicas o mesmo tem potencial para participar de todas as atividades da sala, porém temos que realizar as adaptações para que sua resposta esteja presente no grupo e nas atividades pedagógicas*”, bem como na literatura revisada a partir de Cargnin e Vieira (2012).

O processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades, daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo, assim, o sucesso do aluno e sua aprendizagem. O conteúdo e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentido por ele atribuídos (CARGNIN; VIEIRA, 2012, p. 120).

A permanência na Educação Infantil por mais um ano, possibilitou ao Homem de Ferro se inserir em atividades lúdicas durante todo o período escolar. Essa importância é destacada pela professora coordenadora – no acompanhamento das atividades planejadas semanalmente – ao avaliar o trabalho da professora Valéria:

*Valéria, encantada com a qualidade de seu trabalho! Como realmente, a criança que aprende brincando apresenta maior desenvolvimento! Continue nesta linha de trabalho que os frutos serão cada vez melhores!! Show (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA, semana de 02 a 06/10/17).*

Atualmente, as propostas da Educação Infantil estão pautadas na valorização das experiências lúdicas introduzindo as brincadeiras, busca por materiais diferenciados e adequação dos espaços do cotidiano escolar. Para criança com deficiência essas experiências são fundamentais, como afirmam Primo e Motta Júnior (2012):

É preciso que os brinquedos e jogos sejam adequados ao uso das crianças com necessidades educacionais, a fim de torná-los acessíveis e prazerosos atendendo as suas limitações, e proporcionando avanços cognitivos, dessa forma as chances da inclusão escolar desses alunos na rede regular de ensino será possível e real, e a permanência dos mesmos será duradoura e prazerosa, afastando o abandono escolar (PRIMO; MOTTA JÚNIOR, 2012, p. 27).

A participação em experiências lúdicas, possibilita ao aluno PAEE se apropriar dos conhecimentos básicos e necessários à aprendizagem, auxilia na construção da escrita, da leitura, no desenvolvimento do raciocínio lógico e na compreensão do mundo em que se insere.

Para Kishimoto (2011, p. 86-89), dentro do jogo e das brincadeiras o aluno pode ser agente do seu processo de aprendizagem, no entanto é necessário entender que para isso acontecer é preciso respeitar as individualidades de cada um como: capacidades, limitações, interesses e ritmos. Deixar o aluno manipular objetos, estar atento às habilidades, criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvê-las são atribuições de um professor que tem como meta tornar o aprender acessível às crianças com necessidades educacionais especiais (PRIMO; MOTTA JÚNIOR, 2012, p. 30).

Nesse sentido, a presença da professora do AEE em sala de aula pode ser um diferencial quando pensamos no trabalho colaborativo e na importância das parcerias que se estabelecem no cotidiano com alunos PAEE, principalmente, no tocante às alterações.

As pesquisas mais recentes têm investido no modelo colaborativo que, por sua vez, tem por base o compromisso de trabalho conjunto para promover a aprendizagem; a comunicação bidirecional frequente; o reconhecimento de que as diferenças culturais podem contribuir para um paradigma positivo de aprendizagem; a apreciação de significados de diferentes perspectivas; papéis claros, mútuos e de suporte; objetivos para os alunos são mutuamente determinados e partilhados; planos construídos em conjunto, com papéis a serem desenvolvidos por todos os participantes (SIGOLO, 2012, p. 333).

No PDI, está registrada a importância da agente educacional auxiliar nas atividades pedagógicas, *“conforme orientação da professora, porém conseguir maior independência na participação do aluno. Se necessário a monitora auxiliará os alunos da sala regular, enquanto a professora orienta o aluno com NEE”* (PDI, 2017, p. 05). Segue, do mesmo modo, citando a necessidade de recursos diferenciados, inclusive para alimentação, e, exalta a importância da parceria novamente *“Recursos adequados as suas necessidades motoras para se alimentar (colher e prato adaptado, mobiliário), para realizar atividades pedagógicas (cada atividade deve ser elaborada já partir de um trabalho em colaboração da sala regular e professora do AEE e na Educação Física)”* (PDI, 2017, p. 07).

No registro da agente educacional está sua percepção sobre a importância das parcerias:

*Como agente educacional contei com o apoio de todos da escola:*  
 - gestão sempre ouvindo e facilitando nosso trabalho  
 - professora da sala orientando como trabalhar com a criança  
 - professora da sala de recursos, fundamental, sempre observando e adaptando tudo, atividades, mesa, cadeira, talheres, prato, apoio de pé, sendo assim a criança terá um conforto maior e inclusão total, mas sempre respeitando a limitação de cada um (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL VERINHA).

O trabalho colaborativo e/ou em parceria extrapola o espaço da sala de aula e afeta à equipe de apoio da escola e professores de Educação Física, como destaca, novamente, a agente educacional:

*As meninas da cozinha ajudam muito, pois mesmo quando é um cardápio mais seco, elas sempre tem um caldinho delicioso para umedecer a comida dos nossos pequenos que, como o Homem de Ferro, corre o risco de engasgar. Os professores de Educação Física são muito dedicados e trabalham com muito carinho, pensando em cada detalhe para melhorar cada vez mais a vida dos nossos pequenos* (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL VERINHA).



As aulas de Educação Física sempre partiram de atividades colaborativas em que os recursos e materiais necessários foram colocados na altura das crianças, sejam elas PAEE ou não, para que todos pudessem vivenciar as dificuldades e os desafios da mobilidade reduzida, assim como experimentaram o auxílio ao colega, empurrando cadeira de rodas, por exemplo.

**Imagem 29: Aulas de Educação Física 1**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

Nas imagens destacadas acima, as professoras de Educação Física incluem materiais diversificados e adequados às características do Homem de Ferro para que ele pudesse realizar a atividade de arremesso da bola ao “cesto” utilizando skate para sua locomoção, colete de sustentação corporal em que a agente educacional auxilia na manutenção da posição ereta para realização do movimento de lançar a bola. Além disso, a “cesta” foi substituída por um bambolê amarrado na trave de gol na altura dos alunos, inclusive do Homem de Ferro.

Da mesma forma, a introdução de diferentes materiais (como a calça de posicionamento, por exemplo) e modificações na metodologia de ensino nas aulas de Educação Física, possibilitou que todos os alunos participassem de uma atividade em que deitados deveriam conduzir um grande bambolê atendendo ao comando da professora para a direita ou para a esquerda, trabalhando com questões da lateralidade tão importante no desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil.

**Imagem 30: Aulas de Educação Física 2**



FORNE: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

Dentre as atividades socializadas até aqui, várias dizem respeito às propostas no contexto do horário de Educação Física o que deixou em evidência também o compromisso deste professor para acolher os alunos PAEE. Assim, concordo com Seabra Júnior e Manzini (2008) quando explicitam que:

Ao professor de Educação Física é um propósito constante saber inserir, com propriedade, em sua rotina de atendimento, atividade, material, local e instrução adequados para que as pessoas com deficiência efetivamente participem de todos os momentos de desafios e vivências da prática de atividades que requeiram movimento.

Essas ações se caracterizam como estratégias de ensino e recursos pedagógicos adequados e/ou adaptados ao elaborar programas denominados de atividade física adaptada (SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008, p. 03).

Além das práticas mais comuns na Educação Infantil – como o que vimos acima nas aulas de Educação Física – o trabalho com projetos pode ser um facilitador da inclusão de alunos PAEE, como afirmam Cargnin e Vieira (2012):

O êxito do processo de aprendizagem depende também de uma pedagogia de projetos, atividades que possam ser desenvolvidas coletivamente, de maneira que as dificuldades sejam diluídas e superadas pela qualidade de solicitação do meio, pela nossa ajuda e pela cooperação dos colegas não deficientes. E é desta forma que o trabalho se dá, algumas alegrias, outras frustrações, a cada dia novas descobertas e sempre um novo caminho a percorrer (CARGNIN; VIEIRA, 2012, p. 120).

Em consonância com o escrito, a turma do Infantil II E, da professora Valéria e agente educacional Verinha, desenvolveu ao longo do ano o Projeto Maleta Viajante, como podemos observar:

*No início do ano letivo de 2017 foi proposto o projeto Maleta Viajante. Uma vez por semana sorteávamos um nome (aluno) para que levasse um livro escolhido por ele na biblioteca para casa, onde deveria ser realizada a leitura com auxílio da família. Depois retornaria com a maleta e faria o relato da história escolhida para os colegas da sala (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA VALÉRIA).*

O projeto Maleta Viajante foi acordado, entre os professores da escola, por se tratar de uma possibilidade de incentivar a leitura e a participação da família no processo de desenvolvimento de seus filhos. A professora Valéria avalia a proposta do seguinte modo: *“Obs.: foi possível perceber a participação da família na realização do projeto, porém também alguns alunos se queixaram que os pais não auxiliaram na leitura”* (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA VALÉRIA).

A parceria com a família é fundamental para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, mas especificamente do aluno PAEE, certamente, isso é um diferencial. Reiterando a importância da relação entre família e escola, trago as afirmações de Sigolo (2012), pois

Quando se volta a atenção para a educação inclusiva, Cross et al. (2004) colocam como um dos elementos para o sucesso da inclusão de crianças com deficiência é a sua relação com a família.

[...] Em uma realidade em que a escola enfrenta dificuldades de toda ordem, a família atua como suporte incondicional para a inclusão escolar. Andretto (2001) identifica que a escolarização de alunos deficientes depende menos de suas próprias condições pessoais e significativamente mais de suporte adequado, acompanhamento especializado contínuo, assistência pedagógica aos professores e apoio das famílias em tarefas que, muitas vezes, ultrapassam o seu escopo de atuação (SIGOLO, 2012, p. 335-336).

A mãe do Homem de Ferro também percebe a importância da parceria e reconhece o trabalho da escola ao avaliar o desenvolvimento de seu filho:

*[...] ele foi pro maternal dois no Vitorino Machado, adoro essa escola desde os professores, monitores, direção, etc., o Homem de Ferro mim surpreender a cada dia mais é uma criança bem alegre já aprendeu muitas coisas eu mim surpreendo a cada dia com tantos avanços que ele conquista a cada dia tenho muito que agradecer aos profissionais desta escola.*

*[...] percebi que o Homem de Ferro se desenvolve cada vez mais, a professora Valéria uma excelente professora um encanto de pessoa uma ótima profissional, a Verinha um doce de pessoa que o Homem de Ferro ama de paixão.*

*[...] a escola Vitorino Machado faz um ótimo trabalho de inclusão é uma escola bem falada, bem conhecida por todos que tem filhos especiais (REGISTRO AVALIATIVO DA MÃE).*

Além da parceria com a família e todos os adultos que atuam na escola, não poderíamos deixar de destacar a importância das demais crianças no processo de inclusão, como percebe a agente educacional:

*As crianças do ensino regular têm um papel muito importante, o Homem de Ferro ao se espelhar nelas passou a se esforçar mais e querer se fazer entender de qualquer maneira e apesar de não falar, todos já conseguíamos entender o que ele queria dizer (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL VERINHA).*

A professora também destaca essa importância através do registro de uma atividade específica realizada em sala de aula em que propôs o Jogo das Formas Geométricas.

*Jogo das formas geométricas*

*Objetivos: reconhecer as formas e cores; relacionar as formas com objetos existentes na sala com o mesmo formato, ex.: círculo/relógio, retângulo/porta, etc.; contagem/noção de posição.*

*O Homem de Ferro participou jogando o dado.*

*Depois o Homem de Ferro participou da brincadeira representando o quadrado.*

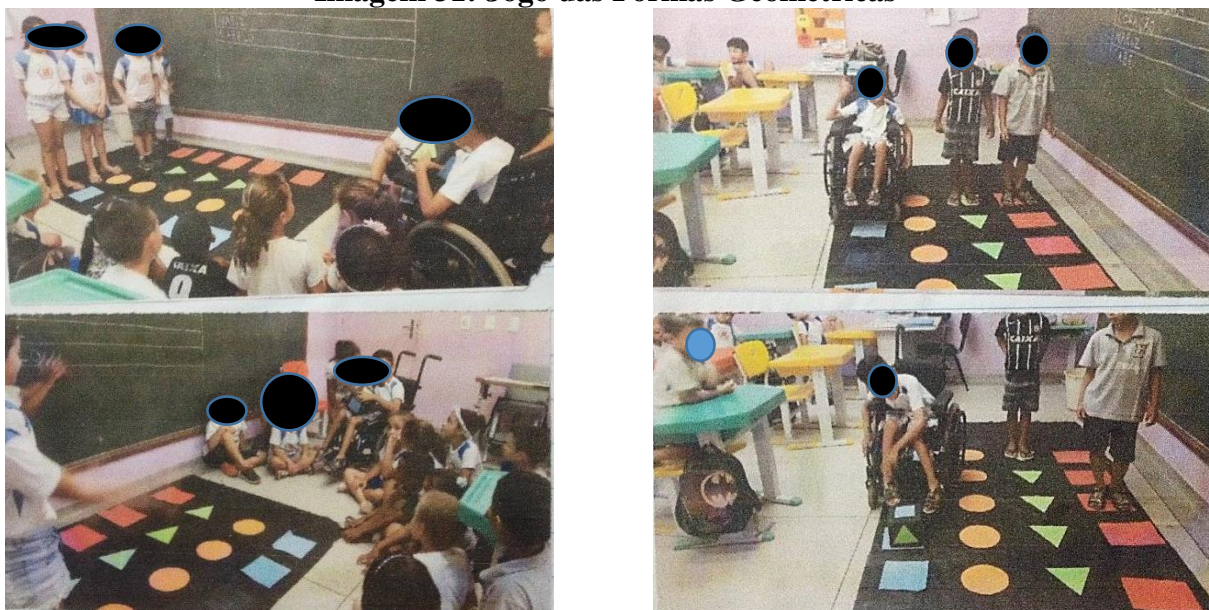
*O Homem de Ferro chegou em 1º lugar (ele mesmo empurrou a cadeira) (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA, semana 06 a 10/11/2017).*

As imagens abaixo demonstram como o jogo aconteceu. Os alunos se posicionam em três filas e, seguindo a ordem estabelecida antecipadamente, jogam o dado que contém formas geométricas. O aluno que tem a forma geométrica resultante do dado jogado deve se deslocar para frente de modo semelhante ao Jogo de Trilha. A intenção da professora na atividade é verificar se os alunos reconheciam as formas e identificavam a correspondência entre a que estava no dado e as que estavam no tabuleiro confeccionado pensando nas necessidades do Homem de Ferro.

Nesse sentido, mais uma vez ressalto que a presença de alunos PAEE numa sala de aula possibilita que o professor comprometido busque outras formas de ensinar, como podemos verificar abaixo.



**Imagem 31: Jogo das Formas Geométricas**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

A importância das crianças para realização das atividades coletivamente está presente em muitos momentos no caderno da professora, como podemos verificar através de algumas imagens e registro da professora do AEE “*aproximar aos demais alunos em todas as situações escolares para que auxiliem o colega quando necessário, e, também, possam desenvolver sentimentos de solidariedade e respeito*” (RELATÓRIO DA PROFESSORA DO AEE).

**Imagem 32: Diferentes atividades com a turma em sala de aula**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

Os alunos participaram de conto e reconto de histórias, bem como atividades de pintura com guache e outros materiais, como vimos acima. Na atividade de leitura,

destacamos o revezamento na escolha do aluno que ficaria responsável no dia estipulado, além da definição do livro a ser utilizado sob orientação da professora Valéria.

Vale destacar que a professora Valéria sempre foi muito criativa em suas propostas de produção artística levando diferentes técnicas para sala de aula, como a utilizada na foto acima que uma bexiga serviu de “carimbo” para pintar o pratinho de papelão.

Valéria, com o apoio de Verinha, explorou o rico espaço externo da escola ofertando brincadeiras como “Passa anel”, passeios de observação (imagem em que o Homem de Ferro é levado pela amiga em sua cadeira de rodas) e manuseio de livros de literatura nos diversos ambientes da escola.

**Imagem 33: Diferentes atividades com a turma no espaço externo da escola**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA



Naquele trabalho desenvolvido ao longo do ano pelo projeto Maleta Viajante, a parceria entre professora da sala de aula, agente educacional, professora do AEE, amigos da sala e família fica evidente, como podemos observar:



*Em relação ao aluno Homem de Ferro o livro foi escolhido com o auxílio da professora Walkíria que adaptou a história usando recursos para que o aluno pudesse recontar a história usando um painel com todas as cenas do livro, onde deveria colocar na sequência correta, para isso mostramos o livro para que o Homem de Ferro pegasse a figura que correspondesse ao que estava sendo lido (observação: a leitura já havia sido realizada em aulas anteriores para que o Homem de Ferro pudesse reconhecer a história e também escolhemos o recesso para que o Homem de Ferro levasse a maleta e com isso a família teria mais tempo para auxiliá-lo).*

*Quando o Homem de Ferro voltou do recesso, realizou o reconto utilizando as figuras (obs.: colocava 3 figuras para que mostrasse a sequência correta e depois colocava no cartaz).*

*Os alunos participaram, Hatus realizou a leitura durante o reconto com as figuras. No final os alunos quiseram participar do reconto utilizando o material adaptado que o Homem de Ferro usou, pois acharam muito interessante contar a história com as figuras.*

*Para que o projeto ficasse mais interessante para todos, após a leitura os alunos registraram na folha os personagens do livro através do desenho (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA VALÉRIA).*

A seguir, socializo outras imagens que mostram como o Projeto Maleta Viajante aconteceu. Na primeira sequência de imagens mostra como a professora conduzia as atividades referentes ao Projeto: sempre com a turma sentada em roda, o aluno escolhido para o dia “lia” para os demais, mostrava as imagens e, apoiados pela professora, escolhiam palavras e/ou imagens relacionadas à história com o intuito de demonstrar a aprendizagem adquirida.

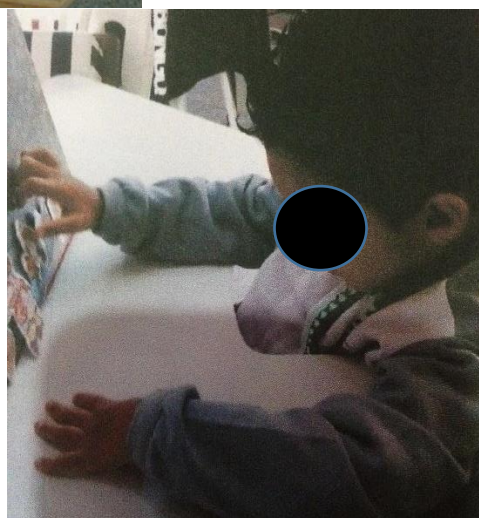
**Imagem 34: Maleta Viajante 1**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

As imagens abaixo exemplificam o trabalho realizado na Sala de Recursos em que a professora Walkíria auxiliou o Homem de Ferro na identificação das imagens que compunham a história escolhida, bem como apoiou na representação da mesma através de material confeccionado por ela com EVA e faixa imantada para que o aluno ordenasse os desenhos de acordo com a sequência em que aparecem na história.

**Imagem 35: Maleta Viajante 2**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

Após a realização da atividade em Sala de Recursos, seguindo a ideia de Ensino Colaborativo, a professora Walkíria foi para sala de aula auxiliar no dia do Homem de Ferro contar sua história, levando os recursos adequados para que ele pudesse demonstrar seu potencial e conhecimento. Vale ressaltar que entre os recursos utilizados estão a prancha de leitura imantada, as imagens da história ampliadas antes da impressão, encapadas com adesivo transparente e com fita de imã no verso, além da caixa para guardar todos os elementos da história selecionada.



**Imagem 36: Maleta Viajante 3**

Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VALÉRIA

A sequência de atividades descrita no Projeto Maleta Viajante exemplifica o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem, uma estratégia para garantia de aprendizagem no contexto educacional inclusivo. Para Zerbato e Mendes (2018):

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

Sobre DUA trataremos mais adiante. Aqui, vale destacar que apesar de toda evolução do Homem de Ferro, ainda há um grande desafio: estabelecer comunicação mais efetiva. Nessa linha, trago as contribuições de Belinelo e Frizzo (2012).

A comunicação é um fator de grande importância na vida humana, já que é por meio dela que as pessoas compreendem e são compreendidas pelos outros. Nessa trama comunicativa, acontece a interação e a inclusão social das pessoas. Já no caso das pessoas que, por algum motivo, não falam e não conseguem estabelecer a comunicação com o outro, quer pela dificuldade de sinalizar, quer de comunicar, estas ficam à margem da sociedade e acabam sendo faladas e compreendidas por terceiros, que assumem a voz do sujeito “não-falante”.

Na sociedade inclusiva, os “não-falantes” necessitam ter suas vozes ouvidas, pois são pessoas que possuem pensamentos, desejos e necessidades como qualquer outra (BELINELO; FRIZZO, 2012, p. 99).

O Homem de Ferro não usa linguagem oral, apesar de demonstrar seus desejos de outros modos; todavia, é importante o estabelecimento de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) por possibilitar à criança com deficiência a real expressão de suas vontades, por evitar frustração pelo não entendimento... A comunicação alternativa lança mão de recursos que podem facilitar o processo comunicativo.

A comunicação aumentativa e alternativa refere-se a qualquer meio de comunicação que suplemente ou substitua os modos habituais de fala e escrita, ou seja, as habilidades de comunicação quando comprometidos. É um recurso que utiliza estratégias e técnicas, a fim de proporcionar ao indivíduo independência e competência em suas situações comunicativas, tendo oportunidade de interação com o outro, seja na escola ou em seu meio social (MIRANDA e GOMES, 2004 apud BELINELO; FRIZZO, 2012, p. 86).

A necessidade de uma comunicação mais efetiva é evidenciada pela mãe em sua avaliação quando diz: *“minha maior expectativa com o Homem de Ferro é que ele fale pois é muito difícil quando ele tenta contar alguma para mim e eu não entendo, fico bem triste”*. Todavia, no relatório elaborado pela professora do AEE, em 2014 quando ingressou na escola, ao informar sobre o desenvolvimento de sua linguagem, consta que *“tentou-se utilizar recurso de comunicação alternativa, porém não foi possível avaliar o uso com eficácia”*.

A introdução e o estabelecimento de CAA são tarefas muito complexas que devem ter início quando a criança ainda é bebê. Nesse sentido, entendemos que o serviço de saúde que atende o Homem de Ferro desde seu nascimento, inclusive através do setor de fonoaudiologia, deveria ter introduzido esses conhecimentos para que não ficasse somente para a escola tamanha responsabilidade, além de parecer tardiamente.

Tal tarefa sempre coube ao serviço de saúde do município – CHI-PV – até o momento. Todavia, considerando que atualmente as crianças que necessitam de CAA ingressam na escola desde bebês e que o espaço escolar é também responsável pelo desenvolvimento de sua linguagem, vale a reflexão se não deveríamos introduzir a Comunicação Alternativa e Aumentativa através do Atendimento Educacional Especializado.

Mas, apesar de todo processo de escolarização do Homem de Ferro ter sido pensado com muito cuidado na EM Prof. Victorino Machado quando permaneceu por mais um ano na Educação Infantil, participou de todas as atividades lúdicas junto à sua turma, vivenciando

parceria e colaboração tanto entre as crianças quanto entre os profissionais da escola e família do aluno, permanece o desafio de introduzir a CAA agora, mesmo que tardiamente.

### 5.3 Branca de Neve

Menina linda, inteligente e de personalidade forte: assim é a Branca de Neve! Branca de Neve é muito alegre, comunicativa, espontânea, carinhosa e dedicada aos estudos. Apresenta facilidade nas relações interpessoais sempre fazendo amizades.

*Tem um grande potencial de aprendizagem e de comunicação. Se faz entender e é entendida com facilidade. Demonstra sua personalidade e não tem dificuldade para demonstrar seus sentimentos e emoções. Fica a dica: converse com a pequena antes de resolver algo por ela (REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE, 2017, p. 138).*

Branca de Neve ingressou no universo escolar quando bebê. A mãe trabalhava e “*não estava feliz com a pessoa que cuidava dela, ela vivia assada*<sup>34</sup>” (Registro da mãe sobre a história de sua filha). Apesar de muita preocupação, procurou a escola mais próxima de sua residência e começou a levar a Branca de Neve. Nice, mãe da Branca de Neve, conta que não conseguia ir embora, mesmo vendo “*que as crianças falavam a Branca de Neve chegou. As tias gostavam dela, beijava ela.*” (Registro da mãe sobre a história da filha) porque tinha medo que ela afogasse com a comida, que não conseguisse falar o que sentia...

Não é fácil para família deixar um filho que parece indefeso num novo ambiente, estranho, com pessoas que ainda não sabe como são. O ingresso no universo escolar de crianças bem pequenas é sofrido para muitas famílias; não seria diferente com uma família cujo filho apresenta alguma deficiência. No caso da Branca de Neve há um agravante no sentido de que nem família e nem escola sabiam, de fato, o que ela tinha – mas ambos percebiam que apresentava um desenvolvimento diferente. A mãe conta que “*eu colocava ela deitada de cabeça pra baixo e ela tentava erguer a cabeça, o pescoço, virar, mas não conseguia. Meus outros filhos fazia isso bem nenê*” (Registro da mãe sobre a história da filha), já havia levado a Branca de Neve ao pediatra que nada dizia, mas percebia algo diferente.

Nice sabia que havia incompatibilidade entre os tipos sanguíneos seu e do marido. Na primeira gestação, foram necessários alguns cuidados, inclusive no momento do parto; na

---

<sup>34</sup> Quando a mãe escreve “assada” faz referência ao processo de assadura que diz respeito à inflamação cutânea bastante comum em bebês.

segunda gestação, o mesmo aconteceu. A Branca de Neve não foi planejada, pois o casal já estava com dois filhos, um com 11 e outro com 12 anos. Mas, tinha que acontecer, a Branca de Neve veio ao mundo para nos ensinar a importância da persistência, da superação das dificuldades, que ninguém pode impor limites a ninguém, que nossa história é escrita por nós mesmos e pela felicidade de encontrarmos com pessoas de bons valores, preocupadas com o próximo.

Na creche, a mãe conta que foi isso que aconteceu:

*Eu tinha muito medo. Ela era pequena, não ficava sentada, tinha que comer que nem papinha – sabe bolacha molhada no leite – nossa não foi fácil. Meu menino ia buscar a Branca de Neve a hora que saía da escola e minha cabeça tava lá, não tava no serviço. Mas, devagar fui vendo que elas gostavam dela, que cuidava bem dela pra mim (REGISTRO DA MÃE SOBRE A HISTÓRIA DA FILHA).*

Quando tudo parecia mais tranquilo para a família, chegou a hora de mudar de escola. Branca de Neve foi para EM Victorino Machado, no Maternal II, em 2009. Ao longo daquele ano, a professora do AEE, conta em seu registro, que batalhou pela aquisição de alguns mobiliários diferenciados e adaptados às suas necessidades, por considerar que:

*Recursos e mobiliários adequados garante:  
Um posicionamento adequado  
Neutraliza tônus muscular anormal;  
Amplia as funções do corpo;  
Evita anormalidades;  
Evita úlceras;  
Promove conforto;  
Diminui o cansaço;  
Facilita o desenvolvimento normal (REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE, 2017, p. 15).*

No mesmo período eu estava na Coordenação da Educação Especial, no CAP, e começava nutrir minha admiração pela professora do AEE que demonstrava muito conhecimento sobre o trabalho com crianças PAEE e extremo compromisso com a participação delas em todas as atividades escolares.

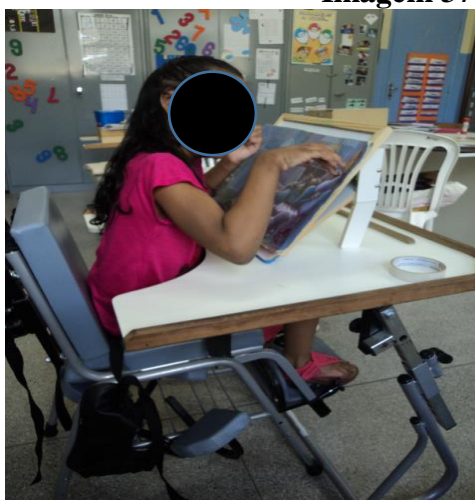
Estávamos sempre conversando e buscando meios para adquirir esses recursos e mobiliários tão necessários ao bom posicionamento do aluno PAEE para ter acesso aos conteúdos escolares, como orienta Bosco (2010):

*É indispensável uma boa adequação postural. Trata-se de colocar o aluno sentado na cadeira de rodas ou em uma cadeira comum ou, ainda, deitado de maneira confortável em sala de aula para que possa fazer uso de gestos ou movimentos com os quais tenham a intenção de comunicar-se e desfrutar das atividades propostas.*

Não se pode esquecer, por exemplo, que muitas vezes o campo visual do aluno ou mesmo sua acuidade visual poderão influenciar os movimentos posturais de sua cabeça, pois irá tentar buscar o melhor ângulo de visão, aproveitando seu resíduo visual, inclinando-a ou levantando-a. Esses movimentos poderão sugerir que a pessoa não está na melhor posição. Isso, porém, é um engano, pois na verdade ela pode estar adequando sua postura (BOSCO, 2010, p. 11).

Conforme o exposto, a questão do posicionamento é fundamental para que a aluna consiga realizar as atividades propostas sem que haja desgaste energético desnecessário que leve à frustração, como podemos verificar nas imagens da Branca de Neve, abaixo:

**Imagem 37: Mobiliário de posicionamento**



Fonte: REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE

As imagens exemplificam os dizeres da professora do AEE em seu Registro sobre a aluna:

*A atenção à postura sentada é de grande importância, pois prevê os seguintes benefícios: normalizar ou diminuir as influências neurológicas anormais; manter o alinhamento do corpo e controlar ou prevenir deformidades e/ou contraturas; aumentar a estabilidade do corpo, aumentando a função dos membros superiores; diminuir a fadiga; aumentar o tempo de tolerância na postura sentada, pois a criança se sente confortável; facilitar os padrões normais de movimento (REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE, 2017, p. 139).*



Após estar bem posicionada, Branca de Neve tem total condição de demonstrar seu potencial de aprendizagem. Pensando nisso, em novembro de 2016, eu e a professora do AEE, sentamos e decidimos – após conversa e consentimento da mãe – que a Branca de Neve faria novamente o 5º ano para ganhar mais tempo de aprendizagem, e, desta vez matriculada na sala da professora Pamela. Veja como ela aparece na foto de abertura do Diário de Bordo da professora.

**Imagem 38: Abertura do Diário de Bordo da professora Pamela**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA PAMELA

Pamela recebeu a Branca de Neve de braços abertos, com muita naturalidade e extremo compromisso como faz com todos os seus alunos. Desde que veio em transferência para nossa escola, em 2016, Pamela demonstrou esse perfil acolhedor, preocupado com as histórias de vida de cada um dos indivíduos com os quais iria conviver, como Poker (2013) afirma.

Diferente não significa simplesmente diverso. Não se trata de respeitar a diversidade e a diferença, mas de comprometer-se e aliar-se ao outro, reconhecer e compreender a luta histórica e situada dos grupos minoritários. [...] O primeiro passo sempre é o mais complicado, aquele no qual a insegurança e o medo habitam o mesmo universo propositivo. A superação desse conflito acontece na práxis cotidiana do exercício da docência. Portanto, é preciso estudar, ler e pesquisar para compreender e agir sobre a realidade (POKER, 2013, p. 08).

É com essa postura que a professora Pamela e a agente educacional Luciene desenvolveram o trabalho em parceria com a Branca de Neve que ingressou numa turma que já caminhava com ela desde o ano anterior (a professora permaneceu com a turma do 4º para o 5º ano). Ao longo do ano letivo, os professores se organizam junto à coordenação

pedagógica para apresentação cultural aberta aos pais e convidados de cada turma. Após a apresentação do 5º ano B, Pamela registrou em seu Diário de Bordo:

*Foi uma semana intensa... [...] Com uma ideia maluca, as crianças abraçaram a causa... [...] O resultado me surpreendeu muito! Eu gostei de ver o envolvimento deles e o espírito de coletividade da turma de um modo geral. [...] me sinto tranquila em relação a isso, pois eles vem caminhando de um preparo que eu mesma fiz com eles em 2016. Isso de fato me tranquiliza. [...] para finalizar a semana teve nossa apresentação: foi divertida, foi impactante, foi surpreendente, foi emocionante! Após duas semanas de intensa dedicação da parte de todos os envolvidos. O trabalho coletivo das crianças, coletividade entre mim e a monitora da sala, entre mim e os outros professores e funcionários (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA PAMELA, REGISTRO REFLEXIVO de 13 a 17/03/2017).*

**Imagem 39: Apresentação da turma**



Fonte: DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA PAMELA

Todo trabalho desenvolvido com a Branca de Neve foi realizado em parceria com a agente educacional e a professora Flávia que, uma vez por semana, substituía a professora Pamela por se afastar para estudos no ano de 2017<sup>35</sup>. A professora Flávia trabalhou em nossa escola no ano anterior com uma turma de Maternal II e desenvolveu um excelente trabalho, por isso, nós que estávamos na direção, optamos por chama-la a fim de garantir a continuidade do trabalho desenvolvido pela Pamela e por conhecer seu perfil de colaboração e compromisso.

Em seu registro reflexivo, a professora Flávia escreveu:

<sup>35</sup> O Acordo Coletivo, elaborado anualmente entre o Sindicato dos Trabalhadores Municipais e a Administração da Prefeitura Municipal de Rio Claro, prevê a dispensa de um dia da semana aos professores efetivos que estiverem matriculados em cursos *stritu-senso*, sem nenhum prejuízo à sua carreira.

*Tive a experiência de trabalhar com a aluna Branca de Neve como professora eventual nos dias em que a professora da sala estava comprometida com “seu curso”, isso durou + ou – 6 meses. Portanto, tive uma boa vivência de como é trabalhar com um aluno deficiente na sala (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA FLÁVIA).*

Flávia deu continuidade à forma de trabalho que Pamela e Luciene adotaram. Professora e agente educacional sempre mantiveram uma relação de cordialidade, respeito e horizontalidade, sem a habitual hierarquia de professor dotado de conhecimento e agente educacional que somente executa, como podemos verificar no registro da professora:

*No ano de 2017 estive com uma aluna público alvo do AEE. Assim para além da necessidade de se trabalhar em coletivo com Agente Educacional e profissional do AEE, tentei elevar essa parceria para uma outra dimensão. Algo como uma “anti-hierarquização” dos lugares que ocupamos oficialmente (professora da turma, profissional do AEE e Agente Educacional).  
[...] Articular um espaço de liberdade e respeito para com a Agente Escolar. Fazer com que todas as crianças olhassem para ela como uma Educadora tanto quanto eu (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA PAMELA).*

A professora do AEE, da mesma forma, registra no PDI da Branca de Neve a importância da alternância entre a professora e a agente educacional, sugere o revezamento na aplicação de atividades para a sala e, especificamente, para a Branca de Neve da seguinte forma quando trata das atribuições da agente: “- Auxiliar nas atividades pedagógicas após intervenção da professora. - Se necessário acompanhar a turma enquanto a professora auxilia a aluna com PAEE” (PDI, 2017, p. 05).

Não podemos esquecer que a Branca de Neve é uma menina esperta e bastante autônoma, mas tem necessidade de apoio e intervenção frequente em decorrência de sua deficiência. O aluno com Encefalopatia Crônica não Degenerativa da Infância (diagnóstico da Branca de Neve) necessita de tempo diferenciado para conseguir dar as respostas adequadas às solicitações.

*As maiores dificuldades enfrentadas em relação ao aluno público-alvo da educação especial é quanto a aprendizagem, eles precisam de um tempo maior para assimilar o que está sendo ensinado, precisam que repita várias vezes, precisam de adaptações quando necessário, mas cada avanço, qualquer avanço, já consideramos uma vitória (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL LUCIENE).*

Essa percepção que a agente educacional tem sobre as necessidades da aluna, é compartilhada pela professora. Todavia, Pamela destaca a importância do ambiente acolhedor e



inclusivo como o lugar de se abrir para conhecer cada aluno e observar como eles são afetados, bem como de que modo eles afetam o professor.

*[...] um ambiente sem lugares pré-determinado, fez com que eu percebesse que minha aluna AEE era uma aluna. A diferença de Branca de Neve é o que fazia dela igual aos demais. Igual a mim e a Luciene também. Branca de Neve não andava, Eu não viro “estrelinha”, Mariana não consegue estralar os dedos, Guilherme não conseguia falar “três tigres tristes”, Antônia não compreendia divisão. [...] Branca de Neve me fez enxergar que cada aluno merece seu momento de singularidade (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA PAMELA).*

Essa é minha compreensão de ser professor. É trabalhar com uma infinidade de potencialidades e possibilidades da existência humana. É atuar na construção de uma proposta educacional onde todos sejam reconhecidos como “merecedores de crédito e de investimento” (POKER, 2013, p. 07), cujo professor é capaz de romper com modelos estereotipados e fechados de alunos.

A singularidade da Branca de Neve reside no fato de ser uma aluna que utiliza linguagem oral para se comunicar, apresenta ótima compreensão dos enunciados que envolvem descrição e cumprimento de rotina das atividades escolares, resolve situações de raciocínio lógico-matemático, mas necessita de apoio de materiais concretos, adaptações e simplificações de determinados conteúdos, além de ritmo mais lento para concluir as propostas, em decorrência de suas limitações motoras, como podemos verificar nos registros da professora do AEE.

*[...] a apresentação das atividades deve começar com a mais simples para ir gradualmente até a mais complexa e acabar com uma que a criança saiba realizar; [...] todos os exercícios necessitam de um tempo de aprendizagem. [...] Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, a aluna apresenta fala condizente com a idade, mas é preciso oferecer um tempo maior para que responda e mantenha diálogo; a Branca de Neve pensa rapidamente, porém necessita de tempo para se organizar motoramente. Suas respostas são mais adequadas quando são oferecidos recursos no concreto. Nas atividades pedagógicas a mesma tem potencial para realizar todas as atividades da sala, porém teremos que realizar as adaptações para que sua resposta esteja presente no grupo e nas atividades pedagógicas (REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE, 2017, p. 138-141).*

É possível exemplificar a importância do uso de recursos diferenciados através de algumas imagens:

#### Imagem 40: Atividade de raciocínio lógico-matemático com recurso adaptado



Fonte: REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE

As imagens acima mostram a Branca de Neve realizando atividades de raciocínio lógico matemático com apoio de materiais concretos e ampliados para atender suas especificidades de acuidade visual. Na primeira foto, há um quadro posicional para trabalhar o Sistema de Numeração Decimal que foi confeccionado com papelão encapado e cortado para que a Branca de Neve pudesse representar, no espaço vazado, o valor solicitado pela professora através das barrinhas do Material Dourado. Na segunda foto, a professora do AEE adaptou uma atividade de identificação de quantidades usando caixa de ovos vazia e canudos plásticos de material mais resistente que facilitavam a preensão da Branca de Neve, além do movimento de levar os canudos ao espaço correto.

As mesmas necessidades de adaptação de recursos e materiais foram utilizadas nas aulas de Educação Física para que a Branca de Neve tivesse a oportunidade de vivenciar as atividades propostas para turma.

#### Imagem 41: Educação Física com materiais e recursos adaptados 1



Fonte: REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE

As fotos acima são de uma brincadeira de Boliche. Dada à dificuldade motora da Branca de Neve, a professora de Educação Física com apoio da professora do AEE, confeccionou uma calha de cano PVC para que a aluna pudesse jogar a bola e alcançar os pinos que deveriam ser derrubados. Em decorrência de sua deficiência, Branca de Neve não tem força suficiente para arremessar uma bola – mesmo que seja leve e num curto espaço – por isso, há a necessidade de modificar a proposta de atividade de modo a garantir a participação da aluna.

Posso afirmar que a modificação do recurso e/ou material do mesmo, foi o diferencial para garantir a participação da aluna. Os demais alunos, numa concepção de Desenho Universal de Aprendizagem, foram beneficiados pela alteração metodológica da aula. O mesmo aconteceu na aula em que os alunos praticaram chute a gol.

#### **Imagem 42: Educação Física com materiais e recursos adaptados 2**



Fonte: REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE

A Branca de Neve não conseguia realizar o movimento de chute com a própria perna pela descoordenação de movimentos inerente à Encefalopatia Crônica não Degenerativa da Infância. Com um cabo de vassoura e um pé de tênis acoplado em seu final, a aluna conseguiu “chutar” a bola usando os membros superiores que detêm maior domínio. Todos os alunos puderam experimentar os mesmos movimentos e as regras do jogo foram alteradas após combinado com a turma.

Quando nos referimos ao termo adaptações é importante que se faça alguns esclarecimentos para que o leitor não fique com uma impressão errônea das situações descritas aqui. No estudo desenvolvido por Gomes e Silva (2012), os autores argumentam em favor do uso da Tecnologia Assistiva – aqui entendida como sinônimo para as adaptações que me refiro – para facilitar e beneficiar a escolarização de estudantes com mobilidade reduzida,

inclusive através de exemplos de ações em que foram utilizados macacões de sustentação corporal<sup>36</sup>, colchonete adaptado, piscina com bolinhas, etc.

Um exemplo de como muitas ações podem ser desenvolvidas na escola regular pelo uso do macacão de sustentação corporal. [...] Sem os recursos da Tecnologia Assistiva seria muito difícil garantir a participação do aluno nas atividades lúdicas como, por exemplo: jogos com bola.

[...] Atividades que exigem movimento são frequentemente desenvolvidas nos anos iniciais da escolarização, como por exemplo, atividades de circuito, que também podem ser trabalhadas sobre suportes diferentes como: um colchonete adaptado e piscina com bolinhas (GOMES; SILVA, 2012, p. 78).

As adaptações referidas acima podem ser observadas nas aulas de Educação Física em que Branca de Neve esteve presente. Abaixo podemos verificar duas propostas:

1. acertar a bola com raquete atravessando uma corda por toda quadra e, com o uso de andador, a Branca de Neve, se dirigia até a bola que estava pendurada na corda para acertá-la;
2. arremesso ao cesto, modificando a altura onde a tabela e a cesta estavam afixadas, bem como, utilizando uma prancha como se fosse um skate para locomoção dos alunos.

### Imagem 43: Educação Física com materiais e recursos adaptados 3



Fonte: REGISTRO DA PROFESSORA DO AEE

<sup>36</sup>Trata-se de uma espécie de colete confeccionado com tecido resistente (geralmente jeans) que a criança veste por cima de sua própria roupa. O macacão tem alças que podem ser seguradas por um adulto e/ou penduradas em uma trave, por exemplo, para que a criança experimente a postura ereta e os movimentos que ela permite.

Como podemos observar nas imagens acima, a Branca de Neve participou de todas as atividades propostas, mas apesar do seu interesse, a aluna sempre necessitou do apoio humano e/ou de recursos diferenciados. Gomes e Silva (2012) afirmam que:

Diante do exposto é possível visualizar que a inclusão é fato e, nesse sentido, deve vir acompanhada de muitas mudanças, adaptações, mas o princípio norteador parte da parceria, formação do professor, fundamentação teórica, e um novo olhar frente às diferenças (GOMES; SILVA, 2012, p. 78).

Não foi diferente quando a professora desenvolveu com a turma o conteúdo de Arredondamentos e Aproximações na Matemática. A agente educacional registrou que os demais alunos faziam arredondamentos da classe dos milhões enquanto a Branca de Neve tentava com as dezenas, quando perceberam – a agente educacional e a professora – que a aluna precisava aprender o conceito de uma forma diferente.

*A professora teve uma ideia extremamente simples que deu resultado. Consistia numa reta numérica xerocada na folha de sulfite, sem número nenhum. A professora sentou com a aluna e comigo, explicando a ela o conceito e como poderia ser fácil para ela. Na reta numérica era colocado do 10 ao 20, ou 20 ao 30, na outra do 30 ao 40, assim por diante. Depois perguntava “o número é o 33, ele está mais perto de qual: do 30 ou do 40?”, após a análise da aluna observando a reta numérica, respondia qual era o mais próximo, explicando assim que o 33 era arredondado para o 30 (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL VERINHA).*

Essa percepção da necessidade de adaptação de recursos/materiais/metodologia, de acordo com a professora Pamela pode ser decorrente da sua aprendizagem junto à professora do AEE que a ensinou sobre a deficiência da Branca de Neve afirmando que: “*me apoiou sempre que possível. Teve paciência para minhas ideias de aprendizagem. Sinalizou os meus percalços ao tratar a Branca de Neve como ‘diferente’. Comemorou avanços comigo*” (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA PAMELA).

*Particpei de uma reunião com a Walkíria para esclarecer algumas dúvidas que eu tinha com relação a didática a ser trabalhada com Branca de Neve e foi muito esclarecedor porque eu percebi várias falhas que eu estava tendo no processo de aprendizagem dela. Mediante a isso eu consegui entender melhor o processo de aquisição do conhecimento dela e compus atividades que são mais coerentes com esse processo. Foi muito válido (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA PAMELA, REGISTRO REFLEXIVO da semana de 24 a 28/04/2017).*

Apesar do registro da professora Pamela fazer referência a possíveis falhas, considero importante destacar que não percebo da mesma forma. Acredito, sim, que a professora sempre demonstrou preocupação com a melhor forma de trabalho e por isso tenha utilizado tal

expressão ao registrar o encontro que teve com a professora do AEE que sempre teve o intuito de aprimorar a oferta de conhecimento à Branca de Neve.

Do mesmo modo, Luciene destaca a importância da parceria com a professora do AEE para garantir a aprendizagem do aluno PAEE na escola.

*Na escola, temos o apoio da professora da sala de recursos, Walkíria, essencial no nosso cotidiano, que prontamente nos atende esclarecendo dúvidas e, na medida do possível, nos dá formação para que consigamos trabalhar em sala de aula, auxiliando professor e a criança, procurando utilizar o melhor recurso para que o aluno ganhe conhecimento e avance na aprendizagem (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL VERINHA).*

O contexto da sala de aula da professora Pamela sempre teve um clima de colaboração, parceria, respeito às características de cada aluno e isso, certamente, possibilitou uma situação inusitada, como podemos verificar:

*Uma das experiências que mais gosto de lembrar foi quando percebi minha aluna AEE auxiliando outro aluno que chegou no 5º ano não alfabetizado. Ela que talvez sempre necessitou ser auxiliada, naquele momento experimentou auxiliar, servir de apoio para o colega. O colega por sua vez, não se sentiu pomenorizado, pois ali tínhamos um espaço onde cada aluno compreendia que tinha em si progressos e limitações (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA PAMELA).*

Por se tratar de uma turma de 5º ano, esperava-se que todos estivessem plenamente alfabetizados além de consolidando os conteúdos abordados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, na sala da professora entraram no decorrer do ano, dois alunos vindos de outros municípios, que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. Um dos momentos que a professora destaca acima, diz respeito à situação em que a Branca de Neve auxiliou Henrique na formulação de frases e escrita correta de palavras para compor um texto.

Habitualmente, estamos acostumados a ouvir ou participar de experiências pedagógicas em que os alunos PAEE são aqueles que necessitam de apoio, de ajuda para aprendizagem. Na sala de aula da professora Pamela, o respeito ao ritmo, limitações e potencial de cada aluno sempre ficou evidente e com a Branca de Neve não seria diferente.

Dialogando com Fleuri (2009), acreditamos que

[...] a inclusão de pessoas com possibilidades e limites marcadamente diferenciados nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais biopsicológicas, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo. Nesses contextos, o educador terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de



informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente sociocultural (FLEURI, 2009, p. 85).

Outra percepção importante com relação à sala da professora Pamela, diz respeito à comunicação estabelecida entre os adultos para garantia da aprendizagem de todos os alunos. Nas suas ausências, Pamela sempre deixou o material com a turma acompanhado de bilhetes para a professora Flávia. Nos bilhetes, o respeito à autonomia da professora eventual e a forma de trabalho são evidenciados, por exemplo, na seguinte situação: “*Lembrando que você tem total autonomia para aplicar outra atividade. Deixo como uma sugestão. A aluna Branca de Neve tem a Lu e os alunos Renata e Henrique tem conteúdo diferenciado, mas deixarei a Lu orientada para trabalhar com eles também*” (Orientações da professora Pamela para professora Flávia sobre a aula do dia 21/03/2017, coladas em seu Diário de Bordo).

Tais questões permitem dialogar com Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014):

Quando dois professores trabalham juntos, eles se tornam mutuamente responsáveis pela classe toda, e se as experiências compartilhadas produzem o sucesso da aprendizagem dos alunos, a responsabilidade por esta conquista é dos dois. Assim como o contrário também se torna verdade: se o trabalho não traz resultados satisfatórios, os dois compartilham dessa responsabilidade e juntos podem arriscar novamente depois de refletirem sobre como poderiam, posteriormente, fazer diferente (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 99).

É nesse sentido que posso afirmar que sempre houve colaboração na sala da Branca de Neve. Para Friend & Cook (apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) a colaboração é um estilo de interação entre parceiros equivalentes que estão engajados num processo conjunto de tomada de decisões, e, que trabalham na direção do alcance de objetivos comuns. Para tanto, os referidos autores, consideram necessário:

As condições necessárias para que ocorra realmente um trabalho colaborativo entre os profissionais são:

- a) Existência de um objetivo comum;
- b) Equivalência entre participantes;
- c) Participação de todos;
- d) Compartilhamento de responsabilidades;
- e) Compartilhamento de recursos;
- f) Voluntarismo (FRIEND & COOK, apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 104).

Em uma pesquisa sobre colaboração no contexto de trabalho desenvolvida em escolas do norte de Portugal, Forte e Flores (2012), encontraram resultados positivos com relação às experiências colaborativas, pois ajudam nas “*relações interpessoais, ficando mais próximos,*

*permitindo, dessa forma, uma melhor integração na escola, a ajuda na comunicação e uma maior abertura e proximidade em relação aos outros” (FORTE; FLORES, 2012, p. 916).*

As pessoas que estiveram envolvidas no trabalho do 5º ano B, em 2017, tinham as características descritas acima e, no convívio com a Branca de Neve, puderam trazer à tona o melhor de cada um.

Com o intuito de refletirmos mais um pouco sobre a atuação junto aos alunos PAEE, estamos aprofundando as discussões teóricas que podem nortear o trabalho comprometido daqueles que estão na escola.



## 6. GARIMPANDO EM BUSCA DE PONTOS DE CONVERGÊNCIA...

*O rosto possui um olhar e uma irradiação da qual ninguém pode subtrair-se. O rosto e o olhar lançam sempre uma pro-posta em busca de uma res-posta. Nasce assim a res-pon-sa-bilidade, a obrigatoriedade de dar res-postas. Aqui encontramos o lugar do nascimento da ética que reside nesta relação de res-pon-sa-bilidade diante do rosto do outro [...] É na acolhida ou na rejeição, na aliança ou na hostilidade para com o rosto do outro que se estabelecem as relações mais primárias do ser humano [...] Cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação e diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene [...] (BOFF, 1999, p. 139).*

Em busca da compreensão do que fundamenta o trabalho pedagógico com alunos PAEE, procuro neste capítulo, a partir das experiências narradas e das reflexões tecidas até o momento, encontrar características que entendo terem delineado o fazer pedagógico com cada um dos sujeitos que mobilizaram o trabalho na escola e nesta pesquisa.

Encontro trabalho comprometido, humildade, comunicação efetiva, respeito, diálogo, olhar... É nesse sentido que tentarei discorrer e refletir sobre a singularidade do trabalho com cada aluno PAEE.

A questão da singularidade no contexto de aprendizagem de alunos PAEE não difere daquilo que considero ideal com todos os alunos que estão em processo de escolarização, pois “da mesma forma que as pessoas apresentam características diferentes, igualmente diferentes serão suas escolhas, formas de expressão, percepções, abstrações e interpretações a respeito da realidade” (SOUZA; MACEDO, 2012, p. 280).

Isso significa dizer que as pessoas envolvidas na escolarização dos alunos PAEE da EM Prof. Victorino Machado, reconheceram que não existe uma única possibilidade de trabalho com eles, pois eles (os alunos) estão num constante movimento pela busca por se firmarem como seres singulares, com diferenças e semelhanças como qualquer outro aluno que a escola possa ter.

O aluno que ingressa no universo escolar, seja ele PAEE ou não, tem características inerentes à comunidade que pertence, bem como aspectos que denotam sua singularidade. Com essas características ele se projeta no processo de aprendizagem na escola. A escola que pretende a aprendizagem de todos os alunos tem a tarefa de se comprometer com a diferença e diversidade que é inerente à condição humana.

Dessa forma, acredito que quando um aluno PAEE é compreendido em sua singularidade – como fizeram as pessoas envolvidas nesta pesquisa – eles são protegidos “de rótulos estereotipados procedentes da desconsideração da forma diversa que eles têm de compreender e de se posicionar frente ao conhecimento” (TACCA; REY, 2008, p. 145).

Concordamos com Ornico, Canejo e Fogli (2009 apud FERNANDES, 2017), quando afirmam que a inclusão escolar requer que se estabeleça a igualdade na escola, não ignorando ou negligenciando as necessidades específicas dos alunos, mas, ao contrário, incluindo modificações que se façam necessárias, além de serviços de apoio num “processo que envolve sensibilização de parte de toda a comunidade escolar, aceitação da diversidade, internalização de valores democráticos, onde cada ação requer debate, reflexão e formação continuada dos educadores” (ORNICO, CANEJO e FOGLI, 2009, p. 134 apud FERNANDES, 2017, p. 70). Nesse sentido, trago as considerações de Ainscow (2009) quando

[...] argumenta-se que as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade de alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado (AINSCOW, 2009, p. 14).

Sabemos do desafio, mas acreditamos na possibilidade de articular “a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e de contextos socioeducacionais críticos e criativos” (FLEURI, 2009, p. 76). Para o referido autor,

A educação inclusiva, [...] deve ser constituída de um processo educacional simultâneo “para todos e para cada um”. [...] a educação inclusiva busca partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais) e promover com as pessoas e os grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos socioambientais (FLEURI, 2009, p. 76).

A partir do exposto, podemos refletir sobre o fato de que a presença de um aluno PAEE numa sala de aula comum requer explicações sobre seu processo “diferente” de aprender no contexto de uma determinada prática pedagógica. Porém,

Não basta inserir um estudante com deficiência na classe para que o professor saiba como trabalhar com ele: “depende de sua postura, das suas representações, de acreditar no potencial do aluno e no seu aprender, de aceitar desafios, de criar o novo” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 15 apud FLEURI, 2009, p. 82).

Com base na citação acima, podemos inferir que há um desafio importante no tocante ao desenvolvimento de contextos educativos inclusivos que podem potencializar ou não a interação entre sujeitos singulares.

Nesse sentido, após me debruçar sobre os dados garimpados, leituras e reflexões realizadas, bem como considerando minha experiência profissional, gostaria de relevar e destacar aspectos específicos que derivam do fazer pedagógico junto aos alunos Floquinho de Neve, Homem de Ferro e Branca de Neve com suas respectivas docentes e agentes educacionais:

- com Floquinho de Neve, foi possível perceber a importância da Tecnologia Assistiva para que, um aluno PAEE, desenvolva todo seu potencial de aprendizagem;

- o trabalho com o Homem de Ferro evidenciou a colaboração e parceria entre as professoras, agente educacional, demais alunos da turma e família, envolvidos no seu processo educativo;

- relações respeitadas e interlocução, atravessadas pela linguagem, no cotidiano escolar foram a tônica do trabalho com a Branca de Neve.

Vale ressaltar que todos os aspectos delineados acima, estiveram presentes nas práticas pedagógicas de todas as professoras e agentes educacionais cotidianamente; a ênfase dada para cada caso reside na maior visibilidade de cada um deles, dentre todos os aspectos percebidos. Sobre esses aspectos, tentarei discorrer a partir de agora.

## **6.1 Trabalho em parceria/colaborativo**

Ao discorrer sobre a importância do trabalho em parceria no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, em sua pesquisa, Sánchez (2009) exalta que

[...] os professores devem trabalhar de forma colaborativa para buscar processos de ensino-aprendizagem alternativos, levando em conta a seguinte consideração: o importante não é o plano em si, mas o planejamento e a participação do corpo docente, de maneira que se criem propostas comuns, se resolvam as diferenças, e se estabeleçam as pautas de ação a serem postas em prática. Isto irá desenvolver um nível de entendimento compartilhado que ultrapassará o plano em si e gerará a mudança (SÁNCHEZ, 2009, p. 99).

Na literatura brasileira há reconhecimento do que as produções teóricas de países mais experientes em inclusão escolar, dizem acerca do trabalho colaborativo. O trabalho em parceria foi destacado como forma de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes “ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das

escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”, na pesquisa desenvolvida por Forte e Flores (2012, p. 903).

A melhora no desempenho acadêmico dos alunos ou garantia de acesso ao currículo também são benefícios do trabalho colaborativo porque as metas a serem alcançadas são compartilhadas, além de haver “uma organização do ensino, também em relação aos conteúdos, e uma proposta fundada no aluno e em seus saberes e conhecimentos, estabelecendo-se também relação com os objetivos dos níveis de ensino” (FERNANDES, 2017, p. 100).

Isso não significa dizer que as pessoas envolvidas no trabalho em parceria, colaborativo têm suas características relegadas ao segundo plano ou “apagadas”; ao contrário, cada um dos professores e agentes educacionais sabe quais são suas tarefas e funções, como vemos abaixo.

Em relação à divisão de funções, esta deve ser de tal forma que haja entre as pessoas um sentimento de solidariedade e de relações cooperativas, o que acarreta numa relação mais equilibrada que atende ao conceito de equidade, ou seja, sem hierarquia, pois se trata de relação entre dois profissionais. O fato de dois profissionais terem funções interligadas, entretanto, não significa que possa haver confusão entre essas funções para se evitar sobrecarga e perda de identidade profissional (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 102).

Posso dizer que tem o mesmo sentido a expressão “atividade mental de nós” utilizada por Chalu (2010) ao descrever sua pesquisa desenvolvida com um grupo de professoras que tinha objetivos comuns para superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos.

Em sua pesquisa, Chalu (2010) aponta dimensões possíveis no estabelecimento do trabalho coletivo – sem a pretensão de definir o que é trabalho coletivo, mas considerando suas inferências a partir do contexto vivido –, a saber: “a contradição e ou o conflito, a conscientização, a enunciação da resposta, a concretização na ação da enunciação” (CHALU, 2010, p. 190).

Tais dimensões dizem respeito às intenções daquele coletivo de professoras no sentido de buscar respostas às dificuldades que seus alunos enfrentavam a partir da consciência e compromisso assumidos por cada um dos integrantes do grupo a que pertenciam, pois “a consciência dos indivíduos de uma coletividade é mais diferenciada e assume um grau maior de consciência quanto mais forte e mais bem organizada e diferenciada é a coletividade na qual o indivíduo orienta-se, assim seu mundo interior, sua consciência será mais complexa” (CHALU, 2010, p. 189).

Ao pertencer a um grupo de trabalho, num coletivo de professores, cada um dos sujeitos não deixa de reafirmar suas diferenças, as marcas que o constituem como ser singular, mas sim, permite uma nova configuração/constituição de pessoas modificada pelas influências do seu grupo.

O trabalho coletivo implica, por um lado, reafirmar as diferenças e, por outro lado, saber que, após esse trabalho, saímos diferentes do que éramos antes dele. No caso do GAP, penso que as professoras saíram diferentes ao assumirem a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos. Acredito que a questão das “marcas” mereça, ainda, mais uma consideração: pensarmos “marcas” como diferença e, nesse sentido, resgatar a importância delas na constituição de um grupo que tem a possibilidade de desenvolver um trabalho coletivo (CHALUH, 2010, p. 191).

Nesse sentido, poderíamos fazer um paralelo entre a experiência de Chaluh (2010) ao tratar das dimensões do trabalho coletivo promovido por aquele grupo de professoras com as experiências com alunos PAEE, aqui narradas. Isso porque ao assumir a “atividade mental de nós”, todos os sujeitos envolvidos na escolarização dos alunos PAEE estão unidos a partir do que “Bakhtin (1999) chama de ‘coletividade’, isto é, a partir dos ‘vínculos materiais objetivos’, o indivíduo consegue ter consciência das necessidades, dos problemas e, nesse sentido, está sempre em busca de caminhos...” (CHALUH, 2010, p. 219).

Caminhos onde o trabalho colaborativo é uma possibilidade, uma estratégia para reflexão sobre a atuação junto aos alunos PAEE. Mas, como toda tarefa comprometida, essa (a colaboração) também não é nada fácil, pois requer relações interpessoais recheadas de respeito. Trabalhar em parceria ou colaboração não parece tarefa fácil porque existem implicações no convívio diário.

Walther-Thomas, Korinek & McLaughlin ressaltam que no tocante às relações colaborativas, alguns pontos devem ser considerados: (a) a colaboração e a inclusão escolar não são sinônimos; (b) amizade não é um pré-requisito para coensino; (c) a colaboração não é construída fácil ou rapidamente; (d) deve-se estimular o engajamento dos profissionais; e (e) deve-se determinar em que momentos a colaboração é apropriada (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 48).

Para que a colaboração seja produtiva é importante a constituição de um grupo onde os sujeitos se apoiem mutuamente, experimentem ações conjuntas e tenham sentimentos de pertença produtiva, onde “cada sujeito possa sentir-se sustentado por um certo laço que permite que, para além do estudo passivo de determinada área, ele se arrisque numa produção” (RIOLFI, 2002, p. 40 apud CHALUH, 2010, p. 222).

Sobre a colaboração, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam que

Segundo Friend & Cook (1990), colaboração é um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. As condições necessárias para que ocorra realmente um trabalho colaborativo entre os profissionais são:

- a) Existência de um objetivo comum;
- b) Equivalência entre participantes;
- c) Participação de todos;
- d) Compartilhamento de responsabilidades;
- e) Compartilhamento de recursos;
- f) Voluntarismo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 103-104).

A sustentação que a colaboração possibilita aos envolvidos na escolarização dos alunos PAEE, pôde ser percebida nos trabalhos apresentados pelos sujeitos da pesquisa. Essa segurança e sustentação foram construídas através do respeito pelo outro. Os relacionamentos interpessoais, a preocupação e o respeito com o outro foram evidenciados no trabalho desenvolvido com o Floquinho de Neve, o Homem de Ferro e a Branca de Neve, pelas professoras e agente educacional.

Cotidianamente, as professoras e a agente educacional mantiveram uma postura de escuta, de acolhimento e respeito, pois

[...] é preciso saber ouvir os medos e as preocupações do parceiro sem julgá-lo, promover suporte quando necessário, dispor de tempo para um planejamento cuidadoso e bem-elaborado, haver flexibilidade de ambas as partes, buscar a melhoria de ensino, desejar arriscar-se, dividir e partilhar responsabilidades, tomar decisões conjuntas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 102).

A tomada de decisões e a partilha aconteceram em todos os momentos do cotidiano narrado e foram percebidos através de olhares, de palavras e contrapalavras, do diálogo, na interlocução com o outro.

Na sala de aula, com os alunos, na busca pelo estabelecimento de interlocução e também de construção de conhecimentos – sobre si, sobre o outro e sobre a própria produção de saberes e conhecimentos – os professores se embrenham na busca pelo estabelecimento de situações de ensino que sejam promotoras de interlocução e aprendizagem (FERNANDES, 2017, p. 119).

No convívio cotidiano na escola, na sala de aula onde estão os alunos PAEE, “[...] a palavra do outro convida o indivíduo à tarefa especial de compreendê-la/aceita-la” (JOBIM e SOUZA; PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 120) para construirmos novos sentidos, novas formas de compreender, de agir, de olhar... Só o outro pode preencher a “limitação intransponível no meu olhar” (JOBIM e SOUZA; PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 113) e produzir o encontro. Em consonância com os referidos autores, Geraldi (2006) também

compreende o encontro como momento oportuno para criar novas experiências, dar novos sentidos..., mesmo não havendo controle dos resultados, sem saber o que irá acontecer, pois “não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto produzirá o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto” (GERALDI, 2006, p. 138). O que sabemos, ou melhor, o que a experiência nos permite, é afirmar que

[...] na faísca deste encontro escreverá em sulcos no ar uma outra imagem, uma terceira palavra capaz de criar uma compreensão nova, exigir um investimento intelectual e desencadear este encanto que é o pensamento crítico, pensar exige liberdade. Pensar exige silêncios e vazios (GERALDI, 2006, p. 138).

Nos encontros, entre os diferentes adultos da escola, foi possível reafirmar a importância de cada um sem nenhuma diferença em termos valorativos – ou seja, a agente educacional na EM Prof. Victorino Machado tem o mesmo valor que o professor da sala de aula, que a professora do AEE, os professores de Educação Física e os de Projeto Especial, em consonância com Capellini (2008).

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Ninguém deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (CAPELLINI, 2008, p. 10).

Na EM Prof. Victorino Machado, posso afirmar, há a compreensão que os adultos envolvidos na escolarização das crianças têm diferentes saberes que se somam em benefício de todos. Saberes que foram construídos a partir de estudos na graduação quando aprenderam sobre assuntos específicos da educação especial, conhecimentos inerentes à metodologia de ensino, conteúdos e áreas definidas para a aprendizagem na escola, bem como, saberes construídos pela experiência no convívio diário com cada criança.

Vale destacar que essa pode ser considerada uma diferença da escola e da rede municipal de Rio Claro, como evidenciou a pesquisa de Milanesi (2012), pois,

[...] o município oferece, também, outro tipo de apoio, dependendo da necessidade da criança, que é a contratação de monitores [*atualmente agentes educacionais*] para os estudantes com deficiências enquanto esses estiverem na escola.

[...] No caso desse município, Rio Claro, chama a atenção a fala dos professores das SRMs [*Sala de Recursos Multifuncionais*] em relação aos monitores, os quais são vistos como um parceiro... (MILANESI, 2012, p. 123).

Na literatura revisada encontramos outra compreensão sobre a presença do monitor – em nosso caso, o agente educacional – por se tratar, habitualmente, de pessoas com baixa escolarização, conforme Gomes e Mendes (2010) verificaram numa pesquisa sobre a escolarização de alunos com TEA na rede municipal de Belo Horizonte.

[...] um problema que pode comprometer a atuação dos auxiliares de vida escolar é o baixo grau de instrução dos estagiários, pois cerca de 80% deles são estudantes de segundo grau, e leigos, por não terem uma formação específica para a função que exercem. Nesse caso, para que esses profissionais de apoio sejam capazes de mediar as relações da criança no meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, é necessário que haja capacitação e supervisão constantes, senão corre-se o risco do auxiliar tornar-se apenas um cuidador, perdendo as funções educacionais que ele deveria ter para que o aluno com autismo participe ativamente do processo escolar (GOMES; MENDES, 2010, p. 391-392).

Tal preocupação não se aplicou em nossa realidade porque, apesar da escolarização exigida para a função de agente educacional ser equivalente ao Ensino Médio, a formação oferecida na escola tem suprido as possíveis dificuldades que poderiam aparecer. Em sua dissertação de Mestrado, Beteghelli (2018), ressalta que

[...] trazer os sujeitos numa relação horizontal, onde o diálogo aconteça num mesmo nível, não significa menosprezar os espaços conquistados por cada um dos sujeitos em sua jornada profissional, mas que ao serem postos numa relação de paridade se oportuniza o encontro e o diálogo e é com este olhar que penso na escola e nela como espaço de formação (BETEGHELLI, 2018, p. 144).

Todos os agentes educacionais da escola sempre participaram de momentos de formação junto aos professores quando a temática envolveu aluno PAEE. No cotidiano, a formação se deu nos HTPI's, em cada conversa rápida de corredor, em cada atividade preparada e “testada” na Sala de Recursos pela professora Walkíria junto com as agentes observando sua condução, nas trocas de mensagens...

Forte e Flores (2012) evidenciaram que os participantes da pesquisa, afirmaram que as práticas de colaboração concretizaram-se, “muitas vezes, em encontros informais, quase sempre imperceptíveis, breves mais frequentes como as conversas de corredor, nos intervalos, nas salas dos professores e no final das aulas” (FORTE; FLORES, 2012, p. 910).

Compartilho as considerações de Beteghelli (2018) que ao desenvolver uma pesquisa sobre sua própria prática como professora coordenadora numa escola da mesma rede de ensino da EM Prof. Victorino Machado, explicita a importância dos processos formativos que foram promovidos por ela no espaço de HTPI.



Acredito que um dos processos formativos singulares que fui constituindo na escola, é o encontro promovido nos HTPI's como já referido, onde no encontro com a professora e a agente educacional, posso dizer o que consegui enxergar sobre o que vi, com um outro olhar. Destaco estes encontros formativos como um movimento que nomeio de *triade formativa* que possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas aquecendo as relações interpessoais, onde os sujeitos se sentem compreendidos e respeitados como profissionais, que trazem consigo uma experiência que não é desmerecida (BETEGHELLI, 2018, p. 163).

Esta formação foi oferecida pela professora do AEE desde seu ingresso na unidade educacional em 2008, e, através da minha coordenação no CAP, durante os anos de 2009 até 2015, pois sempre tive a preocupação de inserir as agentes educacionais em todas as formações ofertadas, bem como nos encontros junto às instituições de atendimento aos alunos PAEE que elas acompanhavam. Enquanto vice-diretora, já na escola, a mesma preocupação permaneceu e, junto com a professora do AEE, sempre ofertamos tal formação e acompanhamento.

Outra possível diferença da escola reside na organização dos tempos/espacos para construção da coletividade, pois sempre nos preocupamos em ofertar condições para os encontros necessários de forma diferente do que acontece na maior parte das escolas, como percebe Damiani (2008).

Há momentos de organização, como nos encontros nas salas de professores, nos conselhos de classe, nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas ou nos horários de trabalho pedagógico coletivo. Esses momentos, entretanto, acabam sendo utilizados muito mais para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais do que para criar “um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos” (MARTINS, 2002, p.233 apud DAMIANI, 2008, p. 219).

Os HTPC's, como dito anteriormente, são utilizados para discussões e formações mais gerais, que envolvem a escola como um todo. É no cotidiano “menor”, nas relações entre professor-professor, professor-agente educacional, que as coisas acontecem, os encontros são viabilizados, em pequenos grupos articulados pelo mesmo objetivo que é a aprendizagem dos alunos PAEE.

## **6.2 Recursos e apoios**

Os encontros referidos anteriormente aconteceram em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPC) e Individuais (HTPI). Como dito anteriormente, os momentos de HTPI sempre foram organizados de modo que, pelo menos em um HTPI da semana,

houvesse coincidência de horário e os professores da sala, do AEE, de Educação Física e Projeto Especial e agente educacional pudessem estar juntos. Novamente recorro às considerações de Beteghelli (2018) porque a autora legitima e valoriza o espaço de formação instituído na rede municipal de ensino de Rio Claro, o HTPI, por se tratar de um espaço privilegiado – denominado pela autora como tríade formativa – em contraposição ao HTPC que não consegue dar conta das singularidades, das especificidades de cada aluno, turma, preocupações.

[...] nos encontros nos HTPI's semanais, vão se criando uma maior intimidade, e partilha, estabelecendo um exercício de escuta onde os sujeitos podem ser ouvidos. Nos encontros coletivos, os assuntos são tocados de forma superficial e geral, o que dificulta o estabelecimento dessas relações com o trabalho de cada turma e dificulta a construção de vínculos (BETEGHELLI, 2018, p. 151).

Sempre coube à direção da escola, apoiada pela coordenação pedagógica, a definição destes horários; o cuidado tomado reflete a preocupação de possibilitar momentos de parceria dentro do horário de trabalho. Em tempos modernos... uma forma de comunicação que foi bastante utilizada pelos adultos envolvidos na escola, foram as conversas via WhatsApp<sup>37</sup>.

Como vice-diretora assumi a responsabilidade de ser interlocutora entre professores – e o espaço da sala de aula – e a gestão escolar. Participei nos encontros em que foram discutidas tanto questões pedagógicas quanto orçamentárias para a aquisição de materiais e recursos que apoiariam a aprendizagem dos alunos PAEE. Participei, ainda, dos momentos de reunião com os pais dos alunos PAEE – assim como de outros alunos da escola – com o intuito de acompanhar as orientações, combinados e decisões tomadas, por exemplo, sobre flexibilização de horários considerando as dificuldades encontradas pela família no tocante ao transporte escolar e conciliação com terapias, articulação com os serviços de saúde (inclusive acompanhando a família em consultas médicas que pretendiam ter maior esclarecimento sobre condições de alimentação, por exemplo), encaminhamentos...

Sobre a importância e responsabilidade da equipe gestora, autores como Orsati (2013) e Capellini (2012), dentre outros, argumentam:

A diretoria também é parte essencial na eficácia de uma escola inclusiva. [...] o diretor escolar deve objetivar alto desempenho de todos os alunos, desenvolvendo um currículo significativo, treinamento para os profissionais e promovendo um clima de pertencimento e inclusão na escola (ORSATI, 2013, p. 219).

---

<sup>37</sup>WhatsApp é um aplicativo de mensagens para smartphones. Os usuários podem trocar mensagens de texto, inserir imagens, chamadas de voz, criar grupos para comunicação coletiva...

[...] a gestão tem papel decisivo. Conforme salienta Sage (1991), o gestor deve ter um perfil que fomente e incentive o processo inclusivo, motivando a equipe escolar a superar as dificuldades e vencer seus próprios temores (CAPELLINI, 2012, p. 257).

Nos HTPC's estão presentes todos os professores e, dada a dimensão do grupo que era numeroso, as discussões foram mais superficiais na coletividade; porém, nos HTPI's e Conselhos de Classe e Série, minha participação como vice-diretora foi significativa para discutir sobre o avanço dos alunos com relação ao processo de aprendizagem de cada um deles e a contradição de ter que atribuir uma nota referente ao alcance de parâmetros estabelecidos para o ano de matrícula.

A mesma preocupação foi vivida por Chaluh (2010) quando da sua inserção no Grupo de Trabalho numa escola no interior paulista que refletia sobre o papel da escola no tocante à aprendizagem de todos os alunos. Apoiada em Freitas (2003 apud CHALUH, 2010), reflete sobre os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pelos também diferentes alunos.

Segundo Freitas (2003), para unificar os desempenhos temos que diversificar o tempo de aprendizagem, sendo preciso que cada aluno avance a seu ritmo, usando todo o tempo que lhe seja necessário. O autor enfatiza, ainda, que não é suficiente que o aluno tenha todo o tempo necessário, mas que tenha ajuda diferenciada para aprender quer por materiais diversificados quer pelo apoio de que precisa no processo de aprendizagem; ou seja, importa disponibilizar apropriadas formas de ajuda no trato com os diferentes alunos (CHALUH, 2010, p. 214).

Floquinho de Neve, Homem de Ferro e Branca de Neve são alunos com Encefalopatia Crônica Não Degenerativa da Infância e, por isso, em diversas ocasiões precisaram de diferentes tipos de modificações metodológicas ou de recursos. As modificações, principalmente de recursos que possibilitaram acesso ao conteúdo escolar, foram elaboradas a partir do encontro entre professora da sala de aula, professora do AEE e agente educacional num trabalho em parceria.

Muitas são as situações, no trabalho com o aluno PAEE, em que são necessárias alterações de metodologia, introdução de recursos, materiais e mobiliários adaptados de todas as formas possíveis. Nesse sentido, consideramos que a inclusão de alunos PAEE efetiva requer a construção de uma rede de apoio, pois “ao efetivar a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, é preciso reconhecer que estas necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de alguns equipamentos especializados” (CHINÁLIA, 2014, p. 114 apud FERNANDES, 2017, p. 67).

O atendimento às possíveis necessidades dos alunos PAEE, podem ser possibilitados através da parceria com o professor do AEE e o uso das Tecnologias Assistivas, como afirmam Gomes e Silva (2012):

Ao explorar as potencialidades e não se focar nos déficits o Atendimento Educacional Especializado precisa de um coletivo de ações e profissionais que procurem buscar na Tecnologia Assistiva, os recursos necessários para incluir, objetivando a realização das atividades propostas (GOMES; SILVA, 2012, p. 73).

Ao tratar do trabalho pedagógico desenvolvido com Floquinho de Neve, Homem de Ferro e Branca de Neve, no Capítulo 5, trouxemos a questão da Tecnologia Assistiva que, se colocada a serviço do aluno, oferece oportunidades que estavam fora de seu alcance. Um exemplo que ilustra a afirmação anterior é quando usamos um engrossador que facilita a preensão de um lápis por aluno com deficiência física, tornando possível que ele mesmo faça seus registros. Outra possibilidade é usar telas de *touch screen* de *tablets*, cujos sensores permitem que somente com um toque o aluno faça escolhas. Tais exemplos podem ser facilitadores durante a escolarização de alunos PAEE.

No caso específico do Floquinho de Neve, as professoras e agente educacional responsáveis por sua escolarização, tiveram a preocupação de desenvolver recursos que possibilitaram sua participação em todas as atividades propostas. Lembrando que foi nessa trama que desenvolveram um andador, por exemplo, para que o aluno pudesse se deslocar por todo espaço da escola com maior desenvoltura e autonomia.

O Comitê Brasileiro de Ajudas Técnicas classifica os recursos de Tecnologia Assistiva de acordo com seus objetivos ou funcionamento a que se destinam, pois há diferentes categorias de materiais e recursos que compõem esse conjunto. Para Poker, Navega e Petitto (2012), são elas:

- auxílios para a vida diária e vida prática;
- comunicação aumentativa e alternativa;
- recursos de acessibilidade ao computador;
- sistemas de controle de ambientes;
- projetos arquitetônicos para acessibilidade;
- órteses e próteses;
- auxílios de mobilidade;
- auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal;
- auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo;
- adaptações em veículos (POKER; NAVEGA; PETITTO, 2012, p. 22).

O uso de diferentes recursos que facilitam e apoiam a inclusão de alunos PAEE foi destacado nos três casos que trouxemos para discussão ao longo desta pesquisa, pois

acreditamos que a presença da Tecnologia Assistiva favorece a participação das pessoas com deficiência nas atividades escolares, permitindo autonomia e independência tão necessárias para o desenvolvimento integral dos alunos. Todavia,

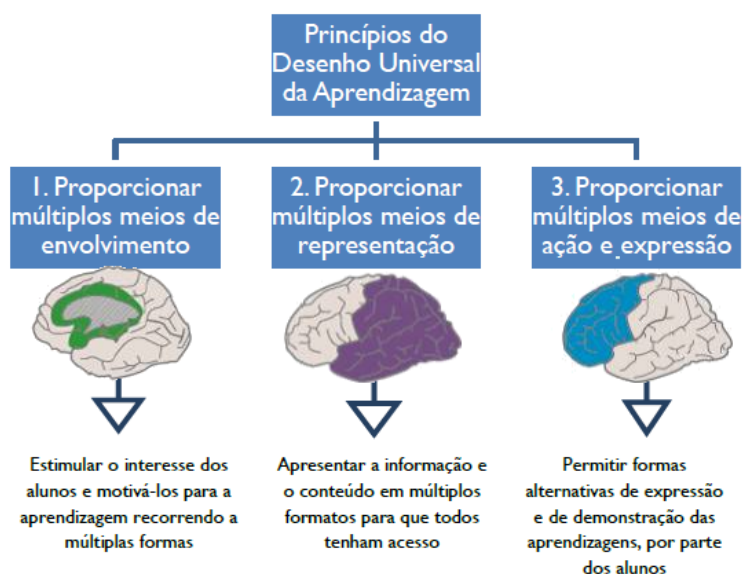
Para que os recursos tecnológicos atinjam sua finalidade, é preciso que cada escola – com a equipe gestora/professores e em parceria com o professor que atua em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) – busque as melhores estratégias, metodologias e recursos que favoreçam a participação dos alunos com necessidades especiais em todas as atividades escolares (ALVES; SILVA, 2012, p. 40).

“O uso de tecnologia assistiva está alinhado com a flexibilidade de instrução e de avaliação na educação inclusiva” (ORSATI, 2013, 216), e, é nesse sentido que se inserem as discussões sobre a melhoria do ensino em sala de aula, sobre a qualificação do ensino ofertado a todos numa proposta conhecida como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O conceito de DUA apareceu nos anos 90 do século XX, sob o nome *Universal Design of Learning (UDL)*, com a intenção de proporcionar ao docente,

[...] um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos.  
[...] relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132).

Tomando por base a ideia de que cada indivíduo é único e tem modos diferentes de aprender, no CAST-*Center for Applied Special Technology*(NUNES; MADUREIRA, 2015), os pesquisadores desenvolveram três princípios para orientar docentes sobre como tornar suas aulas mais acessíveis, como podemos verificar na imagem abaixo.

**Imagem 44: Princípios básicos do DUA**



Fonte: NUNES; MADUREIRA (2015, p. 135).

A partir da imagem e em consonância com Mendes e Zerbato (2018, p. 149) o DUA “visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos...”.

As práticas pedagógicas realizadas pelas duplas/trios junto aos alunos Floquinho de Neve, Homem de Ferro e Branca de Ferro, se inserem no contexto do Desenho Universal para a Aprendizagem. Todavia, vale destacar que a experiência vivida com os referidos alunos difere da proposta de DUA no sentido do ensino ter sido qualificado, melhorado e cuidado para todos os alunos da turma graças à inserção daqueles alunos PAEE.

Em decorrência da presença dos referidos alunos foi preciso diversificar estratégias que possibilitaram acesso aos conteúdos almejados e a desejada aprendizagem. Sobre a temática, Zerbato e Mendes (2018) acreditam que

A diversificação de estratégias pode contribuir para que o aluno consiga demonstrar os conhecimentos aprendidos. É saber prover aos alunos oportunidades para que possam demonstrar o que sabem por meio de atividades diferenciadas ou criações, podendo incluir ações físicas, meios de comunicações, construção de objetos, produção escrita, entre outros (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152).

De modo semelhante parece estar a compreensão de Orsati (2013) no que diz respeito ao fato da presença do aluno PAEE impulsionar a reflexão do docente para uma prática reformulada e comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

Planejar a sala de aula para a diversidade envolve, primeiramente, aceitar a gama de habilidades, de estilos de aprendizados, de capacidades e de interesses na sala de aula. Em seguida, quando esse corpo diverso de alunos “não se encaixa no seu plano original”, os professores fazem as adaptações e começam a ponderar como reformular a instrução, daquele momento em diante, para todos os alunos (ORSATI, 2013, p. 214).

A citação acima referenda minha compreensão como vice-diretora de que foi a presença do aluno PAEE que mobilizou os adultos para atender toda diversidade na sala de aula.

Dessa forma, o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios da Educação Inclusiva, pois entende-se que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152).

Através da qualificação do ensino – que em nosso caso, foi impulsionada pela presença do aluno PAEE – é que o alcance dos objetivos do ensino pôde ser alcançado, pois “a escola tem como finalidade promover aprendizagens e, para isso, todo procedimento que viabilizar tal meta deve ser estudado e aplicado para o bem coletivo” (BRAUN; MARIN, 2016, p. 22).

## 7. LIÇÕES DE UM GARIMPO

*O compromisso do pesquisador é com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa, e para dar conta dessa tarefa é necessária a cumplicidade dos sujeitos da pesquisa como coautores na incessante busca de sentidos para a condição humana (JOBIM e SOUZA; PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 121).*

Ao chegar neste momento da escrita, devo revelar que foi extremamente gratificante, pois as questões relacionadas à Educação Especial me são muito valiosas. Valiosas são, também, as lições que podemos extrair dos achados num garimpo.

Para o leitor desavisado, vale ressaltar, que as preciosidades de um garimpo não são encontradas por acaso ou por pura sorte, mas sim como consequência de um trabalho árduo, diuturnamente cheio de sacrifícios, suor, paciência, insistência, estudo e reflexão.

Num garimpo encontramos pessoas que não medem esforços para encontrar pedras e/ou metais preciosos que são submetidos à análise técnica e, após verificações, há a emissão de um parecer. Minha intenção aqui é “emitir um parecer gemológico” dos achados do meu garimpo. Mostrar que lições aprendi após caminhar pela narrativa da minha experiência, pelas trilhas percorridas, “ajuntado muitas observações, colecionando histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a ‘ler os sinais’” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 23).

Recorri à narrativa como forma de pesquisa, por considerar que é através dela que podemos contar boas histórias oriundas da experiência de quem as viu e viveu imerso nelas. Mas, vale ressaltar como defendem Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 36), que “na narrativa de experiências não há nada a ser comprovado e muito a ser compreendido”.

A compreensão que pretendemos não está atrelada a julgamentos de certo ou errado, com a intenção de comprovar hipóteses que poderiam ser generalizadas, mas sim com a possibilidade de ampliar nossa escuta, atenção, perguntas sobre o evento narrado, como Contreras (2015) nos ensina:

*Contarnos historias es un modo de atemperar las urgencias pragmáticas de nuestro trabajo para poder ampliar la escucha, la atención, las preguntas. Contar una historia permite afrontar experiencias de vida educativa, más allá de las circunscripciones técnico-pedagógicas. Quiere mostrar algo vivo, o darlo a entender, intentando tocar (o dejándose tocar por) su aliento. Quiere explorar mejor la vida para “relacionarnos mejor con ella, para que nos ayude a vivir mejor” (CONTRERAS, 2015, p. 59).*



Isso não significa que não encontrei pedras que não eram preciosas ou outras que, por diversas razões, não foram para “análise técnica” e poderiam ser denominadas como limites do estudo. Destaco o fato de não ter conseguido aprofundar as discussões acerca dos cuidados com as escolhas que fazemos – seja escolha de professor, de agente educacional, espaço físico, metodologia... – não por considerá-las menos importante, mas sim por questões de tempo e necessidade de mais estudos que embasassem tal intento.

Além disso, também não aprofundei a discussão sobre qual a parcela de cada um dos envolvidos na aprendizagem dos alunos PAEE porque enfoquei nas parcerias que aconteceram e possibilitaram o trabalho cotidiano. Aproveitei a oportunidade para sugerir que novas discussões sejam tecidas com relação à oferta do Atendimento Educacional Especializado no contraturno – conforme orientações legais – refletindo se poderia haver trabalho em parceria considerando que os professores nem sempre se encontram, assim como parece estabelecer um modelo de atendimento centrado no aluno e não no ensino qualificado. Tais questões valem reflexões mais aprofundadas certamente.

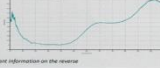
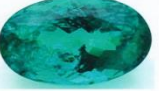
Decidi narrar o processo de desenvolvimento dos alunos PAEE na EM Prof. Victorino Machado sem problematizar os resultados do trabalho, se os alunos escolhidos conseguiram apresentar o desenvolvimento/resultado desejado para aquele ano e faixa etária, mais uma vez, porque não conseguiria me debruçar sobre os estudos necessários para tamanha discussão.

Outra questão que merece reflexão diz respeito à possibilidade de haver mais aspectos positivos nas parcerias e sucesso na escolarização dos alunos com Deficiência Física, Encefalopatia Crônica não Degenerativa da Infância, Síndrome de Down como indicam pesquisas recentes; enquanto alunos com TEA e Deficiência Intelectual “incomodam” professores e a escola, de modo geral, em função de comportamentos diferenciados e resultado acadêmico abaixo do desejado. Tal situação, certamente, renderia boas discussões.

Mas, acredito ter “dado conta” de algumas questões que apresentarei a seguir. A intenção inicial era escrever um Documento de Identificação e um Parecer Gemológico, mas como podem observar através da imagem, a tarefa não é fácil.

## Imagem 45: Documento de Identificação

Documento de Identificação  
Identification Report

Nº do documento/Report no: XXXXX/PP2016	
ESPECIE/SPECIES: VARIEDADE/VARIETY:	TURMALINA "TURMALINA PARAIIBA"
Características da Gema Gemstone Characteristics	
Forma/Shape:	Oval
Estilo de lapidação/Cutting Style:	Brilhante Modificado
Peso/Weight:	2,86 ct
Dimensões/Measurements:	9,63 x 7,37 x 5,72 mm
Cor/Color:	Azul - verde
Transparência/Transparency:	Transparente
Comentários/Comments: A presença de cores foi detectada utilizando um espectrômetro de UV-Vis-NIR. A turmalina "Paraíba" é uma variedade gemológica de turmalina "elata" que também ocorre como a principal cor de sua cor. A origem geográfica para esta pedra não foi determinada, no entanto, todos os pedras são de várias localidades. Apresenta indícios de melhoramento leve de pureza.	
 Data e local/Date and place: São Paulo, 10 de Janeiro de 2017. <b>MODELO</b>	

Fonte: IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEMAS & METAIS PRECIOSOS)

O Documento de Identificação esclarece sobre a composição da gema, da pedra preciosa indicando suas características. Um Parecer Gemológico se destina a informar o interessado que a pedra preciosa adquirida é genuína, de valor inestimável e pode ser comercializada – aqui não nos interessa comercializar, mas sim, fazer circular as lições aprendidas – como forma de garantia da aquisição. Dessa forma, tentarei elaborar um Parecer Gemológico das preciosidades que encontrei, seguindo o modelo abaixo.

## Imagem 46: Parecer Gemológico

### Parecer Gemológico

Nº do parecer  
PGSP2000X

**A QUEM POSSA INTERESSAR:**  
Este documento tem como finalidade a descrição técnica da peça e a identificação das pedras.


**DESCRIÇÃO DA PEÇA:**

01 (um) par de brincos, de pino e taraxa, em metal branco (não testado), composto de 02 (dois) diamantes, em lapidação brilhante redondo, com pureza estimada aproximadamente em "VSI", um com medidas estimadas em aproximadamente 5,14 - 5,15 x 3,01 mm, com peso estimado em aproximadamente 0,51 ct (cinquenta e um pontos), com cor estimada aproximadamente entre "I" e "J", e fluorescência fraca azul, e o outro com medidas estimadas em aproximadamente 5,19 - 5,20 x 3,11 mm, com peso estimado em aproximadamente 0,52 ct (cinquenta e dois pontos), com cor estimada aproximadamente entre "J" e "K", e fluorescência fraca azul.

Peso total do par de brincos 2,68 g (dois gramas e sessenta e oitos centigramas).

OBS: Na estimativa de peso de gemas cravadas existe uma margem de erro de até 10% a mais ou a menos. Devido à cravação não foi possível medir a altura dos diamantes que foram estimadas.

Informações importantes no verso.



Data e local  
São Paulo, 10 de Janeiro de 2017.  
**MODELO**  
Geóloga-Gemóloga Responsável

Fonte: IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEMAS & METAIS PRECIOSOS)

Meus pareceres estão organizados de acordo com as escolhas que fiz a partir das preciosidades encontradas e lições aprendidas. Decidi não utilizar nomes de pedras ou metais já existentes porque o que pretendo mostrar é proveniente de processos, de relações, de movimentos... e como as lições não são estanques ou tão sisudas quanto o formato dos pareceres, gostaria que o leitor considerasse minha intenção de retomar o garimpo através de um modelo de escrita nele existente, com pequenas alterações no modelo original.

**Preciosidade encontrada:**

Este documento tem como finalidade argumentar sobre a presença do aluno PAEE na sala de aula comum beneficiando a aprendizagem de todos os outros alunos.

**Descrição da Preciosidade:**

A presença de um aluno PAEE na sala de aula regular mobilizou professores, agente educacional e equipe gestora em busca da melhoria do ensino oferecido, favorecendo o conjunto de alunos ali presente.

A literatura revisada, habitualmente, preconiza que elaborar a prática docente tendo por base o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é o que proporcionará a melhoria do ensino. Todavia, em minha experiência profissional, bem, como a partir das lições aprendidas pela pesquisa que se apresenta, não foi assim que aconteceu. Foi a presença do Floquinho de Neve, do Homem de Ferro e da Branca de Neve que permitiu a reflexão necessária para que a proposta pedagógica das suas turmas fosse melhorada ao pensar em cada necessidade específica dos referidos alunos. Ao elaborar estratégias diferenciadas, modificar metodologias e inserir recursos específicos para o ensino de determinados conteúdos, os professores e agentes educacionais favoreceram a aprendizagem de toda turma de forma lúdica e prazerosa.



**Obs.:** vale a reflexão sobre a importância de considerar as características do aluno PAEE no momento da elaboração das atividades oferecidas considerando que ao pensar na coletividade, muitas vezes, essas características são relegadas ao segundo plano sob a alegação de que haveria discriminação decorrente da deficiência. Penso o contrário, “ignorar” a deficiência é uma forma de discriminar o aluno, “mascarando” suas necessidades. O aluno PAEE é diferente – como todos os seres humanos são – e precisa ser respeitado em sua individualidade, por isso, historicamente, aconteceram tantas lutas para que fossem reconhecidos dessa forma.

**Preciosidade encontrada:**

Este documento tem como finalidade refletir sobre a oferta de recursos de TA para alunos PAEE a partir de uma postura comprometida com sua aprendizagem.

**Descrição da Preciosidade:**

A inserção de recursos da Tecnologia Assistiva – recursos de alta complexidade ou recursos confeccionados com materiais reciclados – permitiu que os alunos PAEE participassem das atividades propostas com autonomia e independência, além de respeitar suas limitações de movimento e manipulação de materiais, considerando o fato de serem alunos com dificuldades motoras e mobilidade reduzida.

A elaboração dos referidos recursos, bem como a adaptação de outros já existentes no universo escolar, favoreceu a aprendizagem dos demais alunos da classe por inserir materiais atrativos, com dimensões ampliadas, cores vibrantes, texturas variadas... na sala de aula.

Todavia, vale ressaltar que somente a inserção de recursos de Tecnologia Assistiva não garante aprendizagem. É o compromisso assumido pelos adultos – seja professor ou agente educacional – que fez a diferença no cotidiano, buscando a melhor forma de dar acesso aos conhecimentos definidos como importantes para aquela etapa ou ano de matrícula do aluno PAEE.



**Obs.:** alguns recursos de Tecnologia Assistiva podem ter alto custo, mas os profissionais envolvidos na escolarização do aluno PAEE não podem se isentar da responsabilidade que lhes é inerente para garantir acesso e participação dos referidos alunos em todas as atividades da turma. Nos três casos apresentados nesta pesquisa, os recursos utilizados foram elaborados pela professora do AEE, professora da sala de aula, professor de Educação Física e agente educacional com materiais reaproveitados de baixíssimo custo.



**Preciosidade encontrada:**

Este documento tem como finalidade defender a importância do compromisso assumido com a aprendizagem de todos os alunos através da formação em serviço e fortalecimento das parcerias.

**Descrição da Preciosidade:**

A EM Prof. Victorino Machado foi desenvolvendo, ao longo dos anos em que a professora Walkíria esteve à frente do Atendimento Educacional Especializado, formação continuada para todos os professores, agentes educacionais, equipe gestora e demais funcionários da escola.

Considero a formação em serviço a melhor maneira de contemplar as necessidades formativas de uma comunidade porque está sempre em busca de promover a melhoria do ensino atendendo às necessidades daquele contexto e momento em que a equipe se encontra.

Programas de formação continuada genéricos nem sempre são capazes de oferecer os subsídios necessários para quando um aluno PAEE é matriculado em determinada sala de aula; inclusive porque mesmo quando um aluno tem o mesmo diagnóstico de outro, eles são pessoas diferentes, com características e processos de aprendizagem também diferentes.



**Obs.:** a participação da equipe gestora, nesta pesquisa através da minha pessoa como vice-diretora, foi um diferencial para que toda equipe assumisse o compromisso sem o habitual medo de “não dar conta” porque sabia que teria o apoio necessário para se fortalecer e caminhar em busca da aprendizagem dos alunos PAEE.

**Preciosidade encontrada:**

Este documento tem como finalidade enaltecer a formação, inicial e continuada do professor do AEE.

**Descrição da Preciosidade:**

O professor do AEE que passou pela graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial tem uma formação diferenciada em termos da capacidade de lidar com as diferentes deficiências presente no universo escolar. A professora Walkíria complementou sua formação inicial em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial (Deficiência Física, Auditiva, Visual e Intelectual), através do Mestrado e Doutorado na área.

Tal situação lhe proporcionou uma formação diferenciada daqueles professores que atuam no AEE, mas que somente tomaram contato com as questões da Educação Especial em cursos *latu senso*, pois sua aprendizagem foi mais aprofundada, além da oportunidade de estagiar tanto em escolas quanto em instituições especializadas, numa experiência de parceria com diferentes profissionais. Nesse sentido, acredito que a formação através das Habilitações proporcionava mais aprofundamento nas questões relativas à Educação Especial porque os professores em formação tinham formadores com estudo e experiência, além de mais tempo para estudos minuciosos sobre as situações peculiares inerentes às diferentes deficiências.



**Obs.:** após o término das habilitações nos cursos de Pedagogia, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tomou a iniciativa e criou a Licenciatura em Educação Especial. Além da UFSCar, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), também oferece Licenciatura Plena em Educação Especial, demonstrando a importância de formação específica para o profissional que atuará com os alunos PAEE.

**Preciosidade encontrada:**

Este documento tem como finalidade considerar os movimentos que a escola e a rede municipal de ensino de Rio Claro realizaram em busca do melhor para o aluno sem “seguir orientações dadas como únicas”.

**Descrição da Preciosidade:**

A EM Prof. Victorino Machado, a exemplo do que aconteceu na rede municipal de ensino enquanto estive na Coordenação da Educação Especial no CAP da SME, não deixou de cumprir as orientações legais relativas ao prosseguimento dos estudos, mas buscou caminhos “alternativos” para a escolarização de alunos PAEE que fossem os mais adequados às suas necessidades e peculiaridades. Permitir que o Homem de Ferro e a Branca de Neve frequentassem o último ano da Educação Infantil (Infantil II) e do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (5º ano), respectivamente, foi uma decisão tomada em conjunto pelos professores, agentes educacional, famílias e profissionais da saúde com o intuito de oportunizar mais tempo de aprendizagem para os referidos alunos.



**Obs.:** o aluno PAEE, muitas vezes, necessita de um tempo diferenciado para aprendizagem. Em algumas situações, em decorrências das limitações e/ou dificuldades inerentes à deficiência, o aluno leva mais tempo para adquirir determinados conhecimentos, compreender conteúdos que fazem parte da formação acadêmica desejada pela escola.



**Preciosidade encontrada:**

Este documento tem a intenção de propor atenção às necessidades singulares e peculiares de alunos PAEE sem medo de parecer excludente.

**Descrição da Preciosidade:**

A rede municipal de ensino de Rio Claro mantém Salas de Educação Especial Exclusiva como uma alternativa para escolarização de alunos PAEE considerando suas necessidades diferenciadas e desejo dos responsáveis pelo atendimento educacional fora da escola regular. Enquanto estive na Coordenação da Educação Especial, no CAP da SME, busquei inserir os alunos nas escolas comuns sempre que essa fosse a melhor alternativa para eles e suas famílias. Em alguns casos, a melhor opção foi a continuidade na instituição que oferece as classes especiais. O respeito à decisão da família consta em legislação do COMERC (RIO CLARO, 2015b).



**Obs.:** em alguns casos, o aluno PAEE tem a necessidade de ser melhor atendido em ambiente preservado, como o domicílio ou as escolas especiais, por exemplo, o que não implica “abrir mão” das concepções de educação inclusiva. Considero importante que as necessidades do aluno sejam relevadas no momento de tomar decisões sobre sua escolarização, refletindo sobre necessidades de adaptações, flexibilizações e/ou substituições.

**Preciosidade encontrada:**

Este documento tem como finalidade relatar a importância da equipe gestora na construção de uma escola inclusiva.

**Descrição da Preciosidade:**

Como vice-diretora da EM Prof. Victorino Machado e pesquisadora da própria prática, pude reafirmar minha concepção de que a equipe gestora pode facilitar a inclusão numa escola através do estabelecimento de relações de afeto/envolvimento, compromisso, sensibilidade e responsabilidade com os professores e agentes educacionais, bem como com as famílias dos alunos PAEE.

O grupo gestor, além de oferecer condições para, deve participar ativamente do processo formativo de toda equipe da escola, preparar os ambientes e espaços em que ele – o processo formativo – acontecerá e acompanhar as práticas que acontecem no cotidiano escolar sem se isentar do envolvimento de assumir suas responsabilidades no acompanhamento pedagógico dos alunos.



**Obs.:** manter registro de todas as formas de acolhimento aos alunos, dos momentos de formação, das tomadas de decisões e acompanhamentos sobre as questões da Educação Especial, é um cuidado com documentos de extrema importância que puderam dar visibilidade ao trabalho realizado na EM Prof. Victorino Machado. Os registros assumem, ainda, a importante tarefa de auxiliar no processo de reflexão sobre a prática cotidiana.

Sem nenhuma intenção de finalizar as reflexões tecidas até aqui, considero importante destacar a questão do inacabamento defendido por Freire. O homem é um ser inacabado, nossas obras são fruto de nossa história, mas elaboradas naquele momento e contexto vivido. O momento que vivo me permitiu narrar o que aprendi até agora e desejo compartilhar com aqueles que, por diferentes razões, possam se sensibilizar com algumas das minhas convicções.

Os “Pareceres Gemológicos” apresentados surgiram das experiências que tive a oportunidade de viver estando na Coordenação da Educação Especial e na escola, seja como professora, como professora coordenadora ou como vice-diretora. Nos encontros cotidianos, como se fossem pequenas peças de um mosaico, vivenciei situações que me permitiram compor os pareceres apresentados.

Ao longo dos anos, observei a busca pela melhor forma de conduzir o trabalho pedagógico com os alunos PAEE porque eles têm os mesmos direitos dos demais alunos, apesar de apresentarem necessidades diferenciadas. Vi a diferença que a inserção de recursos elaborados especificamente para as necessidades de determinados alunos, proporciona para sua aprendizagem. Tive a comprovação de que estava no caminho certo ao propor tempos e ambientes diferentes para que os alunos pudessem cursar mais um ano na Educação Infantil ou o último ano do Ensino Fundamental novamente. Respeitamos aqueles que estiveram no aconchego de seus lares ou no hospital sendo atendidos por nós da educação, e/ou, ainda, nas classes especiais com toda atenção e cuidado devidos.

Mas, talvez, a maior aprendizagem resida na importância das pessoas que por diversas razões optaram pelo trabalho junto aos alunos PAEE. Na minha experiência, observei que a presença de determinadas pessoas é que possibilita um trabalho diferenciado. Pessoas com características de extrema sensibilidade, comprometidas com os sujeitos com os quais convivem, respeitosas em auxiliar no desenvolvimento dos alunos PAEE e não em “moldar sujeitos”, mas sim lhes dar atenção necessária para que se fortaleçam como seres humanos.

Trabalhar com alunos PAEE, em especial, com alunos com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Infância – conhecida como Paralisia Cerebral – é uma oportunidade para experimentarmos nossos limites e exercitar a paciência, o olhar atencioso aos sinais sutis, a capacidade criativa, a humildade, a necessidade do outro companheiro com conhecimentos diferentes dos meus... A EM Prof. Victorino Machado foi se constituindo como este lugar privilegiado onde o trabalho em parceria acontece em benefício de todos os alunos, inclusive os que são PAEE.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini; DUTRA, Cláudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

ALVES, Cássia Cristiane de Freitas; SILVA, Mábile Francine F. A importância dos recursos de Alta Tecnologia no processo de inclusão de deficientes visuais: revisão de literatura. In: POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (org.). **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

AMARAL, João Guilherme Pires do; YANAGA, Ricardo Hideki; GEISSLER, Heloyse Jungblut; NETO, Arnolfo de Carvalho Neto; BRUCK, Isac; ANTONIUK, Sergio A. Esquizencefalia: relato de onze casos. **Arquivos de Neuropsiquiatria**; 59 (2-A). São Paulo: 2001, p. 244-249.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. A educação brasileira no período republicano. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação: História da Educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELINELO, Ana Elisa de S.; FRIZZO, Ana Cláudia F. A contribuição da Comunicação aumentativa e Alternativa na inclusão de alunos com dificuldades de comunicação. In: POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (org.). **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, vol. 9**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. IN: José Sérgio Carvalho (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 43-65, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas vol. 1: Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Revisão de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BETEGHELLI, Tagiane Giorgetti dos Santos. **A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: Unesp, 2018.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BOSCO, Ismenia C. M. G.; MESQUITA, Sandra R.S. H.; MAIA, Shirley R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Surdocegueira e Deficiência Múltipla. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, vol. 5**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Brasília: Senado Federal, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 14 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia Assistiva na Escola: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. Instituto de Tecnologia Social. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasil: MEC, SEESP, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Eu defendo os direitos da pessoa com deficiência**/Juliene Patrícia Antonio... [et. al.] – Rio Claro: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Casa Civil. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino Colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis/SC: vol. 17, nº 35, set./dez. 2016, pp. 193-215.

Calvino, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.); ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo. **Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru/SP: MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Formação Continuada por meio da Consultoria Colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

CARGNIN, Andréa; VIEIRA, Noêmia Ramos. Um novo olhar sobre o aluno com múltiplas deficiências: um longo caminho a percorrer. In: CARVALHO, Edemir de; CARVALHO, Carmem Silvia B. F. (org.). **Práticas Pedagógicas: entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil**. Curitiba: Ibpx, 2005.

CHALUH, Laura Noemi. Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, nº 2 (62), p. 207-223, maio/ago. 2010.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONTRERAS Domingo, José. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. In: FERRARI, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFIJ, 2013.

\_\_\_\_\_. Profundizar narrativamente la educación. In: SOUZA, Clementino de (org.). (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador/BA: EDUFBA, 2015.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas Públicas de Educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia

(org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. Curitiba: UFPR, nº 31, 2008, pp. 213-230.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima (et.al.). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, vol. 10**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

DOMINGUES, Celma dos Anjos (et.al.). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, vol. 3**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

DRAGO, Rogério; BURGOS, Vanessa Pita Barreira; SANTOS, Camila Reis dos. A criança com Síndrome Cri-Du-Chat na escola comum: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 27, nº. 49, maio/ago. Santa Maria: 2014, p. 391-402.

FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2ª ed. Curitiba: Ibpx, 2009.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a Educação Especial**. Curitiba: Ibpx, 2007.

FERNANDES, Carla Helena. **Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro/SP: Unesp, 2017

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e Interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, vol. 42, nº 147, pp. 900-919.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. **Coleção Questões de nossa época**. São Paulo: Cortez, 2003.



GERALDI, João Wanderley. É possível investir nas enunciações, sem as garantias dos enunciados já firmados? In: **Veredas Bakhtinianas: de objetos a sujeitos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens: Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Criando novas práticas inclusivas com o trabalho colaborativo. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Brasília: v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, Rosana. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

GODOY, Hermínia Prado. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

GOMES, Camilla Graciela Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília/SP: vol. 16, nº 3, 2010, pp. 375-396.

GOMES, Vivian de M; SILVA, Daniel V. da. A Tecnologia Assistiva como recurso para subsidiar a inclusão de crianças com mobilidade reduzida na rede regular de Educação Infantil. In: POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (org.). **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. A instrução popular no Brasil antes da república. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação: História da Educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

JESUS, Denise Meirelles de; GONÇALVES, Agda Felipe Silva; VIEIRA, Alexandre Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.



JOBIM e SOUZA; Solange; PORTO e ALBUQUERQUE; Elaine Deccache. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**. São Paulo: 7 (2): 109-122, Jul./Dez., 2012.

JUCÁ, Carlos Eduardo Barros; LINS NETO, Antônio; OLIVEIRA, Ricardo Santos de; MACHADO, Hélio Rubens. Tratamento de Hidrocefalia com derivação ventrículo-peritoneal: análise de 150 casos consecutivos no Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto. **Acta Cirúrgica Brasileira**. Ribeirão Preto/SP: vol. 17, Suplemento 3, 2002, pp. 59-63.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

LIMA, M. E. C. C. GERALDI, C. M. G. GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p. 17-44, jan-mar. 2015.

MATTOS, Laura Kemp; ZANELLA, Andréa Vieira; NUERNBERG, Adriano Henrique. Entrelhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. **Fractal Ver. Psicol**. Florianópolis/SC: vol. 26, nº 3, pp. 901-918, set./dez. 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G.; ZANATTA, E. M. O auxílio do ensino colaborativo na prática pedagógica de professores de ensino comum que atuam com alunos surdos em salas de aula. IN: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Belo Horizonte: v. 1, p. 1-10, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. V **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco**. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da Educação Especial. **Revista Educación y Pedagogía**. Universidade de Antioquia. Faculdade de Educação. Colômbia: vol. 22, nº. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Rio de Janeiro: EDUR, vol. 34, nº 12, jan./jun., 2012a, pp. 13-29.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012b.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial** n°. 32. Santa Maria/RS: 2008, p. 273-284.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA (org.), Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, pp. 131-145.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, 2015, pp. 126-143.

ORSATI, Fernanda T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, 19 (107). São Paulo: 2013, pp. 213-222.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

**Plano de Trabalho da Escola Municipal Professor Victorino Machado**. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, 2017.

POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (org.). **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

POKER, Rosimar Bortolini (et. al); MARTINS, Sandra Eli S. de O.; OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; MILANEZ, Simone G. C.; GIROTO, Cláudia R. M.. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2013.

PRIMO, Dorian Regina B. S.; MOTTA JÚNIOR, Ademar Simões da. A influência da ludicidade na aquisição da aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais nas séries iniciais. In: In: CARVALHO, Edemir de; CARVALHO, Carmem Silvia B. F. (org.). **Práticas Pedagógicas: entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

**Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Victorino Machado**. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, 2015.

**Relatório de atividades APAE de São Paulo**. Departamento de Comunicação e Marketing da APAE de São Paulo. São Paulo: 2007.

**RIO CLARO. Reorientação Curricular da Rede Municipal de Educação de Rio**

Claro. Rio Claro, SP: Secretaria Municipal de Rio Claro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto 10.304, de 01 de abril de 2015 que Regulamenta as atribuições detalhadas dos cargos da Prefeitura Municipal de Rio Claro.** Rio Claro: Secretaria Municipal de Administração, 30/04/2015a.

\_\_\_\_\_. **Deliberação COMERC nº 1 de 25 de agosto de 2015. Dispõe sobre o atendimento de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.** Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, 25/08/2015b.

RIZZI, E.; GONZALEZ, M.; XIMENES, S. Direito humano à educação. **Coleção Manual de Direitos Humanos.** 2ª ed. Organização: Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa, novembro de 2011.

ROPOLI, Edileni Aparecida (et.all). A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, vol. 1.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSALEN, Patrícia C. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).** In: VIII Seminário Fala Outra Escola: “Re-Existir nas pluralidades do cotidiano”. Anais. Campinas/SP: Unicamp, 2017.

\_\_\_\_\_. **Coordenação da Educação Especial e a construção do Plano de Desenvolvimento Individual na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.** In: IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. Relatos de Experiência. Águas de Lindóia/SP: Unesp, 2018.

ROTTA, Newra Tellechea. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. **Jornal de Pediatria**, 78 (supl. 1). Rio de Janeiro: 2002, p. S48-S54;

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva na Espanha. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

SÃO PAULO. **Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** 1ª edição. São Paulo: SEDPcD, 2013.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial.** Brasília, v. 1, nº 1, p. 19-23, out. 2005.

\_\_\_\_\_. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007.

SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar; MANZINI, Eduardo José. **Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada.** Marília: ABPEE, 2008.

SIGOLO, Sílvia Regina R. L. Envolvimento Familiar e Educação Inclusiva: uma mútua contribuição. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** Marília: ABPEE, 2012.

SILVA, Albina; MORAIS, Lurdes; ROCHA, Cristina; COSTA, Elísio; VALENTE, Eugénio; SOARES, Paula; BARBOT, José. Trombocitopenia e Ausência de Rádio (Síndrome TAR) — Caso Clínico. **Acta Pediatr.**. Portugal: nº 1, vol. 32, 2001, pp. 47-50.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo: 2012, vol. 7, nº 2, pp. 109-122.

SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 16, nº 2. São Paulo: julho/dezembro, 2012, pp. 283-290.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: 2007.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; REY, Fernando Luis González. Produção de Sentido Subjetivo: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília: 2008, 28 (1), p. 138-161.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2014.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Ver. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 5, nº. 2. São Carlos/SP: UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação, novembro de 2011, pp. 59-81.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, volume 22, nº 2, abril-junho 2018, pp.147-155.

ZUTIÃO, Patrícia; ALMEIDA, Maria Amelia; BOUERI, Iasmin Zanchi. Avaliação da intensidade de apoios em condutas adaptativas de jovens com Deficiência Intelectual: atividades avaliadas por meio da Escala de Intensidade de Apoios evidenciam possibilidades de ganhos de autonomia familiar e social de jovens com DI. **Revista Deficiência Intelectual**. São Paulo: ano 7, nº 11, janeiro/junho, 2017, pp. 4-11.

**ANEXOS**

?

**Seção de Legislação do Município de Rio Claro/ SP**  
**LEI MUNICIPAL Nº 3.706, DE 17/11/2006**  
**DISPÕE SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DO CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO**  
**PEDAGÓGICO CRIADO NOS TERMOS DO ART. 262 DA LEI ORGÂNICA DO**  
**MUNICÍPIO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

Eu, DERMEVAL DA FONSECA NEVOEIRO JUNIOR, Prefeito do Município de Rio Claro, Estado de São Paulo, usando das atribuições que a Lei me confere, faço saber que a Câmara Municipal de Rio Claro aprovou e eu promulgo a seguinte Lei:

**Art. 1º** O Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico, criado pelo Artigo 262 da Lei Orgânica do Município de Rio Claro, passa a funcionar vinculado diretamente à Secretaria Municipal da Educação e reger-se-á por esta Lei.

**Art. 2º** São objetivos do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico:

- a) promover cursos de capacitação e atualização;
- b) coordenar e desenvolver projetos pedagógicos junto à rede municipal de ensino;
- c) promover e coordenar eventos que estimulem a sistematização da prática pedagógica dos docentes do sistema municipal de ensino;
- d) incentivar e desenvolver pesquisas ligadas à área educacional;
- e) promover e coordenar palestras e cursos;
- f) capacitar professores com desempenho insatisfatório;
- g) buscar assessoria junto a universidades e centros de pesquisa na área da educação;
- h) promover projetos de Centros de Leituras nas escolas;
- i) organizar na SME - Secretaria Municipal de Educação um Centro de Informação e Atualização dos professores e especialistas, com assinaturas de jornais, revistas específicas e de caráter geral;
- j) organizar arquivo com projetos da rede escolar.

**Art. 3º** Caberá ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico, como órgão de apoio ao sistema municipal de ensino, estabelecer intercâmbios com instituições educacionais governamentais e não-governamentais, relacionadas com o processo pedagógico.

**Art. 4º** Além das atribuições específicas destinadas à rede municipal de ensino, o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico poderá, através de convênios a serem firmados, prestar e receber serviços de assessoramento, treinamento e outros, de instituições públicas ou privadas deste e de outros municípios, e de órgãos ou instituições internacionais, por meio da prestação de serviços, com remuneração a ser previamente estabelecida.

**Art. 5º** O Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico terá uma estrutura pedagógica composta por um coordenador geral e uma equipe técnica formada por coordenadores pedagógicos nas diversas áreas do conhecimento ou disciplinas.

**Parágrafo único.** O coordenador e sua equipe técnica serão escolhidos pelo Secretário Municipal de Educação, após consulta à rede e indicações encaminhadas pelos diretores das unidades educacionais, na forma do regulamento a ser estabelecido, sendo designados por ato do Senhor Prefeito Municipal.

## CESPRO | Digitalização, Compilação e Consolidação da Legislação Municipal

**Art. 6º** O Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico integra o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e será composto por docentes e especialistas da educação titulares de cargo, que atuam na educação básica, com mais de 3 (três) anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino.

**Parágrafo único.** Os docentes serão afastados de seus cargos nos termos do Estatuto do Magistério para desempenhar, sem prejuízo de vencimento e com todas as vantagens do cargo, as funções de coordenadores pedagógicos do currículo de Educação Básica (Educação Infantil e Educação Fundamental) e suas modalidades (Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial) nas seguintes áreas:

- a) Alfabetização;
- b) Linguagens e códigos, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física;
- c) Ciências da Natureza e Matemática, compreendendo as áreas Ambientais, Ciências e Matemática;
- d) Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História e Geografia.

**Art. 7º** Para o desempenho da função, o Coordenador Pedagógico que atuará junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico deverá apresentar perfil profissional que atenda às seguintes exigências:

- I - ser titular de cargo do quadro do Magistério Público Municipal de Rio Claro;
- II - ter no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino;
- III - ser portador de licenciatura plena, na área ou disciplina objeto da atuação;
- IV - conhecer as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro e os projetos que estão sendo desenvolvidos;
- V - possuir liderança, habilidades nas relações interpessoais e capacidade para trabalhar com o coletivo;
- VI - mostrar-se flexível às mudanças e inovações pedagógicas;
- VII - ter domínio dos conhecimentos básicos de informática;
- VIII - ter disponibilidade para desenvolver ações em horários e dias da semana de acordo com as especificidades dos diversos projetos e/ou áreas de atuação, bem como ações que exijam deslocamentos e viagens.

**Art. 8º** O Coordenador Geral do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico estará subordinado ao Departamento Pedagógico e terá a atribuição de conduzir todas as atividades desenvolvidas no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal da Educação e de forma integrada com a equipe de supervisão.

**Art. 9º** Os coordenadores vinculados ao CAP terão as seguintes atribuições:

- I - elaborar e implantar o plano de Trabalho Pedagógico, da Secretaria Municipal da Educação, nos termos da legislação e das diretrizes nacionais, estaduais e Municipais;
- II - participar da formulação, acompanhamento e avaliação das atividades didático-pedagógicas presentes no Plano de Trabalho da Secretaria Municipal da Educação;
- III - identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de dados de pesquisa, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;
- IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico;
- V - prestar assistência e apoio técnico pedagógico às equipes escolares, no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;
- VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas mais diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;
- VII - orientar as equipes escolares para a atualização e otimização dos ambientes de

CESPRO | Digitalização, Compilação e Consolidação da Legislação Municipal

aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;

VIII - promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem sucedidas;

IX - divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico na seleção de materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;

X - desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas ou de propostas dos órgãos centrais de educação nacional, estadual ou municipal;

XI - favorecer a troca de experiências entre os profissionais da educação;

XII - acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas orientando ações para o sucesso na aprendizagem dos alunos;

XIII - acompanhar, orientar e monitorar o processo de recuperação e reforço;

XIV - acompanhar o processo de aplicação de avaliação externa prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e desenvolvidas em parceria com órgão oficiais ou privados, participar dos diagnósticos e orientar ações;

XV - orientar as formas de registro do desempenho escolar, com base em critérios pré-estabelecidos;

XVI - orientar a confecção de materiais didáticos através de oficinas;

XVII - subsidiar o Professor Coordenador no diagnóstico de alunos que apresentam problemas de aprendizagem;

XVIII - capacitar o professor responsável pela recuperação e reforço;

XIX - analisar os resultados obtidos nos projetos de reforço e recuperação;

XX - analisar o plano de ação proposto pela escola, bem como os resultados obtidos, oferecendo retro-informação;

XXI - organizar grupos de estudo, de acordo com as necessidades da rede escolar e disponibilidade dos professores.

**Art. 10.** As despesas para a execução da presente Lei correrão por conta de verbas próprias do orçamento vigente da Secretaria Municipal da Educação, suplementadas se necessário.

**Art. 11.** A Secretaria Municipal da Educação poderá baixar regulamentação e normas suplementares para a execução da presente Lei que será normatizada por ato do Executivo.

**Art. 12.** Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Lei nº 2.932, de 17 de dezembro de 1997 e demais disposições em contrário.

Rio Claro, 17 de novembro de 2006.

DERMEVAL DA FONSECA NEVOEIRO JUNIOR

Prefeito Municipal

Publicada na Prefeitura Municipal de Rio Claro, na mesma data supra.

JOSÉ PIOVEZAN

Secretário Municipal de Administração e dos Negócios Jurídicos





**Prefeitura Municipal de Rio Claro**  
**Estado de São Paulo**



**RESOLUÇÃO SME Nº 009**  
**de 20 de agosto de 2009**

*(Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino e dá providências correlatas)*

A Secretária Municipal da Educação, no uso das suas atribuições legais conferidas pelo Decreto 8604, de 27/01/2009 e considerando: Constituição Federal de 1988; Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996; Decreto 5296, de 02 de dezembro de 2004; Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2006 e Decreto 6571, de 18 de setembro de 2008.

**RESOLVE:**

**Artigo 1º** - As atividades e procedimentos relativos à educação especial no sistema municipal de ensino de Rio Claro obedecerão as presentes normas.

Parágrafo único – Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial define como seu público-alvo, os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

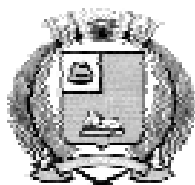
**Artigo 2º** - O atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua inclusão direta em classes comuns.

§ 1º - O encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais para atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, específicas ou em classes especiais far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar, podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde e da assistência social quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais.

§ 2º - Entenda-se por equipe escolar, responsável pelo processo de avaliação, o Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador, Professor da classe comum, Professor de Educação Especial, se houver, com assessoramento da Coordenadora Pedagógica de Educação Especial da SME e do Supervisor de Ensino da Unidade Educacional.

§ 3º - Aplica-se aos alunos da modalidade de educação especial, as regras previstas no Regimento Escolar para fins de classificação em qualquer série/ano, independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola.

§ 4º - Os currículos das classes do ensino comum devem considerar conteúdos que tenham caráter básico, com significado prático e instrumental, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação que sejam adequados à promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.



## Prefeitura Municipal de Rio Claro Estado de São Paulo



§ 5º - As matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser distribuídas em várias classes da série/ano em que estes forem classificados, de modo a tirar vantagens das diferenças, ampliar positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar na diversidade.

§ 6º - A avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

§ 7º - O trabalho pedagógico com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em classes comuns deve envolver materiais didáticos auxiliares, acompanhamento e reforço contínuo por parte do professor da classe e trabalho suplementar com professor especialista, quando for o caso.

**Artigo 3º** - Caberá aos Conselhos de Classe/Série/Ano, ao final de cada ano letivo, aprovar relatório circunstanciado de avaliação, elaborado por professor especialista, contendo parecer conclusivo, acompanhado de relatório, periódico e contínuo, sobre a situação escolar dos alunos atendidos pela educação especial.

**Artigo 4º** - Para os alunos com necessidades especiais, que não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do Ensino Fundamental, as escolas poderão, com fundamento no inciso II do Artigo 59 da Lei 9394/96, expedir declarações com terminalidade específica em determinada série/ano.

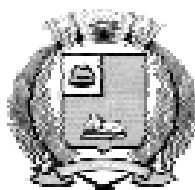
§ 1º - A terminalidade prevista no "caput" deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, apurada por profissionais da área da saúde, com parecer aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo supervisor de ensino.

§ 2º - A escola deverá se articular com instituições que mantêm parceria com o poder público municipal, a fim de fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva inclusão na sociedade.

**Artigo 5º** - A matrícula e a transferência de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais devem obedecer aos mesmos critérios estabelecidos para qualquer aluno da rede de ensino.

**Parágrafo único** - Na transferência, os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados devem receber da escola de origem o histórico escolar, acompanhado de relatório de avaliação pedagógica que informe a escola de destino o histórico de seu desenvolvimento escolar.

**Artigo 6º** - Para dar suporte ao processo pedagógico das classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais, as Unidades Educacionais do município poderão contar com atendimento educacional especializado para atendimento à clientela de toda a rede municipal de ensino.



## Prefeitura Municipal de Rio Claro Estado de São Paulo



**Artigo 7º** - O atendimento educacional especializado será implementado através de:

- I – turmas com caráter complementar ou suplementar, para atividades especializadas desenvolvidas em sala de recursos multifuncionais e, excepcionalmente, em salas de recursos específicas, com atendimento por professor especialista, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que frequentarem a classe comum da própria escola ou de unidade diversa;
- II – o encaminhamento de alunos às instituições conveniadas com o poder público municipal que, em virtude de condições específicas, não puderam ser integrados às classes comuns do ensino regular.

**Artigo 8º** - Na organização das salas de recursos nas unidades educacionais observar-se-á que:

- I – o funcionamento diário das salas de recursos será de 5 (cinco) horas-aula diárias, para atendimento de pequenos grupos com turmas de, no máximo, 08 alunos.
- II – o apoio suplementar oferecido aos alunos em salas de recursos terá como referencial o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 (duas) horas diárias e a 10 (dez) horas semanais para cada aluno, levando-se em consideração a especificidade de cada caso.

**Artigo 9º** – A organização das salas de recursos na unidade educacional somente poderá ocorrer quando houver:

- I – comprovação de demanda avaliada pedagogicamente, na própria unidade educacional ou em unidade próxima;
- II – professor especialista;
- III – espaço físico adequado, não segregado;
- IV – recursos e materiais didáticos específicos.

**Parágrafo único:** As turmas a serem atendidas nas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série/ano da educação básica.

**Artigo 10** – As salas de recursos multifuncionais serão atribuídas a professores de Educação Básica II, com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena correspondente à Educação Especial.

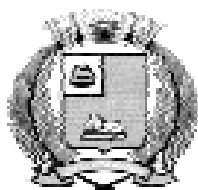
**Parágrafo único:** as salas de recursos específicas serão atribuídas a professores de Educação Básica II, com formação específica na área de atendimento.

**Artigo 11** – A carga horária do professor das salas de recursos obedecerá o Anexo III – Jornada dos Docentes – da Lei Complementar 024/2007.

**Artigo 12** – As salas de recursos obedecerão ao Calendário Escolar das unidades escolares onde estão instaladas.

**Artigo 13** – Caberá ao professor da sala de recursos, além das funções docentes:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II – participar dos Conselhos de Classe/Série/Ano, das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;



## Prefeitura Municipal de Rio Claro Estado de São Paulo



III – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

IV – elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

V – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

VI – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VII – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

IX – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

**Artigo 14** – O encaminhamento, a avaliação e o atendimento nas salas de recursos serão devidamente registrados em ata e no Diário de Classe do professor.

**Artigo 15** – As situações não previstas na presente Resolução serão analisadas e resolvidas pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal da Educação.

**Artigo 16** - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio Claro, 20 de agosto de 2009.

Helôisa Maria Cunha do Carmo  
Secretária Municipal de Educação



**EU DEFENDO  
os Direitos da Pessoa com Deficiência**

**Rio Claro, 2014**

---

Dilma Rousseff  
Presidente da República

Michel Temer  
Vice-Presidente da República

Ideli Salvatti  
Ministra Chefe da Secretaria de Direitos Humanos  
da Presidência da República

Antônio José Ferreira  
Secretário Nacional de Promoção  
dos Direitos da Pessoa com Deficiência

Palmínio Altimari Filho  
Prefeito Municipal de Rio Claro

Olga Lopes Salomão  
Vice-Prefeita de Rio Claro

Luci Helena Wendel Ferreira  
Secretária Municipal da Ação Social

Heloisa Maria Cunha do Carmo  
Secretária Municipal da Educação

Marco Aurélio Mestrinel  
Secretaria/Fundação Municipal de Saúde

---

---

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República  
Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência  
Setor Comercial Sub-B, Quadra 9, Lote C, Edifício Parque da Cidade Corporate, Torre A, 8º andar  
70308-200 - Brasília, DF, Brasil  
Telefones: (61) 2025 3684 / 2025 9747  
[peessoa.comdeficiencia@sdh.gov.br](mailto:peessoa.comdeficiencia@sdh.gov.br) - [www.sdh.gov.br](http://www.sdh.gov.br)

Prefeitura Municipal de Rio Claro  
Rua Três, 9-45 - Centro - 13500-000 - Rio Claro, SP, Brasil  
Telefone: (19) 3526 7100  
[www.rioclaro.sp.gov.br](http://www.rioclaro.sp.gov.br)

Copyright © 2014 by Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra desde que seja citada a fonte e que a distribuição seja gratuita.

Impresso no Brasil - Distribuição gratuita

Tiragem: 5000 exemplares impressos

Redação  
Juliene Patrícia Antonio  
Daniela Cristina Lorenzon Rodrigues de Araujo  
Patrícia Cristina Rosalen  
Eloisa Borges Goes

Normalização  
Samuel Luiz Rosa

Projeto gráfico, ilustrações e revisão  
Dennis Anderson  
[xdennisanderson.deviantart.com](http://xdennisanderson.deviantart.com)

Coordenação  
Juliene Patrícia Antonio

883d BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.  
Eu defendo os direitos da pessoa com deficiência / Juliene Patrícia Antonio... [et. al.] - Rio Claro: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

1. Direitos Humanos 2. Deficientes Físicos  
I. Araujo, Daniela Cristina Lorenzon Rodrigues de  
II. Rosalen, Patrícia Cristina III. Goes, Eloisa Borges

CDD 342.726



# Sumário

<b>Título</b>	<b>Página</b>
Apresentação .....	8
Introdução .....	9
Principais causas das deficiências e como evitá-las .....	10
Educação e Saúde .....	12
Acessibilidade e Mobilidade Urbana .....	13
Trabalho, Previdência e Assistência Social .....	14
Esporte, Cultura e Lazer .....	15
Amparo Legal às Pessoas com Deficiência e Outros Direitos Assegurados .....	16
Participação Política e Direito a Voto .....	17
Bibliografia e Sites Consultados .....	18

# **EU DEFENDO** **OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Esta cartilha é dedicada a todas as pessoas com deficiência e às suas famílias,  
que lutam diariamente pelos seus direitos e dignidade,  
e a todos que sonham com um mundo melhor e mais igualitário,  
banindo o preconceito e a discriminação.

## **Apresentação**

*A elaboração desta cartilha é uma das metas do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, parceria realizada entre Governo Federal e Prefeitura Municipal de Rio Claro.*

*O projeto tem como objetivo capacitar e atualizar profissionais de diferentes áreas de atuação (engenheiros, arquitetos e similares, profissionais das áreas de informação e comunicação, estudiosos, gestores públicos e privados, pesquisadores, operadores do direito, lideranças comunitárias, dentre outros) e pessoas com deficiência para atuação na área de promoção de direitos das pessoas com deficiência; promover o acesso à legislação brasileira, em especial à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008) e seu Protocolo Facultativo, aos processos que envolvem a formulação de políticas públicas, bem como qualificar o trabalho desenvolvido por essas pessoas em suas áreas de atuação evitando abordagens equivocadas.*

*Esperamos que esta cartilha contribua com a multiplicação de informações referentes aos direitos da pessoa com deficiência.*

### **Comissão Organizadora**

Projeto de Capacitação de Recursos Humanos  
para Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência

## Introdução

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência pretende promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a deficiência é um conceito em evolução que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras relacionadas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A deficiência não deve ser considerada numa concepção puramente médica, ficando associada exclusivamente à doença. Compreende-se deficiência como parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos, conferindo-lhe uma dimensão mais personalizada e social. Esta concepção traduz a noção de que a pessoa, antes de sua deficiência, é o principal foco a ser observado e valorizado, assim como sua real capacidade de ser o agente ativo de suas escolhas, decisões e determinações sobre sua própria vida.

Desta forma 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 igualdade de condições com as demais pessoas.

São consideradas pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida, segundo o parágrafo 1º do Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, aquelas que se enquadram nas seguintes categorias:

- **deficiência física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- **deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- **deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- **deficiência intelectual:** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer, e trabalho;
- **deficiência múltipla:** associação de duas ou mais deficiências; e
- **mobilidade reduzida:** pessoas que não se enquadram no conceito de pessoa com deficiência e que tenham, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE) identificou que, no Brasil, 45,6 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência: 18,6% da população têm deficiência visual, 7% deficiência motora, 5,1% deficiência auditiva e 1,4% deficiência mental ou intelectual.

## Principais causas das deficiências e como evitá-las

As deficiências hereditárias ou congênitas, que aparecem por questões genéticas (no feto), podem ser evitadas, em parte, com exames pré-natais específicos (cariótipo e para outros erros inatos do metabolismo como fenilcetonúria, hemoglobina, hipertiroidismo congênito) e serviços de genética clínica para aconselhamento genético aos casais.

Já as decorrentes da falta de assistência - ou da assistência inadequada às mulheres durante a gestação e o parto - são evitáveis com investimento e melhoria da qualidade do pré-natal (consultas e exames laboratoriais), parto (natural, de risco, cesarianas) e pós-parto.

A desnutrição que acomete crianças a partir do primeiro ano de idade, especialmente em famílias de baixa renda, poderia ser evitada por meio de políticas públicas e privadas de distribuição de renda, criação de emprego e melhoria das condições gerais de vida da população.

Aquelas que são consequência de doenças transmissíveis como a rubéola, o sarampo, a paralisia infantil, as doenças sexualmente transmissíveis (como a sífilis na gestante), são evitáveis por ações de proteção e promoção à saúde, como informação, vacinação e exames pré-natais.

As doenças e eventos crônicos - como a hipertensão arterial, o diabetes, o infarto, o acidente vâsculo-cerebral (AVC), a doença de Alzheimer, o câncer e a osteoporose - são, em parte, evitáveis pela mudança de hábitos de vida e alimentares, diagnóstico precoce e tratamento adequado.

A proteção à infância, o diagnóstico precoce, a assistência multiprofissional e do uso de medicamentos apropriados podem, em parte, evitar situações de risco pessoal para as pessoas em sofrimento ou transtorno mental.

A população com deficiência no Brasil tem crescido em decorrência do aumento na expectativa de vida da população e da violência urbana (assaltos, violência no trânsito, entre outros motivos), alterando paulatinamente o perfil desta população que, anteriormente, era o de deficiências geradas por doenças.

Porém, esse crescimento pode ser evitado através de políticas públicas integradas e multissetoriais para a redução da violência e da melhoria das condições gerais de vida (habitação, escolaridade, trabalho, oportunidades, esporte, arte, lazer) e de mudanças de hábitos da população.

Atuar sobre os fatores que causam as deficiências é tarefa de toda a sociedade, o que inclui o Poder Público, as entidades não governamentais e as privadas, as associações, os conselhos, as comunidades, as famílias e os indivíduos.

A Constituição Federal do Brasil assegura uma série de direitos e garantias às pessoas com deficiências.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007, aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e pelo Decreto do Poder Executivo nº 6949 de 25 de agosto de 2009 conforme o procedimento do § 3º do artigo 5º da Constituição balizam a política nacional para a pessoa com deficiência.

Em 2009 é criada, pela Lei no. 11.958 e Decretos nº 6.980/2009 e nº 7.256/2010, a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, atuando na articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Atualmente, é órgão integrante da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Seu histórico remonta desde 1986, tendo tido âmbito de atuação em vários órgãos da administração pública Federal.

O Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, propôs o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência “Viver sem Limite”**, ressaltando o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional.

Elaborado com a participação de mais de 15 Ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), que trouxe as contribuições da sociedade civil, o Plano Viver sem Limite envolve todos os entes federados.

Nesta cartilha temos como objetivo conscientizar, informar, orientar e motivar todos os que estão envolvidos com o processo de desenvolvimento e inclusão da pessoa com deficiência, seus direitos, obrigações, educação, atuações profissionais, acessibilidade, amparo legal, bem estar e inclusão nos meios sociais, familiares, esportivos, entre outros.

Trataremos de forma sucinta dos direitos

- à educação,
- à saúde,
- à mobilidade urbana,
- à acessibilidade,
- ao trabalho,
- à Assistência Social,
- à Previdência Social,
- ao trabalho,
- ao esporte,
- à cultura e lazer,
- ao amparo legal e
- outros direitos assegurados.

## Educação



A Constituição Federal de 1988 já sinaliza para a implementação, no nosso país, da educação inclusiva. O Artigo 208, III, de nossa Carta Magna prescreve que *"o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino"*.

Em 9 de julho de 2008, o Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 186, tornou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo equivalentes a emendas constitucionais à Constituição Brasileira. O artigo 24 desta Convenção expressa a garantia de que as *"pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em*

*igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem"*.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que este serviço tem como função *"identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas"* (BRASIL, 2008:15).

O Decreto nº 7611/2012 dispõe sobre o AEE, inclusive o financiamento. O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. (BRASIL, 2008).

## Saúde

Conforme o artigo 196 da Constituição Federal, *"a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido pelas políticas sociais e econômicas, que visam à redução do risco de doença e de outros agravos, ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação"*.

Também conforme a Lei nº 7.853/1989, o Decreto nº 3.298/1999 e Decreto nº 6949/2009 (artigos 25 e 26), pessoas com diferentes tipos de deficiência têm direito e necessidade de tratamento de saúde específico, através do qual se multiplicam as oportunidades de habilitação e/ou reabilitação, promovendo sua inclusão social, psicológica e emocional. Ressalte-se a garantia de atendimento domiciliar de saúde à pessoa com deficiência grave, a concessão de medicamentos, órteses, próteses e demais materiais auxiliares.

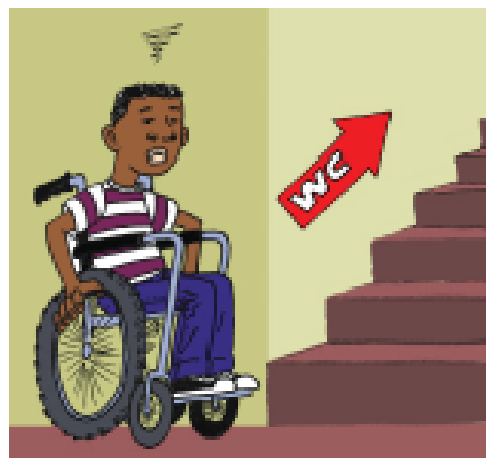
Os atendimentos são realizados através do SUS e convênios particulares.

É preciso que os Planos de Saúde sejam informados da deficiência do seu associado no ato de sua inclusão. De acordo com a Lei 9656 de 03/06/1998, os planos de saúde não podem impedir a participação da pessoa com deficiência em razão desta (artigo 14).

## Acessibilidade

A Constituição Federal do Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) determinam o direito das pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, instalações internas e externas com rampas de acesso, banheiros adaptados e piso tátil no meio urbano.

Igualmente, deve ser garantida a acessibilidade à comunicação e sinalização através de sistemas sonoros nas páginas da Internet para as pessoas com deficiência visual, semáforos com toques sonoros para orientação das pessoas com deficiência visual, legendas ocultas em aparelhos de televisão, intérprete de LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) e serviços de telefonia para pessoas com deficiência auditiva. Também para a pessoa com deficiência visual garantem-se a disponibilidade de aparelhos de telefonia com escritos em Braille, sinalização de elevadores e identificação desses recursos para o Público, facilitando a independência, a participação plena e o acesso ilimitado das pessoas com deficiência.



## Mobilidade Urbana

A Lei 8899 de 29/6/1994 concede passe livre às pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual (ônibus, trem ou barco). A lei dita que sejam reservados 2 assentos em cada veículo. Têm direito a esse assento pessoas com deficiência física, intelectual, auditiva e/ou visual, comprovadamente carentes (renda familiar mensal *per capita* de até 1 salário mínimo), com exceção de isenção de acompanhante(s), a não ser que se comprove que a pessoa com deficiência não pode estar desacompanhada.

O Passe Livre deve ser requerido no Ministério dos Transportes e não é válido para transporte urbano ou intermunicipal dentro do mesmo estado, nem para viagens em ônibus executivos e leito.

É direito da pessoa com deficiência o acesso ao transporte regular e/ou público, com portas adaptadas e elevador de cadeiras de rodas, vans para transporte, lugares demarcados para o uso de assento em ônibus, metrô e trem. Os critérios estabelecidos para a concessão do transporte coletivo nos municípios devem ser verificados nas Secretarias Municipais de Mobilidade Urbana, ou órgão competente dentro do município, observando-se as legislações municipal, estadual e federal.

A Agência Nacional de Aviação Civil aprovou a Norma Operacional da Aviação Civil (Resolução 009, de 5 de junho de 2007), estabelecendo procedimentos necessários ao transporte aéreo para as pessoas com deficiência.



## Trabalho



A Lei 8213 de 1991 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência prevêm a proibição de qualquer discriminação relacionada à contratação de pessoas com deficiência.

As empresas privadas que possuem de 100 a 200 funcionários devem reservar 2% das vagas para pessoas com deficiência. Entre 201 e 500 funcionários, 3%. Entre 501 e 1000, 4%. E 5% das vagas devem ser reservadas para pessoas com deficiência nas empresas que tiverem mais de 1000 funcionários.

Conforme a lei 8112/90, as pessoas com deficiência têm assegurado o direito de inscrição para provimento de cargo público cujas atribuições sejam compatíveis com sua deficiência. Serão

reservadas até 20% das vagas oferecidas no concurso.

Fica assegurada, também, a igualdade de oportunidades, a livre escolha do trabalho, a remuneração por trabalho de igual valor, a admissão, a ascensão profissional e a permanência no emprego. O acesso efetivo a programas de orientação e a treinamento profissional continuado, a adaptação do local de trabalho que favoreça a locomoção, a comunicação visual e a total interação com o espaço físico.

Pessoas com deficiência têm também a garantia da habilitação e reabilitação, previstas e asseguradas pela Lei 12.435 de 2001 e direito a redução de carga horária se a necessidade desse benefício for comprovada por junta médica oficial.

## Previdência Social

Toda pessoa com deficiência, que trabalha com registro em carteira profissional, tem direito à Seguridade Social, como todo e qualquer trabalhador. Atualmente, os critérios para seguridade às pessoas com deficiência que trabalham registradas estão sendo modificados, como redução de tempo de serviço para mulheres e homens.

Além da redução do tempo de trabalho comprovado para a aposentadoria, existe também um acréscimo de 25% para a aposentadoria da pessoa com deficiência que necessitar de "Assistente Pessoal", considerando que para cada caso há uma necessidade, mas normalmente quem a supre é um assistente pessoal, voluntário ou contratado.

Existe o Benefício de Prestação Continuada (BPC), oferecido aos idosos e às pessoas com deficiência, sendo necessário comprovar que a renda mensal do grupo familiar per capita seja inferior a 1/4 do salário mínimo, deverá também ser avaliado se a sua deficiência o incapacita para a vida independente e para o trabalho, esta avaliação é realizada pelo Serviço Social e pela Perícia Médica do INSS. Para outras particularidades e demais informações, verificar a lei 8213 de 1991 e o Decreto 3048 de 1999.

## Assistência Social

A Política de Assistência Social, determinada pela LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social) e organizada pelo SUAS (Sistema Único da Assistência Social) é destinada a quem dela necessitar, desde que atenda aos critérios de elegibilidade. É dividida em duas proteções, sendo:

- a Proteção Social Básica, que objetiva prevenir riscos sociais, executada pelos CRAS (Centro de Referência da Assistência Social);
- e a Proteção Social Especial, que oferece apoio e orientação especializados às famílias e indivíduos vítimas de violência física e/ou psíquica, negligência, abandono, ameaça, maus tratos e discriminações sociais, executada pelos CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social).

**14**

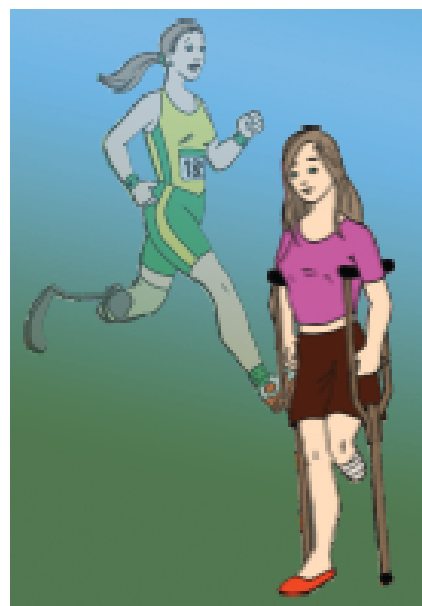
Conforme a Convenção, as medidas que assegurem a proteção e a segurança das pessoas com deficiência serão tomadas para garantir igualdade de condições com os demais.

## Esporte

O incentivo ao esporte, previsto no artigo 217 da Constituição Federal, fomenta práticas desportivas formais e não formais como direito de cada um.

Aplicado à pessoa com deficiência, esse incentivo é efetivado por meio da Bolsa Atleta, criada pela Lei 10.891 de 9 de julho de 2004, com validade de 1 ano, sendo a renovação do benefício possível. A Bolsa Atleta beneficia os atletas e paratletas de alto rendimento, desenvolvendo ações de manutenção pessoal e esportiva como viagens, hospedagens, treinamentos e demais atividades esportivas, equipamentos e instalações adequadas e adaptadas à prática de atividades físicas referentes ao esporte praticado pela pessoa com deficiência.

O artigo 30 da Convenção dispõe sobre a participação das pessoas com deficiência nas atividades de lazer, entendidas como recreação, esporte, cultura e turismo. Lazer, cultura, esporte e turismo são formas de interação entre o indivíduo, sua criatividade, seu corpo e sociedade. Como sujeito de direitos humanos, as pessoas com deficiência têm o direito de participar plenamente e em igualdade de condições de atividades de lazer, cultura, esporte e turismo. Nos termos da Convenção, o que se pretende é a garantia de que a pessoa com deficiência possa desenvolver e utilizar todo seu potencial físico, artístico, criativo e intelectual, não somente como espectadoras, mas como protagonistas de tais atividades.



## Cultura e Lazer

*“O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Artigo 215, Constituição Federal).* Este artigo, aplicado à pessoa com deficiência, é efetivado por meio de projetos aprovados pelo Ministério da Cultura, nos termos da Lei nº 8.313/91 de Incentivo à Cultura, a Lei Rouanet. Cabe ao Poder Executivo implementar programas anuais para manutenção e atualização do acervo de bibliotecas públicas, universitárias e escolares, incluindo obras em Sistema Braille.

No âmbito cultural, a Convenção dispõe que os *“Estados Partes deverão tomar todas as providências, em conformidade com o direito internacional, para assegurar que a legislação de proteção dos direitos de propriedade intelectual não constitua uma barreira injustificável ou discriminatória ao acesso das pessoas com deficiência a materiais culturais”*.

No contexto da universalidade do acesso, é fundamental que locais de conferências, aulas, ginásios de esportes, casas de espetáculos e outros de natureza similar, sejam acessíveis para todas as pessoas.

## Amparo legal às pessoas com deficiência

O acesso à Justiça faz-se por meio do Ministério Público, Defensoria Pública, associações ou advogados. Conforme o artigo 3º da Lei 7.853/1989, “as ações civis públicas destinadas à proteção de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público (...), por Associação constituída há mais de um ano (...) que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção das pessoas com deficiência”.

Pessoas com deficiência são pessoas e devem ser reconhecidas pelas suas capacidades de usufruir e exercer direitos em todos os aspectos da vida. A Convenção dispõe que as pessoas com deficiência têm capacidade jurídica nas mesmas bases que as demais pessoas.

Negar à pessoa com deficiência o exercício de sua capacidade jurídica em igualdade de condições com outras é manifesta e vil discriminação, a ser combatida arduamente pelos ordenamentos jurídicos.

## Outros direitos assegurados

### • Prioridade no atendimento no Poder Executivo e Judiciário

É preciso se desvestir de preconceitos e respeitar a peculiaridade do direito à igualdade em relação às pessoas socialmente mais vulnerabilizadas, o que não prescinde do tratamento prioritário como forma de minimizar as diferenças e desigualdades do meio.

### • Isenção de IPI

As pessoas com deficiência física, visual, mental severa ou profunda, ou autistas, ainda que menores de 18 (dezoito) anos, poderão adquirir, diretamente ou por intermédio de seu representante legal, com isenção do IPI, automóvel de passageiros ou veículo de uso misto, de fabricação nacional, classificado na posição 87.03 da Tabela de Incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados (Típi).

O direito à aquisição com o benefício da isenção poderá ser exercido apenas uma vez a cada dois anos, sem limite do número de aquisições, observada a vigência da Lei nº 8.989, de 1995, atualmente prorrogada pela Lei 11.941/2009, artigo 77, até 31 de dezembro de 2014.

A isenção do IPI não se aplica às operações de arrendamento mercantil (leasing).

### • Isenção de IOF

São isentas do IOF as operações financeiras para aquisição de automóveis de passageiros de fabricação nacional de até 127 HP de potência bruta para pessoas com deficiência física, atestada pelo Departamento de Trânsito do Estado onde residirem em caráter permanente, cujo laudo de perícia médica especifique:

- o tipo de deficiência física e a total incapacidade do requerente para dirigir automóveis convencionais;
- a habilitação do requerente para dirigir veículo com adaptações especiais, descritas no referido laudo.

A isenção do IOF poderá ser utilizada uma única vez.

### • Isenção de IPVA

O imposto sobre Veículos Automotores é um imposto estadual legislado por cada Estado da União arrecadado pela Receita Estadual. Para maiores informações, consultar a Lei nº 14.260 de 22/12/2003, alterada pela Lei nº. 8862 de 19/12/2012 e Lei Estadual nº 13296/2008.

### • Isenção de ICMS

Trata-se de um imposto estadual com repercussão nacional. Sua legislação depende de cada Estado, a partir do que autoriza o CONFAZ (Conselho Nacional de Política Fazendária). Pode ser usado uma única vez dentro do prazo de 2 (dois) anos, ressalvados casos especiais. Tem direito à isenção pessoas com deficiência física que podem dirigir carros adaptados. Deve ser pedido à Receita Estadual, conforme Decreto nº 1.980 de 21/12/2007, atualizado até o Decreto nº 3.277 de 20/8/2008, Convênio ICMS 38/2012 (CONFAZ).

### • Possibilidades de dedução do IR

É possível a dedução do Imposto sobre a Renda à pessoa com deficiência como dependente, nas despesas com instrução e despesas médicas. Abrange deficiências físicas e intelectuais com a possibilidade de serem declaradas como despesas médicas ou de hospitalização.

Consultar as normas para declaração de IR, que sofrem modificações quase todos os anos, ou a Instrução Normativa da Secretaria da Receita Federal nº 15, artigo 44, de 6 de fevereiro de 2001.

## Participação política e direito ao voto

O alistamento eleitoral e o comparecimento às urnas são obrigatórios para qualquer cidadão brasileiro, incluindo-se as pessoas com deficiência. Portanto, não são direitos, mas deveres. No entanto, a pessoa com deficiência que não cumprir este dever não estará sujeita à sanção caso demonstre ser impossível ou oneroso demais o cumprimento do seu dever eleitoral.

As pessoas com deficiência têm direito a requerer locação em seções adequadas segundo as necessidades decorrentes da sua condição até 30 dias antes das eleições. Têm prioridade para votar e têm direito a auxílio de pessoa de sua confiança para exercer o voto. Mediante requerimento, o Juiz Eleitoral poderá expedir certidão de quitação eleitoral, com prazo de validade indeterminado.

## Responsáveis por garantir os seus direitos

- Delegacia de Polícia
- Conselho Tutelar
- ONGs
- Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS)
- Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)
- Ministério Público
- Promotor de Justiça
- Polícias Federal, Civil e Rodoviária
- Disque 100 (denúncia anônima)



## Bibliografia

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- \_\_\_\_\_. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasil: MEC/SEESP, janeiro de 2008.
- \_\_\_\_\_. Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.
- \_\_\_\_\_. Direito da pessoa com deficiência: conhecer para exigir. Colaboradores: Elizabeth Aparecida Pereira (et. al.). Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Flávio Ams, 2008.
- Cartilha IBDD dos direitos da pessoa com deficiência. (pesquisa e texto IBDD). 2ª ed., rev. e atualizada. Rio de Janeiro: IBDD, 2009.
- GARCIA, Frederico Antonio & XAVIER, Sílvia Cristina A. & OLIVEIRA, Vera Lucia Leite. "Deficiência com eficiência": dos direitos da pessoa portadora de deficiência. São Paulo: Ed. OAB-SP, 2008.
- MAIO, I. G. & GUGEL, M. A. Violência contra a Pessoa com Deficiência é o Averso dos Direitos Consagrados nas Leis e na Convenção da ONU. Acesso em 15/03/2011. Disponível em [http://www.ampid.org.br/Artigos/MGugel\\_ladya\\_Violencia\\_Deficiente.php](http://www.ampid.org.br/Artigos/MGugel_ladya_Violencia_Deficiente.php)
- Pessoas com deficiência: direitos e deveres. Coleção Febraban de Inclusão Social. São Paulo: Ed. Febraban, 2006.

## Sites consultados

[portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=35758&janela=1](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=35758&janela=1)  
[www.esporte.gov.br/](http://www.esporte.gov.br/)  
[www.cultura.gov.br/site/categoria/apoio-a-projetos/](http://www.cultura.gov.br/site/categoria/apoio-a-projetos/)  
[www.senac.br/conheca/DCconceito.pdf](http://www.senac.br/conheca/DCconceito.pdf)  
[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

## Sites relacionados a pessoa com deficiência

- Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação: [www.sarah.br](http://www.sarah.br)
- Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia (INTO): [www.into.saude.gov.br](http://www.into.saude.gov.br)
- Secretaria de Direitos Humanos (SeDH/PR): [www.direitoshumanos.gov.br](http://www.direitoshumanos.gov.br)
- Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD/PR): [www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1](http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1)
- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE/PR): [www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/conade](http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/conade)
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS): [www.mds.gov.br](http://www.mds.gov.br)
- Secretaria de Educação Especial - Ministério da Educação (SeeSP/MEC): [portal.mec.gov.br/seesp](http://portal.mec.gov.br/seesp)
- Programa Passe Livre - Ministério dos Transportes (MT): [www2.transportes.gov.br/ascom/PasseLivre/apresentacao.htm](http://www2.transportes.gov.br/ascom/PasseLivre/apresentacao.htm)



[www.pessoascomdeficiencia.rioclaro.sp.gov.br](http://www.pessoascomdeficiencia.rioclaro.sp.gov.br)





## CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RUA DE Nº 3265 - ALTO DO SANTANA - CEP:13044-388 - RIO CLARO - SÃO PAULO

Rio Claro, 27 de agosto de 2015.

Ofício COMERC nº 06/2015

Assunto: Deliberação COMERC nº 01/2015

O Conselho Municipal de Educação de Rio Claro (COMERC), por meio deste, encaminha para homologação, pela Secretária da Educação, Heloisa Maria Cunha do Carmo, a Deliberação COMERC nº 01 de 25 de agosto de 2015, que dispõe sobre o atendimento de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.

Atenciosamente,

Dimar Arruda Garcia  
Presidente do COMERC



lma. Sta.  
Heloisa Maria Cunha do Carmo  
Secretária Municipal da Educação  
Rio Claro - SP



## CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RUA 06 Nº 3265 - ALTO DO SANTANA - CEP:13091-188 - RIO CLARO - SÃO PAULO

**DELIBERAÇÃO COMERC nº 01 de 25 de agosto 2015.**

**Dispõe sobre o atendimento de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.**

### **TÍTULO I Dos Princípios**

**Considerando** as atividades e procedimentos relativos à Educação Especial nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, conforme Constituição Federal de 1988; Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Decreto Federal nº 5296, de 02 de dezembro de 2004 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade; Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; Decreto Federal nº 6949, de 25 de agosto de 2009 que 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 Federal nº 7611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; Resolução CNE nº 04, de 02 de outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial; Nota Técnica SEESP/GAB 11, de 07 de maio de 2010 que orienta a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; obedecerão às presentes normas contidas nesta deliberação.

**Considerando** a perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial define como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

### **TÍTULO II Dos Objetivos**

**Artigo 1º.** Garantir o atendimento educacional aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) que deve ser nas classes/anos/séries/termos regulares das Unidades Educacionais, em todos os níveis de ensino.

**Parágrafo único.** As matrículas dos alunos Público-alvo da Educação Especial devem ser distribuídas em várias classes/anos/séries/termos em que estes forem classificados ou reclassificados, de modo a tirar vantagens das diferenças e ampliar positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar na/para diversidade.





## CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RUA 06 Nº 205 - ALTO DO SANTANA - CINDI504-188 - RIO CLARO - SÃO PAULO

**Artigo 2º.** Garantir o atendimento educacional em classes de educação especial exclusiva aos alunos, cuja situação específica, não permita sua inclusão direta em classes regulares, após consulta e decisão da família ou responsável.

**Artigo 3º.** Garantir as matrículas de alunos com surdez em Escolas consideradas Polo com outros pares surdos, na perspectiva de uma educação bilíngue (Língua Portuguesa/Libras), em virtude da diferença linguística, preferencialmente, com professor bilíngue, além da inclusão de aulas de Libras.

**Artigo 4º.** Disponibilizar na Rede Municipal de Ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, profissionais que exerçam as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de agente educacional aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

### TÍTULO III Da Organização

**Artigo 5º.** As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino deverão contar com Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atendimento de toda demanda PAEE para dar suporte ao processo pedagógico do ensino regular.

**§1º.** Considera-se como AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, oferecidos de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

**§2º.** O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

**§3º.** O AEE será implementado, individualmente ou através de turmas, com caráter complementar ou suplementar, para atividades especializadas desenvolvidas em Salas de Recursos Multifuncionais e, excepcionalmente, em Salas de Recursos Específicas, com atendimento por Professor de Educação Básica II-Educação Especial, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que frequentarem a classe regular da própria Unidade Educacional ou de unidade diversa.

**§4º.** O AEE será ofertado como atendimento hospitalar e/ou atendimento pedagógico domiciliar por meio de elaboração de estratégias e orientações que possibilitem o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados no ensino regular que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente, além de garantir a manutenção do vínculo com essa por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral.

a) A Secretária Municipal da Educação (SME) deve garantir condições de deslocamento ao Professor de Educação Básica II-Educação Especial durante o período de atendimento hospitalar e/ou domiciliar;



## CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RUA 06 Nº 3265 – ALTO DO SANTANA – CEP:0904-188 - RIO CLARO - SÃO PAULO

b) O horário de atendimento hospitalar e/ou domiciliar será compatível com a jornada de trabalho atribuída ao Professor de Educação Básica II-Educação Especial, durante o ano letivo corrente.

**Artigo 6º.** O encaminhamento dos alunos PAEE para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Específicas ou em classes de educação especial exclusivas far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar, devendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde e da assistência social quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos, intelectuais e psicossociais.

**Parágrafo único.** Entende-se por equipe escolar, responsável pelo processo de avaliação: Diretor, Dirigente, Vice-Diretor, Professor Coordenador, Professores do ensino regular, Professor de Educação Básica II-Educação Especial, com assessoramento da Coordenadoria Pedagógica de Educação Especial (Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP) da Secretaria Municipal da Educação (SME) e do Supervisor de Ensino da Unidade Educacional.

**Artigo 7º.** Para fins de cadastro no Atendimento Educacional Especializado e matrícula em classe especial deve-se contar com o apoio de profissionais da área da saúde e da assistência social quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos, intelectuais e psicossociais que comprovem o pertencimento ao PAEE.

**Artigo 8º.** Aplicam-se aos alunos PAEE, as regras previstas na Deliberação COMERC nº 001, de 12 de maio de 2011, para fins de classificação e reclassificação em qualquer classe/ano/série/termo, mediante avaliação feita pela equipe escolar, independente de escolarização anterior.

**Artigo 9º.** O currículo dos cursos dos diferentes níveis, etapas, ciclos e modalidades de ensino terão uma base nacional comum e uma parte diversificada, observada a legislação vigente específica, bem como considerar metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação que sejam adequados à promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos PAEE.

**§1º.** O trabalho pedagógico com alunos público-alvo da Educação Especial em classes regulares deve envolver materiais didáticos auxiliares, acompanhamento e reforço contínuo por parte dos professores do ensino regular e trabalho complementar e/ou suplementar com professor do Atendimento Educacional Especializado.

**§2º.** A avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

**§3º.** A fim de respeitar as necessidades, especificidades e características dos alunos PAEE, deve-se proceder à elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), coletivamente, com a participação do Professor de Educação Básica II-Educação Especial, professores do ensino regular, integrantes da equipe gestora e demais profissionais que auxiliem no desenvolvimento do referido aluno.



## CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RUA 06 Nº 2205 - ALTO DO SANTANA - CEP:15041-188 - RIO CLARO - SÃO PAULO

**§4º.** A elaboração do PDI deve acontecer no Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) com a participação de todos os professores envolvidos no atendimento pedagógico do aluno PAEE:

- a) nesses casos, a Unidade Educacional deve organizar os horários dos professores de modo que os HTPI coincidam;
- b) a elaboração do PDI deve ocorrer nos primeiros meses após o início das aulas e/ou no ingresso do aluno PAEE.

**Artigo 10º.** Caberá ao Conselho de classe/ano/série/termo, ao final de cada ano letivo, aprovar relatório circunstanciado de avaliação, elaborado por Professor de Educação Básica II-Educação Especial, contendo parecer conclusivo, acompanhado de relatório periódico e contínuo sobre a situação escolar dos alunos PAEE.

**Parágrafo único.** Os alunos que frequentarem classe de educação especial exclusiva, em virtude de suas especificidades, serão aprovados ou retidos anualmente, após relatório do Conselho de classe/ano/série/termo.

**Artigo 11.** Na transferência, os alunos PAEE devem receber da escola de origem o Histórico Escolar, acompanhado de relatório de avaliação pedagógica que informe à escola de destino o histórico de seu desenvolvimento escolar.

**Parágrafo único.** Quando da existência do PDI, este também deverá ser encaminhado à escola de destino.

**Artigo 12.** Na organização das Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Específicas nas Unidades Educacionais observar-se-á que:

- I. O funcionamento diário das Salas de Recursos será definido de acordo com a demanda, para atendimento individual ou de pequenos grupos com turmas de, no máximo, 05 alunos;
- II. O apoio complementar e/ou suplementar oferecido aos alunos em Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Específicas terá como referencial o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 (duas) horas-aula diárias e a 10 (dez) horas-aula semanais para cada aluno, levando-se em consideração a especificidade de cada caso.

**Artigo 13.** A organização das Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Específicas na Unidade Educacional somente poderá ocorrer quando houver:

- I. Comprovação de demanda avaliada pedagogicamente, na própria Unidade Educacional ou em unidade próxima;
- II. Professor de Educação Básica II-Educação Especial;
- III. Espaço físico adequado, não segregado;
- IV. Recursos e materiais didáticos específicos.

**Parágrafo único.** As turmas a serem atendidas nas Salas de Recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer classe/ano/série/termo da Educação Básica.

**Artigo 14.** As Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Específicas da rede municipal de ensino serão atribuídas a Professores de Educação Básica II, com licenciatura em





## CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RUA 06 Nº 3365 - ALTO DO SANTANA - CEP:0304-388 - RIO CLARO - SÃO PAULO

Pedagogia e complementação mínima *lato sensu* em Educação Especial e/ou Licenciatura em Educação Especial.

**Parágrafo único.** À SME compete encaminhar à Câmara Municipal proposta de mudança da Lei Complementar 024/07 e suas alterações para atender à orientação federal prevista na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

**Artigo 15.** As Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Específicas obedecerão ao Calendário Escolar das Unidades Educacionais onde estão instaladas.

**Artigo 16.** O encaminhamento, a avaliação e o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Específicas serão devidamente registrados no Diário de Classe dos professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado.

**Artigo 17.** Caberá ao Professor de Educação Básica II-Educação Especial, além das funções docentes:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II. Participar dos Conselhos de classe/ano/série/termo, das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;
- III. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno PAEE, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos mesmos, o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- IV. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na classe/ano/série/termo regular e nos demais ambientes da escola;
- V. Solicitar aquisição e/ou produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE e os desafios que estes vivenciam no ensino regular, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- VI. Estabelecer a articulação com os professores do ensino regular, demais profissionais e alunos da Unidade Educacional, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos PAEE nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
- VII. Orientar os professores do ensino regular e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno PAEE de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
- VIII. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos com surdez, ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez, ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), ensino do sistema Braille, uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos, ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA), ensino de atividades de vida autônoma e social, orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.



## CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RUA 06 Nº 1265 - ALTO DO SANTANA - CEP:13041-888 - RIO CLARO - SÃO PAULO

### TÍTULO IV Das Disposições Gerais

**Artigo 18.** A Secretaria Municipal da Educação terá o prazo de 90 dias para regulamentar esta deliberação.

**Artigo 19.** Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação.

Deliberação Plenária

O CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE RIO CLARO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

  
Osmar Arruda Garcia  
Presidente

Homologo:

  
Heloisa Maria Cunha do Carmo  
Secretária Municipal de Educação