



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Câmpus de São José do Rio Preto



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Ensino e  
Processos  
Formativos**

Érika Volpe Marangoni Salomão

**A Educação Inclusiva sob o olhar dos gestores e dos processos de formação  
docente das escolas municipais de São José do Rio Preto SP**

São José do Rio Preto

2020

Érika Volpe Marangoni Salomão

**A Educação Inclusiva sob o olhar dos gestores e dos processos de formação docente das escolas municipais de São José do Rio Preto SP**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Vera Nunes de Lima D'Água

São José do Rio Preto  
2020

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S173e | <p>Salomão, Érika Volpe Marangoni</p> <p>A educação inclusiva sob o olhar dos gestores e dos processos de formação docente das escolas municipais de São José do Rio Preto SP / Érika Volpe Marangoni Salomão.</p> <p>-- São José do Rio Preto, 2020</p> <p>159 f. : il., mapas</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto</p> <p>Orientador: Solange Vera Nunes de Lima D'Água</p> <p>1. Educação especial. 2. Professores de educação especial. 3. Estudos sobre deficiência. 4. Aprendizagem. 5. Professores Formação. I. Título.</p> |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Érika Volpe Marangoni Salomão

**A Educação Inclusiva sob o olhar dos gestores e dos processos de formação  
docente das escolas municipais de São José do Rio Preto SP**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Vera Nunes de Lima D’Água  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto  
Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Leivar Brancaloni  
UNESP – Câmpus de Jaboticabal

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo  
UNESP – Câmpus de Marília

São José do Rio Preto  
25 de agosto de 2020

*Aos meus pais, **José Maria de Jesus Marangoni** (in memoriam) e **Dulce Sueli Volpe Marangoni**, e ao meu filho, **Matheus Marangoni Salomão**, pelo amor que transcende todo e qualquer entendimento, pela vida e pelos valores recebidos e cultivados*

## AGRADECIMENTOS

Posso afirmar com toda certeza que esse foi o maior desafio da minha vida, desde a conquista da vaga, por alguém inexperiente, mas com muita vontade de vencer o percurso acadêmico, até esse momento, com a finalização. Na verdade, um desejo exacerbado de adentrar para o universo da pesquisa. Sempre soube o quanto essa vivência seria necessária para o meu crescimento pessoal e profissional e, ao chegar à etapa final, verifico que essa certeza ultrapassou todas as expectativas.

Foram momentos novos, de muita riqueza pela conquista de um conhecimento que sequer imaginei chegar a ter um dia. Se pensei em desistir? Nunca! O mestrado sempre foi o grande sonho! Vivi cada momento, andei pela universidade, sentindo o odor aromático do lugar em que eu sempre quis estar, para me debruçar.

Participar das disciplinas, dos congressos, dos seminários me remeteu a momentos que me faltaram durante uma adolescência madura e repleta de responsabilidades.

A maneira prática e objetiva com que sempre tratei as questões profissionais da minha vida foram pausadas por um momento, para que eu pudesse vivenciar intensivamente, com todos os meus direitos, os momentos desse trabalho que tenho muito orgulho de ter realizado, dia após dia, a qualquer hora e tempo.

Conheço cada página, cada raciocínio, análises e caminhos traçados para desenvolver essa pesquisa, do início ao fim. Algo de que verdadeiramente posso me orgulhar.

Meu sentimento de gratidão é imenso, muito maior do que qualquer palavra que eu possa expressar. Uma experiência forte e marcante, que levarei eternamente para as minhas mais remotas lembranças.

Por isso agradeço...

Ao **Universo**, pela benção da vida, da saúde e das possibilidades que me foram proporcionadas.

Aos meus pais, **José Marangoni (*in memoriam*)**, e **Sueli Volpe Marangoni**, pelo amor incondicional, pelo carinho e dedicação para com a nossa família e pela referência no exemplo de pessoas de bem.

Aos meus **irmãos e sobrinhos**, extensão da minha família amada, que perpetuarão comigo a história e lembranças da nossa futura geração.

Ao meu filho, **Matheus Marangoni Salomão**, melhor parte de mim, a quem atribuo meu amor maior.

Ao pai do meu filho, **Marcelo Salomão**, pelo apoio, amor e cuidados imensuráveis com a saúde, educação, integridade e bem-estar do nosso filho, proporcionando-me, assim, condições de me dedicar com mais afinco aos estudos.

A minha amiga e mestra, **Elza de Araújo Góes**, pelos ensinamentos, por compartilhar suas experiências de trabalho, em qualquer ambiente, ou posição profissional em que estivesse; pela generosidade das atitudes de sua grandeza de alma.

A minha amiga **Fábia Cristiane Nestor Costa**, pela oportunidade despretensiosa que me concedeu, que contribuiu muito para o enriquecimento desse trabalho. Eis que a empatia e confiança mútuas nos fizeram mais fortes na amizade!

As minhas queridas e querido **colegas do NAE**, que me receberam de braços abertos em todos os meus diferentes momentos; pessoas de meu mais valioso respeito e admiração.

A minha estimada companheira de mestrado **Débora Boulos**, que tanto contribuiu nessa trajetória importante de estudos, pela dedicação, competência e excelência com que atua profissionalmente.

Às amadas amigas do grupo “As lindas”, essenciais na minha vida. Queridas em todos os momentos. Amizades escolhidas, regadas e perfumadas: **Carla, Carol, Dani, Meire, Mônica e Renata**.

Ao meu querido **Alberto Fidler**, pela compreensão dos momentos dedicados aos estudos e pelo apoio para que eu chegasse até aqui.

Ao **Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto**, pela contribuição valorosa durante as disciplinas, congressos, eventos, pela intervenção certa e pelo incentivo nos momentos difíceis de tomada de decisões.

À **Profª Dra. Ana Paula Leivar Brancaloni**, por ter aceitado fazer parte de minha banca de qualificação e por ter contribuído de forma tão valiosa para a continuidade desse trabalho.

À **Profª Manton**, que tive o prazer de conhecer durante meu percurso no mestrado e compartilhar dos momentos singulares de sua presença.

À **Profª Dra. Solange Vera Nunes de Lima D’Água**, em especial, pela oportunidade e generosidade em compartilhar seus conhecimentos durante as orientações, quando eu sequer entendia como aqueles momentos eram possíveis. Mas ela dava um jeito (“Um horário reservado a mim”).

Considero os momentos de encontro com minha orientadora dos mais importantes dessa trajetória. A felicidade em vê-la era algo espontâneo e renovador, pelo seu profissionalismo,

respeito, atenção, reconhecimento, carinho, dentre tantos sentimentos genuínos que deram leveza ao percurso, com um anseio tomado pela vontade de retribuir tudo de bom que eu conseguia conquistar na nossa vivência. Obrigada pelas reuniões de orientação, frases de incentivo, momentos de reflexão!

Minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Solange, assim como uma mãe, trouxe-me ao mundo acadêmico. Não há adjetivos para descrever tão profundamente o meu “muito obrigada”.

## RESUMO

A presente pesquisa tratou da temática da educação inclusiva para os alunos com deficiência, na rede escolar pública municipal de São José do Rio Preto. Para atender à Declaração de Salamanca (1994), da qual o Brasil é país signatário, e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), os sistemas educacionais nacionais devem apresentar iniciativas voltadas à diversidade das necessidades dos estudantes. Dessa feita, no ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas da rede, para atendimento dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo a elaborar e organizar os recursos necessários para eliminar barreiras e promover sua plena participação no processo escolar. Diante disso, estabeleceu-se como objetivo geral identificar e compreender as concepções dos gestores sobre a prática inclusiva de suas escolas, que determinam o encaminhamento do aluno para o AEE. Para tanto, orientou-se por três objetivos específicos, quais sejam, i) descrever o trabalho do AEE realizado no município; ii) perfilar as considerações de educação inclusiva na rede municipal; iii) reconhecer as expectativas dos profissionais da comunidade escolar sobre o AEE, pela ótica do gestor. Nesse sentido, a investigação visou responder à pergunta sobre quando e por que as crianças são encaminhadas para o AEE, com indicações de deficiência, mesmo sem um laudo médico. Optou-se por uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios. Em relação aos procedimentos metodológicos, passou-se pelo estudo bibliográfico, documental e levantamento para obtenção dos dados, análises e estudos mais aprofundados. O universo da investigação se delimitou aos gestores de cinco escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e a coleta de dados se deu por meio de entrevistas, para se chegar a possíveis respostas. Como resultados, encontrou-se que 100% das escolas pesquisadas reconhecem o AEE como fundamental para uma educação inclusiva assertiva, e que a presença do especialista na escola é necessária, pois, conta-se com o saber diferenciado de um perito, no apoio à condução da prática pedagógica. Paralelamente, verificou-se que 80% dos professores acreditam que o reforço escolar não dá conta das necessidades de leitura e alfabetização dos estudantes e, por esse motivo, todas as crianças com dificuldades de aprendizagem são encaminhadas para o AEE, a qualquer tempo, independentemente da existência de laudo médico, o que responde à pergunta proposta e evidencia a ocorrência de mesma categorização para deficientes e não deficientes. Outrossim, aparece na pesquisa a recorrência da crença de que as estratégias de ensino, recursos e alternativas utilizadas pelo AEE correspondem em maior grau às expectativas do ideário de sucesso escolar. Nesse pressuposto, concluiu-se que, a despeito dos avanços relacionados à educação inclusiva nas escolas do município, o investimento em processos formativos deve ser fortalecido, não somente por meio da SME, mas também no contexto da unidade escolar, com vistas ao entendimento das atribuições específicas do docente do AEE, bem como das questões que perpassam a educação inclusiva, em face das reais necessidades pedagógicas dos alunos, deficientes ou não.

**Palavras-chave:** Educação especial. Professores de educação especial. Estudos sobre deficiência. Aprendizagem. Professores Formação.

## ABSTRACT

The present research dealt with the theme of inclusive education for students with disabilities, in the municipal public school system in São José do Rio Preto. In order to comply with the Salamanca Declaration (1994), of which Brazil is a signatory country, and with the National Education Guidelines and Bases Law n°. 9.394 / 96 (LDBEN), national education systems must present initiatives aimed at the diversity of students' needs. This time, in 2001, the Municipal Education Secretariat (SME) started implementing Specialized Educational Assistance (AEE), in the schools of its network, for attending students with disabilities, global developmental disorder and high skills / giftedness, in order to elaborate and organize the necessary resources to eliminate barriers and promote their full participation in the school process. Given this, it was established as a general objective to identify and understand the conceptions of managers about the inclusive practice of their schools, which determine the referral of the student to the AEE. For that, it was guided by three specific objectives, namely, i) to describe the work of the AEE carried out in the municipality; ii) to profile the considerations of inclusive education in the municipal network; iii) recognize the expectations of professionals in the school community about AEE, from the perspective of the manager. In this sense, the investigation aimed to answer the question about when and why children are referred to the ESA, with indications of disability, even without a medical report. We opted for a basic research, with a qualitative approach, with exploratory objectives. In relation to the methodological procedures, a bibliographic, documentary and survey to obtain data study was carried out for further analysis and studies. The universe of investigation was limited to the managers of five elementary schools - initial years, and the data collection took place through interviews, in order to arrive at the intended answer. As a result, it was found that 100% of the researched schools recognize the AEE as fundamental for an assertive inclusive education, and that the presence of the specialist in the school is necessary, because, in this way, one has the differentiated knowledge of an expert, in supporting the conduct of pedagogical practice. At the same time, it was found that 80% of teachers believe that the school reinforcement does not meet the students' reading and literacy needs and, for this reason, all children with learning difficulties are referred to the AEE, at any time, regardless the existence of a medical report, which answers the proposed question and shows the occurrence of the same categorization for disabled and non-disabled people. Furthermore, the research shows the recurrence of the belief that the teaching strategies, resources and alternatives used by the AEE correspond to a greater degree to the expectations of the school success idea is rigid. Based on this assumption, it was concluded that, despite advances related to inclusive education in schools in the municipality, investment in training processes should be strengthened, not only through SME, but also in the context of the school unit, with a view to understanding the specific duties of the teacher of the AEE, as well as of the regular schools, in face of the real pedagogical needs of the students, disabled or not.

**Keywords:** Special education. Special education teachers. Disability Studies. Learning. Teachers Training.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – São José do Rio Preto no Estado de São Paulo   | 31  |
| Figura 2 – Zonas de São José do Rio Preto                 | 32  |
| Figura 3 – Organograma da Coordenadoria Pedagógica da SME | 48  |
| Figura 4 – Mapa das escolas em suas macrorregiões         | 102 |
| Quadro 1 – Escolas da rede municipal                      | 33  |
| Quadro 2 – NAEE no município de São José do Rio Preto     | 35  |
| Quadro 3 – Planejamento formativo anual                   | 51  |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**AEE:** Atendimento Educacional Especializado

**AMA:** Associação de Mães de Autistas

**ANA:** Avaliação Nacional de Alfabetização

**APAE:** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**APM:** Associação de Pais e Mestres

**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular

**CAEE:** Centro de Atendimento a Empresas e Escolas

**CAEEC:** Centro de Atendimento Educacional Especializado e Convivência

**CAPS:** Centro de Referência de Assistência Social

**CDPD:** Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

**CEB:** Câmara de Educação Básica

**CEDET:** Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

**CEMA:** Centro Educacional Maria Lúcia

**CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa

**CIF:** Classificação Internacional de Funcionalidade

**CNE:** Conselho Nacional de Educação

**CRAMI:** Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância

**CRAS:** Centro de Referência de Assistência Social

**ESF:** Estratégia Saúde da Família

**FAMERP:** Faculdade de Medicina de Rio Preto

**GEE:** Gerência de Educação Especial

**GO:** Ginecologia e Obstetrícia

**FIA:** Ficha de informações do aluno

**FOA:** Ficha de Observação do aluno

**FUNDEB:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**HCM:** Hospital da Criança e Maternidade de São José do Rio Preto

**HTPC:** Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IPEA:** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases

**LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC:** Ministério da Educação

**MG:** Minas Gerais

**NAEE:** Núcleos de Atendimento Educacional Especializado

**ODS:** Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

**OMS:** Organização Mundial da Saúde

**ONU:** Organização das Nações Unidas

**PAR:** Plano de Ações Articuladas

**PcD:** Pessoa com Deficiência

**PDDE:** Programa Dinheiro Direto na Escola

**PNEEPEI:** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

**PME:** Plano Municipal de Educação

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**PPM:** Preparo Pedagógico de Materiais

**PPP:** Projeto Político-Pedagógico

**PSE:** Programa de Saúde na Escola

**QI:** Teste do Quociente de Inteligência

**SARESP:** Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SECADI:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SENAC:** Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SIMEC:** Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

**SME:** Secretaria Municipal de Educação

**SMS:** Secretaria Municipal de Saúde

**SP:** São Paulo

**SPCD:** São Paulo Companhia de Dança

**SRMs:** Salas de Recursos Multifuncionais

**TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TDAAH:** Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

**UBS:** Unidade Básica de Saúde

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNESP:** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

**UTI:** Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

|                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                             | <b>16</b>  |
| <b>2 CAPÍTULO I – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE.....</b>                             | <b>27</b>  |
| 2.1 O AEE no município de São José do Rio Preto.....                                                 | 30         |
| 2.1.1 Sobre os Centros de Atendimento Pedagógico às especificidades.....                             | 35         |
| 2.1.2 A atuação dos professores especialistas no AEE.....                                            | 38         |
| 2.1.3 O encaminhamento de alunos para o AEE.....                                                     | 41         |
| 2.2 Formação para o trabalho educacional inclusivo: ações do município de São José do Rio Preto..... | 44         |
| 2.2.1 A formação dos professores da rede municipal pela SME.....                                     | 45         |
| 2.2.2 A formação dos professores do AEE pela SME.....                                                | 50         |
| <b>3 CAPÍTULO II – O MODELO SOCIAL DE EDUCAÇÃO: UM OLHAR REFLEXIVO.....</b>                          | <b>53</b>  |
| 3.1 As diferenças no ambiente escolar.....                                                           | 53         |
| 3.2 Sistemas peritos – profissionais adicionais no âmbito escolar .....                              | 63         |
| 3.3 As consequências e danos causados pela exclusão.....                                             | 67         |
| 3.4 Os direitos do deficiente no aspecto útil/legal .....                                            | 70         |
| 3.5 O drama familiar das pessoas com deficiência.....                                                | 72         |
| 3.6 A inclusão nas escolas .....                                                                     | 73         |
| <b>4 CAPÍTULO III – O FRACASSO ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS ...</b>                                 | <b>77</b>  |
| 4.1 Os processos de exclusão vivenciados nas escolas regulares.....                                  | 77         |
| 4.2 A influência da organização social no discurso sobre o fracasso escolar.....                     | 81         |
| 4.3 A rotulação sob os aspectos do desenvolvimento.....                                              | 85         |
| 4.4 Apontamentos sobre a escolaridade no sistema capitalista.....                                    | 87         |
| 4.5 A contribuição da psicologia no sistema educacional.....                                         | 89         |
| 4.6 O sistema educacional e a saúde.....                                                             | 93         |
| 4.7 A Teoria da Carência Cultural e os dias de hoje.....                                             | 95         |
| <b>5 CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                                              | <b>100</b> |
| 5.1 Caracterização dos locais de pesquisa.....                                                       | 101        |
| 5.2 Aspectos éticos da pesquisa.....                                                                 | 103        |
| 5.3 Organização para a coleta de dados.....                                                          | 103        |
| 5.3.1 Os instrumentos da pesquisa.....                                                               | 103        |

|                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.3.2 Os sujeitos da pesquisa.....                                      | 104        |
| 5.4 A coleta de dados .....                                             | 104        |
| 5.5 Da análise de dados.....                                            | 106        |
| 5.5.1 Escola A <sub>1</sub> – G <sub>1</sub> .....                      | 106        |
| 5.5.2 Escola B <sub>2</sub> – G <sub>2</sub> .....                      | 109        |
| 5.5.3 Escola C <sub>3</sub> – G <sub>3</sub> .....                      | 112        |
| 5.5.4 Escola D <sub>4</sub> – G <sub>4</sub> .....                      | 115        |
| 5.5.5 Escola E <sub>5</sub> – G <sub>5</sub> .....                      | 118        |
| 5.6 Síntese analítica dos dados.....                                    | 121        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                      | <b>126</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                | <b>134</b> |
| <b>ANEXO A – Ficha de Observação do Aluno - FOA.....</b>                | <b>143</b> |
| <b>ANEXO B – Ficha Informativa do Aluno – FIA.....</b>                  | <b>147</b> |
| <b>ANEXO C – Instrumento de Manifestação.....</b>                       | <b>156</b> |
| <b>ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....</b> | <b>157</b> |
| <b>ANEXO E – Roteiro de perguntas para entrevista.....</b>              | <b>159</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

*Que as coisas continuem como antes, eis a catástrofe!*

*(Walter Benjamin)*

A inspiração para essa dissertação surgiu da minha experiência com a área educacional, vivida ao longo dos últimos oito anos no trabalho com a Educação Especial.

Ao iniciar minha carreira docente, em 2005, no Estado do Mato Grosso, como professora de Matemática do Ensino Fundamental II - Anos Finais, em uma escola agrícola, pude ter meu primeiro contato com a diversidade, a partir de experiências na docência com turmas heterogêneas de crianças, formadas por alunos da zona rural e urbana, de comunidades assentadas nas proximidades da escola e, também, de aldeias indígenas próximas.

Em 2012, já no Estado de São Paulo, ingressei como professora do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, no município de São José do Rio Preto e, na sequência, participei de processo seletivo para atuar como Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função, segundo as Diretrizes Operacionais, é a “formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, Art. 2º).

Tal experiência oportunizou a vivência de trabalho com alunos com deficiência, público alvo da Educação Especial, em Sala de Recursos Multifuncionais<sup>1</sup> (SRM), instaladas em escolas regulares. Então, a partir do contato com os professores e gestores de tais escolas, pude observar que a presença de profissionais especialistas acabava por gerar uma expectativa de atendimento a todos os alunos que, de alguma forma, ‘não correspondiam à normalidade esperada pela instituição e seus instituintes’.

Nesse caso, a proposta de trabalho era realizada e desenvolvida pelo Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), em atividades de educação adaptadas à realidade de cada estudante com necessidades especiais, propostas por uma equipe de profissionais, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 04, de 2009. Importa salientar que esse documento define o caráter do atendimento do AEE como complementar ou

---

<sup>1</sup> As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, cujo objetivo é prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência e transtornos. (Disponível em <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/as-salas-de-recursos-multifuncionais-o-atendimentoeeducacionalespecializado/49426>>. Acesso em 1.nov. 2019).

suplementar, pela oferta transversal da Educação Especial, cujo planejamento e registro deve estar previsto e institucionalizado, a partir do projeto político da escola.

Sendo assim, o desenvolvimento do trabalho do NAEF na escola regular coincidia com momentos de diálogo entre os profissionais da unidade escolar e o professor especialista do núcleo, desdobrando-se em auxílio, na forma de possíveis recursos para o atendimento do aluno com esse perfil, no contraturno do período em que o estudante estivesse matriculado.

Com o passar do tempo, especificamente no ano de 2017, fui convidada a trabalhar na Gerência de Educação Especial (GEE) da Secretaria Municipal de Educação (SME), no mesmo município. Essa Gerência é responsável pela organização, planejamento e regularização dos serviços, nessa modalidade de ensino.

A partir dessa nova experiência, foi possível ratificar as mesmas observações de sala de aula, outrora verificadas, quais sejam, evidências de que, quando do ingresso dos professores do NAEF na unidade escolar, os docentes da escola indicam para atendimento não somente os possíveis alunos com deficiência, mas também grupos de estudantes com rendimento escolar aquém do esperado que, em muitos casos, não conseguem aprender conforme as expectativas dos professores.

Não por acaso, a crença dos docentes das turmas regulares reside no fato de que o desempenho acadêmico insatisfatório dos alunos da escola comum está obrigatoriamente relacionado a questões de deficiência intelectual, motivo pelo qual o trabalho do NAEF e de seus profissionais é requerido constantemente.

Desse modo, a chegada do professor especialista na escola passou a representar uma ‘tábua de salvação’, no sentido de que passou a mobilizar os professores da classe regular em solicitações de ordem psicológica ou emocional, dentre outras, creditando aquele profissional a possível resolução de questões não necessariamente relacionadas à Educação Especial.

Sabe-se que a forma de pensar do indivíduo sofre influências do meio em que vive, em seu ato de descobrir, criar e refletir, fazendo com que as certezas se transformem em questionamentos, especialmente diante da constatação do diferente.

Nesse contexto, a relação com o conhecimento experimenta mudanças advindas da existência do diferente, articulado à conflitante concepção tradicionalista. O estudioso Giddens (1938), sociólogo britânico, professor e conferencista, renomado por sua Teoria da Estruturação e pela visão holística da sociedade contemporânea, ressalta que a “natureza das instituições modernas está profundamente ligada ao mecanismo da confiança em sistemas abstratos, especialmente confiança em sistemas peritos” (GIDDENS, 1991, p.77).

Nesse aspecto, pode-se inferir que a busca pelo professor especialista na escola regular está ancorada na ideia de que todas as crianças ‘normais’ deveriam acompanhar o currículo, em tempo regular. Essa condição de ser e estar no mundo de maneira igual, arraigada culturalmente, é representada “não apenas em termos da contingência comum das coisas, mas em termos da reflexividade do conhecimento em relação ao qual as práticas sociais são organizadas” (GIDDENS, 1991, p.77) e legitimadas socialmente.

Nesse sentido, as transformações sociais e as cobranças impostas pela modernidade ampliam as formas de ensinar e aprender, especialmente em um ambiente escolar, tão marcado pela diversidade. Para Giddens (1991, p.8), o conceito de ‘modernidade’ “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social, que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Baseando-se nessa ‘mundialização’, paradigmas internacionais modernos foram construídos e divulgados, como forma de padronizar ações, valores e atitudes.

Na ideia da inclusão da pessoa com deficiência, desde 1948 “O direito de cada criança à educação foi proclamado pela Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado em Jomtien, pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990, p.1).

Esse aporte dos direitos humanos é em função de que “A cidadania, os valores humanos precisam ser vivenciados e construídos, na escola, nas pequenas ações do dia-a-dia, abrangendo os direitos e os deveres, gerando compromisso, responsabilidade e participação” (JESUS; BRABO, 2009, p.7003). Além disso, há “o pressuposto da educação em direitos humanos, que é *conhecer e viver* direitos humanos e cidadania na escola” (BRABO, 2009, p.288, grifo do autor).

Nessa lógica, um dos marcos históricos está descrito na Declaração de Salamanca, que indica a necessidade de orientar as instituições escolares sobre como compreender os alunos com necessidades especiais em um contexto escolar: “[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994, p.3). Além disso, esse documento apregoa a necessidade de se buscar meios suficientes para dar conta da aprendizagem de tais estudantes:

[...] tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de

aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994, p.4).

No Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/96) trazem aparatos, em seus textos legais, que coadunam esses princípios. Assim, a partir do conjunto dessas legislações, esse país, como signatário, ensejou uma maior discussão relacionada às políticas públicas para a inclusão e, no ano de 2008, foi apresentado o documento intitulado Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), construído em conjunto com o Ministério da Educação, para nortear o trabalho educacional pela noção de equidade.

Nesse caso, a proposição é de que o desenvolvimento do processo educacional deva se direcionar por “[...] 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” (BRASIL, 2008, p.1).

A regulação proposta por esse documento destaca, entre outros pontos, que todos podem aprender, desde que ofertadas condições adequadas, em um ambiente menos restritivo e mais comprometido com as revoluções sociais e seus reflexos escolares: “A proposta da Educação Inclusiva implica em mudanças estruturais nos sistemas educacionais, ou seja, a adoção de um novo paradigma educacional fundamentado no processo de construção do conhecimento e no respeito à diferença ” (BRASIL, 2006, p.4).

Pelo fato de a educação ser historicamente concebida por meio de padrões, de forma homogeneizadora, a proposta da educação inclusiva apresentada na modernidade trabalha com as singularidades, a partir da diversidade. Nesse aspecto, conforme atesta Giddens (1991), as interações estabelecem uma relação com a “discussão, na observação sociológica familiar de que na vida social moderna muitas pessoas, a maior parte do tempo, interagem com outras que lhes são estranhas” (1991, p.75).

Nessa lógica, a instituição escolar é reconhecida como espaço de encontro da diversidade; assim, cumpre perguntar se a escola moderna da atualidade tem de fato conseguido atender aos requisitos necessários para promover uma educação de qualidade para todos, como preceituado nas declarações mundiais e, também, o que é compreendido como qualidade, nesse contexto.

Atualmente se observa que a diferença, a diversidade e as questões de inclusão, embora apregoadas mundialmente, não têm sido completamente consideradas no cotidiano social ou educacional. A proposta de educação para todos (JOMTIEN, 1990), especialmente no ambiente escolar, envolve proposições de ensino para atender às exigências de uma sociedade mais justa e equânime, sem espaço para preconceitos e discriminação, reconhecendo as diferenças como atributo do ser humano e, portanto, sendo capaz de promover a interação de todos entre si e com o mundo ao redor.

Nessa perspectiva, D'Água (2017) afirma que reconhecer a diversidade e suas singularidades é tarefa básica de todos os que lidam com o humano; dessa forma, os profissionais da escola, a equipe de gestão e os professores da sala de aula precisam estar atentos para perceber de fato o aluno, considerar a realidade em que vive, as complexidades e possibilidades inerentes a sua pessoa e vivências.

Olhando-se por esse prisma, a condição de atenção ao ser humano em suas especificidades, que se constitui por meio da observação de suas interações, modos de vida, processos de pertencimento, permite compreender que o não aprender no tempo regular não caracteriza necessariamente um fator interno (deficiência), de ordem patológica ou biológica, nos casos em que não se origina em razão das determinações dos conteúdos curriculares:

[...] a experiência escolar é avaliada sem que a escola considere a maneira como ela mesma se relaciona com a subjetividade do aluno. Diretores, professores, orientadores educacionais, assistentes pedagógicos, psicólogos e médicos – no processo de estigmatizar e discriminar o aluno, quase sempre rotulado como ‘deficiente mental’ (PATTO, 2015, p.15).

Sendo assim, refletir sobre a inclusão na escola requer ampliar o universo de observação; exige alteração de postura frente ao processo de ensino e de aprendizagem, além da intenção de encontrar possibilidades que subsidiem a prática pedagógica. Nessa perspectiva, a condição de professor precisa ser ressignificada, já que todos são aprendizes e há inúmeras chances de criação e recriação de conceitos e práticas, por meio da mediação das relações do contexto escolar, em um processo dialético de aprendizagem e troca de experiências.

Dentro dessa ideia, Mantoan (2018) coloca que a questão é que a organização linear e homogênea sob a qual a escola regular foi sedimentada acaba por criar uma *pseudo* ilusão de que todos os alunos aprendem no mesmo tempo e da mesma forma; nesse caso, torna-se grande o número de professores que se frustram quando essa expectativa não é alcançada.

Nessa perspectiva, como a escola se constitui de grupos formados por meio de várias singularidades que a define, reconhece-se a inexistência de uma forma única e pronta de

trabalhar e de lidar com os desafios. Essa condição acaba por anunciar a necessidade de ressignificação da própria instituição escolar, de forma que ela possa se reconstruir por meio de seu próprio público e de suas necessidades, quer sejam especiais ou não.

Portanto, não por acaso se observa que as dificuldades encontradas pelos professores nos processos de ensino e aprendizagem acabam por estimular a busca de auxílio junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que passa, assim, a ser confundido com um ‘reforço escolar’, em muitos casos, já que as fragilidades em desenvolver o trabalho educacional na diferença levam o docente à interpretação dos fatos como uma suposta deficiência cognitiva dos alunos e, desse modo, a solicitar o apoio oferecido pelo Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), em busca de ‘solução’.

Cumprir destacar que registros documentais extraídos da Gerência de Educação Especial (GEE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de São José do Rio Preto indicam que o número de encaminhamentos para o AEE com esse tipo de queixa pelo professor da escola regular é significativamente elevado.

Nesse panorama, importa salientar que as crianças com deficiência matriculadas nas salas de aulas do ensino regular municipal, cujo comprometimento na aprendizagem é real, possuem uma indicação prévia para o AEE, regulamentada pela PNEEPEI. Nesse encadeamento, não se deve atribuir a situação de rendimento insatisfatório do estudante, diante da expectativa da turma, como produção e utilização de diagnóstico prévio para os encaminhamentos aos professores especialistas.

Diante disso, a hipótese de que o baixo rendimento acadêmico sugere deficiência retira o foco do trabalho docente das diversas possibilidades de abordagens pedagógicas e, também, não prioriza as necessidades de aprendizagem, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14 ou p.33).

Isso posto, concebe-se a Educação Inclusiva a partir da valorização das possibilidades dos alunos, em razão das suas potencialidades, considerando seus conhecimentos prévios e suas condições de aprendizagem, com vistas à construção do conhecimento.

Sabe-se que pela Lei nº 12.796/2013, a educação básica obrigatória atende crianças na faixa etária dos 4 aos 17 anos; assim, o percurso escolar se estabelece em um tempo de cerca de treze anos. Portanto, se um aluno, nessa trajetória, é considerado ‘problema’, por não acompanhar o currículo e, por esse motivo, é encaminhado para um atendimento especial sem a necessidade real, pode acabar sendo excluído das vivências e experiências comuns da sala de aula, já que passa a ser estigmatizado em sua condição de ser e/ou estar em um nível aquém dos demais estudantes.

Essa situação pode se agravar em crianças e jovens de famílias menos favorecidas economicamente: “O pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no nó que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão” (SAWAIA, 2001, p.9).

Nesse contexto, evidencia-se que as limitações e a condição social do sujeito não deveriam ser uma forma de impedimento para sua inclusão no sistema educacional. Ao contrário, deveriam se constituir em mera observação de sua condição; afinal, de acordo com Tardif e Lessard, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Essa impregnação do trabalho pelo objeto humano merece ser problematizada, por estar no centro do trabalho docente” (2011, p.31).

Nessa lógica, a capacidade do aprendiz não pode se restringir aos conteúdos acadêmicos programados, pois, segundo Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p.17), “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”.

Na continuidade de tal ideia, as autoras afirmam que não é possível praticar a inclusão dentro de uma escola de preceitos tradicionais, e isso pode ser constatado quando a unidade escolar se depara com as queixas dos professores das salas de aula regulares, pois seus relatos verbalizam as angústias resultantes de não atingir as metas propostas pelo currículo ofertado pelos sistemas de ensino; daí a afirmativa de que não se trabalha a diversidade com base exclusiva no aprendizado de conteúdos programados.

Dessa forma, a despeito do direcionamento dado pela PNEPEI (2008) para se trabalhar a inclusão nas unidades escolares, as dificuldades enfrentadas cotidianamente no contexto escolar para a efetivação do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência demonstram a necessidade de novas discussões, sobre os vários temas relacionados a essa questão, com vistas a fortalecer e solidificar o exercício da educação inclusiva nas práticas escolares.

Até 1970, no mundo, vigorava o chamado Modelo Médico que, em síntese, entendia a deficiência como uma condição exclusivamente do indivíduo, algo passível de estudos específicos, tratamento, “cura” e atendimentos especializados voltados à adequação e à adaptação da pessoa com deficiência ao contexto social e escolar. Com base nesse entendimento, os ambientes e as atitudes de toda a sociedade seguiam inalterados e apenas as pessoas com deficiência “selecionadas” por especialistas de diferentes áreas podiam ser “integradas” aos ambientes sociais comuns a todos, dentre os quais a escola e o trabalho (MANTOAN, 2018, p.9).

Nesse contexto, a partir da década de 70 surgiu um novo entendimento sobre a deficiência, que de ‘modelo médico’ passou a ‘modelo social’. Nessa perspectiva, começou a ser entendida como uma condição do contexto social do indivíduo, fato que responsabiliza todos os entes da sociedade, em especial as autoridades e entidades públicas, para com a questão. Com isso, a acessibilidade e a eliminação de barreiras passaram a ser objeto de estudos e medidas para a concretização da proposta de inclusão social.

Cumprе destacar que Mantoan (2018) pontua que a política de 2008 (PNEEPEI) já vinha seguindo a base do modelo social da deficiência e, nesse esteio, considera a premência da continuidade dos estudos, para que as situações inerentes às deficiências sejam conhecidas por todos, especialmente nos ambientes coletivos, em que a multiplicidade e a complexidade das pessoas são fortes e marcantes, como, por exemplo, o ambiente escolar, o do trabalho, os lugares públicos, a família e, sobretudo, a sociedade como um todo.

No caso do município de São José do Rio Preto, a Secretaria de Educação Municipal (SME) conta com uma Gerência de Educação Especial (GEE), responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais. Ao longo dos anos, essa gerência tem registrado a recorrência de solicitações da presença do professor especialista nas escolas, para avaliação de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, com hipótese de deficiência, a partir da observação realizada pelos docentes da sala de aula.

Diante disso e, também, das observações das práticas experienciadas no meu trajeto profissional de professora especialista do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), bem como de gestora da Educação Especial, foi-se delineando o objeto dessa pesquisa, especialmente pela necessidade de tentar entender a relação dos docentes da escola regular com os profissionais do AEE.

Nesse sentido, justifica-se um estudo dessa natureza por acreditar que ele possibilite compreender a abrangência das motivações dos professores das salas de aulas comuns para o encaminhamento dos alunos para o NAEE, não somente nos casos de constatação de

deficiência/necessidades especiais, mas, também, quando os resultados de aprendizagem de alguns alunos se apresentam aquém do esperado em relação aos demais estudantes das turmas.

Para tanto, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, já que objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática (SILVA E MENEZES, 2001), especialmente no cenário de questões específicas da educação inclusiva.

Quanto aos objetivos, esse estudo intentou, de forma geral, identificar e compreender as concepções dos profissionais das unidades escolares sobre o AEE, que determinam o encaminhamento dos alunos para o atendimento especializado.

Para alcançar tal objetivo geral, foram necessários três objetivos específicos, quais sejam: i) descrever o trabalho do AEE realizado no município; ii) perfilar as considerações de educação inclusiva na rede municipal; iii) reconhecer as expectativas dos profissionais da comunidade escolar sobre o AEE, pela ótica do gestor.

Com relação aos procedimentos técnicos, foram utilizados o estudo bibliográfico, documental e levantamento, em virtude da necessidade de angariar subsídios para apoiar a análise dos dados levantados, coletados por meio da organização de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os coordenadores pedagógicos das unidades escolares pesquisadas.

Sabe-se que a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse, constituindo-se em fonte segura e abastada, por se tratar de documentos oficiais de domínio público, o que possibilita sua consulta sempre que necessário (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). No caso desse estudo, a SME, por meio da GEE, disponibilizou documentos oficiais e registros (resoluções, decretos, atas com valor legal de documentos, relatórios conclusivos, estudos por comissões, registros do departamento), dentre outros, de modo a apoiar o andamento das demais etapas da pesquisa.

No caso da escolha das cinco unidades escolares participantes da pesquisa de campo, considerou-se como critério a divisão geográfica do município de São José do Rio Preto, estabelecida desde 2018 em dez macrorregiões<sup>2</sup>. Tal escolha teve como intento considerar e apreender os sentidos percebidos a partir da diversidade experimentada nas diversas comunidades da cidade:

---

<sup>2</sup> Decreto nº 18.073, de 29 de junho de 2018, que institui a divisão geográfica do município de São José do Rio Preto e dá outras providências (Disponível em < <https://leismunicipais.com.br/sp/sao.jose.do.rio.preto/decreto-18073-2018-sao-jose-do-rio-preto-sp.pdf>>).

[...]em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a "forma visível" do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza (GIDDENS, 1991, p.22).

Sendo assim, a escolha pontual do local se tornou uma categoria de análise *a priori*, na medida em que a observação dos diversos aspectos constituintes das comunidades escolares, tais como a localização geográfica, as formas de agrupamentos, organização social e econômica, entre outros aspectos, trouxeram à tona um conjunto de informações de abrangência significativa.

Dessa feita, destaca-se que a escolha das escolas participantes da pesquisa, dentre as dez macrorregiões enunciadas, pautou-se na variável do número de pedidos de encaminhamento de alunos para o NAEE, considerando-se, de um lado, as unidades escolares com muitos encaminhamentos e, de outro, as de bem poucos, conforme documentado pela GEE.

No que tange ao universo de participantes, optou-se para que ficasse circunscrito aos gestores (coordenadores pedagógicos) das escolas selecionadas que, por sua vez, responderam a entrevistas semiestruturadas, cujas perguntas objetivaram encontrar respostas sobre quando e por que algumas crianças das escolas regulares do Ciclo I do Ensino Fundamental são encaminhadas para o AEE, com indicações de deficiência, mesmo sem uma investigação mais aprofundada e/ou laudo médico.

O trabalho de pesquisa ora apresentado está organizado em 4 capítulos, a saber:

O primeiro capítulo apresenta o trabalho do AEE do município em São José do Rio Preto, desde seu início, no princípio do novo século (2002), quando foi constituído o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) e que, com o passar anos, por meio de programas e projetos, tornou-se referência regional. Apresenta-se também, nessa seção, o percurso formativo dos profissionais da educação ligados à Secretaria de Educação Municipal (SME).

O segundo capítulo apresenta reflexões sobre o conceito de deficiência e as necessidades educativas especiais, com base em estudiosos importantes, como MANTOAN (2018); SAWAIA (2001); DINIZ (2007), com suas considerações sobre o conceito de educação pautado no modelo médico, que perdurou até os anos 70, e o modelo social, que intenta exercer papel moderador na sociedade atual.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta o fracasso escolar discutido desde os anos 90, com o embasamento de pesquisadores como PATTO (2015); FREIRE (2005); BUENO (1997)

e CASTEL (2000), que realizaram estudos considerados clássicos nos anos 90, dada a sua relevância para a educação.

Além disso, nessa seção, as considerações dos autores são apresentadas e debatidas, na relação com os cenários atuais das escolas, na perspectiva dos conceitos de inclusão e das políticas de educação para todos, além da concepção de gestão democrática nas escolas. Assim, as reflexões se encaminharam pelos parâmetros de ‘normalidade’ e de expectativa dos professores da escola comum em relação ao desempenho acadêmico de seus alunos.

O capítulo quatro apresenta a investigação de campo e os procedimentos metodológicos, a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos (gestores) das escolas, com fundamentação na análise textual discursiva, de MORAES E GALIAZZI (2006; 2011).

Ao final, seguem as considerações a respeito do trabalho realizado, tecidas pela articulação entre os objetivos almejados e o aprofundamento teórico conquistado durante o processo da pesquisa.

## 2. CAPÍTULO I - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

*Não basta que todos sejam iguais perante a lei. É preciso que a lei seja igual perante todos.*

*(Salvador Allende)*

A Constituição brasileira de 1988 preconiza que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Além disso, a referida Carta Magna determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do *Atendimento Educacional Especializado* às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208, grifo nosso), para melhor atender às especificidades desses estudantes e, assim, garantir a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art. 206).

Isso posto, importa notar que as leis voltadas ao respeito ao direito das pessoas com deficiência inauguraram movimentos que possibilitam uma maior ampliação de discussões relacionadas aos processos de exclusão que tão marcadamente tem sido registrado em nossa história. Nesse sentido, a busca pelo reconhecimento das diferenças andou *pari passu* com as lutas de outras minorias, como mulheres e negros, e, também, legitimou a reivindicação de que a deficiência deveria ser pauta de ações políticas afirmativas e de intervenção.

Assim, tais ações direcionaram, como princípio básico orientador, a elaboração de uma política educacional voltada ao atendimento dos alunos com deficiência, matriculados nas salas de aulas regulares, incluindo o direito de ir e vir, quando da mobilidade comprometida, o que foi oficializado pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata da acessibilidade<sup>3</sup>:

Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000, Art. 1º).

---

<sup>3</sup> Inclusão da pessoa com deficiência na participação de atividades, com o uso de produtos, serviços e informações. Alguns exemplos são os prédios com rampas de acesso para cadeira de rodas e banheiros adaptados para deficientes (Disponível em <<http://www.saude.gov.br/acessibilidade>>. Acesso em 28.jun.2019).

Outrossim, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência<sup>4</sup>, ratificada no Brasil pelos Decretos nº 186/2008 e 6.949/2009, afirma que às pessoas com deficiência deve ser oferecida a igualdade de oportunidades:

[...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos de vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação [...] (BRASIL, 2008, Art. 9).

Nesse contexto, a partir da concepção da educação inclusiva<sup>5</sup>, que pressupõe o direito das pessoas com deficiência à educação regular e à presença na escola, essa nova ‘configuração da escola’ tem sido objeto de discussão, de contradição e de lutas a fim de tornar a escola um espaço que de fato seja tomado por todos os sujeitos, independentes de suas diferenças.

No ano de 2008 foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>6</sup> (PNEEPI), que intentava instaurar um ‘novo marco teórico e organizacional no país’, por ter definido a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; por ter inserido o conceito de atendimento educacional especializado complementar<sup>7</sup> ou suplementar<sup>8</sup> à formação dos estudantes e por ter determinado o público alvo da educação especial, qual seja, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, com relação à escolarização desse público alvo, tal documento se tornou orientador das ações dos Estados e Municípios, no sentido de se organizarem para transformar seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos:

A educação especial, conforme estabelecido nos preceitos legais, é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

---

<sup>4</sup> Convenção da ONU sobre justiça e equidade social para as pessoas com deficiência.

<sup>5</sup> 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 (Política Nacional de Educação Inclusiva, Portal MEC, disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em 28.jun.2019).

<sup>6</sup> Documento orientador de políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

<sup>7</sup> Destinado aos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

<sup>8</sup> Destinado aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, coube a educação especial ampliar sua atuação, não mais como modalidade, mas na transversalidade de forma a propor, programar e acompanhar a execução das ações que colaborassem para a viabilização da Política Educacional na perspectiva da Educação Inclusiva nas redes de ensino.

Além disso, as discussões relacionadas a educação inclusiva trouxeram concomitantemente a necessidade de reconhecimento de outros saberes a área da educação, nesse caso, a parceria com profissionais da saúde passou a ser considerada como uma ação fundamental. Nessa lógica, em 2007 foi publicado o Decreto nº 6.286, que instituiu o Programa Saúde na Escola (PSE)<sup>9</sup>.

Tal Programa objetivou contribuir com a formação integral dos estudantes, por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento da vulnerabilidade que pode comprometer o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino e, em especial, os alunos com deficiência.

Esse público beneficiário do PSE foram os estudantes da Educação Básica e, a partir de trabalhos colaborativos entre gestores e profissionais da educação e da saúde, comunidade escolar.

Dessa maneira, definiu-se que as atividades de parceria entre a educação e a saúde do PSE, com vistas a apoiar o desenvolvimento dos estudantes, deveriam ocorrer nos chamados ‘territórios’, definidos segundo a área de abrangência da Estratégia Saúde da Família (ESF)<sup>10</sup>, o que tornou possível o exercício da criação de núcleos e ligações entre os equipamentos públicos da saúde e da educação (escolas, centros de saúde, áreas de lazer, como praças e ginásios esportivos, etc.).

Segundo informações no portal MEC, o planejamento das ações do PSE considera o contexto escolar e social, o diagnóstico em saúde do aluno, no nível local, e a capacidade operativa da escola; desse modo, a criação dos territórios locais para o PSE é elaborada a partir das estratégias firmadas entre a escola, por meio do seu projeto político-pedagógico, e a unidade básica de saúde.

---

<sup>9</sup> Programa de articulação permanente entre educação e saúde, para proporcionar melhoria da qualidade de vida da população brasileira (Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em 02.jul.2019).

<sup>10</sup> Ação do Ministério da Saúde, cujo objetivo é promover a qualidade de vida da população brasileira.

Para tanto, são realizadas reuniões nos distritos de saúde, com a participação de representantes das unidades escolares, de órgãos públicos e civis, como CRAS<sup>11</sup>, CRAMI<sup>12</sup>, CAPS<sup>13</sup>, Conselho Tutelar<sup>14</sup>, com o objetivo de realizar estudos, encaminhamentos e atendimentos à comunidade local, quanto as suas necessidades.

Nessa perspectiva, é possível realizar parcerias com as áreas intersetoriais, para a elaboração de estratégias e disponibilização de recursos de acessibilidade, bem como condução da pessoa com deficiência nos casos de vulnerabilidade social, carência financeira ou negligência por parte dos pais, ou responsáveis, que acarreta o comprometimento do seu desempenho escolar e desenvolvimento social, afetivo e psicomotor.

Parece que esse tipo de mobilização acabou por aproximar as áreas da educação e da saúde, como campos complementares no que tange a discussões relacionadas a inclusão, já que ações e desdobramento no viés da intersetorialidade acabaram por ampliar a assistência e o atendimento aos alunos com deficiência e suas famílias, ao mesmo tempo, promoveram o envolvimento e ajuste dos serviços públicos com as questões relacionadas à inclusão, de modo a que processos mais amplos pudessem ser conjugados por diferentes saberes e fazeres não restringindo a responsabilidade exclusivamente aos espaços escolares.

## **2.1 O AEE no município de São José do Rio Preto**

Desbravamento e ocupação do solo do sertão brasileiro!

Assim se resume o começo da cidade de São José do Rio Preto, nos idos de 1840, quando mineiros se fixaram aqui e deram início à exploração agrícola e à criação de animais domésticos.

Posteriormente, em 1852, Luiz Antônio da Silveira doou parte de suas terras ao seu santo protetor, São José, para que seu patrimônio pudesse originar uma cidade. Em 19 de março do mesmo ano, conhecido como o dia da fundação da cidade, João Bernardino de Seixas Ribeiro, que já havia construído uma casa de sapé naquelas terras, liderou os moradores da vizinhança para erguer um cruzeiro de madeira e edificar uma pequena capela. A origem do nome do

---

<sup>11</sup> Centro de Referência de Assistência Social, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade.

<sup>12</sup> Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância, organização não governamental, compromissada com a transformação da realidade de violência entre as famílias.

<sup>13</sup> Centro de Atenção Psicossocial, destinado ao tratamento de transtorno mental grave e persistente, por meio de atendimento interdisciplinar e multiprofissional.

<sup>14</sup> Órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

município vem da junção do padroeiro da cidade — São José — e do rio que corta o município, Rio Preto (IBGE, 2018).

São José do Rio Preto é um município localizado no interior do Estado de São Paulo (região Noroeste), a 440 km da cidade de São Paulo e a 700 km de Brasília. No censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>15</sup>, a população total era de 408.258 habitantes, o que lhe conferia o título de décimo segundo município mais populoso do Estado e o 52º do Brasil. Em 2018, a população estimada girava em torno de 456.245 habitantes, com uma densidade demográfica correspondente a 945,12 hab/km².

**Figura 1** - São José do Rio Preto no Estado de São Paulo



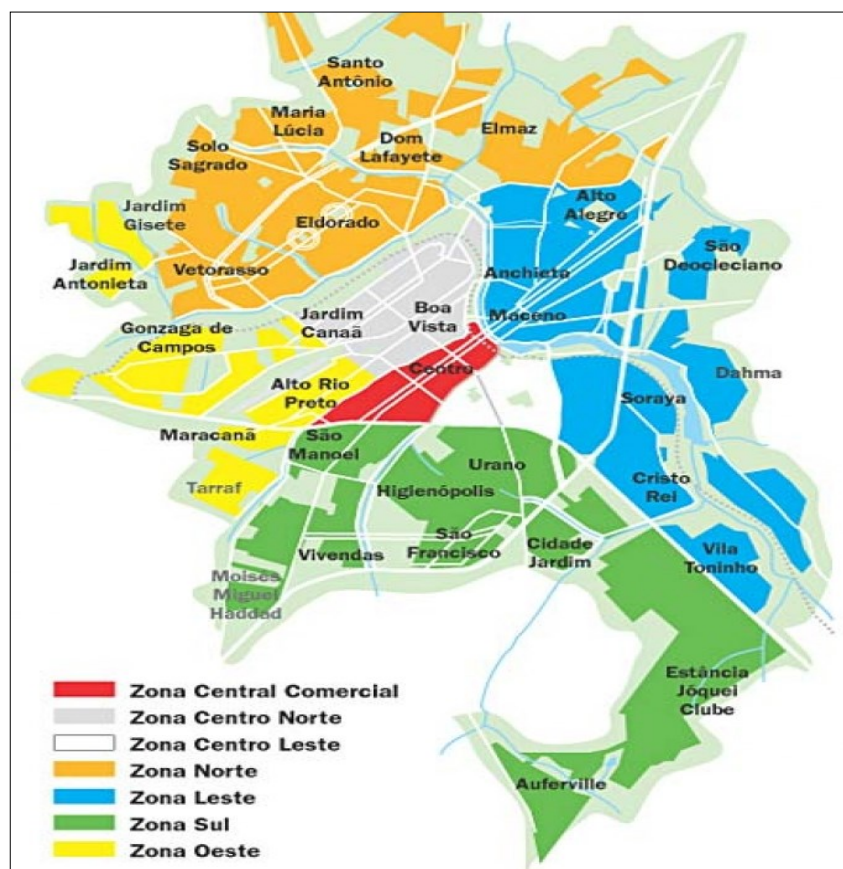
Fonte: Mapa administrativo e político do Estado de São Paulo<sup>16</sup>.

Atualmente, a cidade é dividida em zonas, recortadas não somente a partir do aspecto geográfico, mas também das características socioeconômicas de cada uma delas, conforme representado no mapa que segue:

<sup>15</sup> Instituto da administração pública federal, cujo objetivo é organizar informações de natureza estatística, para levar a população brasileira a conhecer a realidade do país.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-mapa-administrativo-e-pol%C3%ADtico-de-sao-paulo-com-bandeira-image90739710>. Acesso em 04.jul.2019.

**Figura 2 - Zonas de São José do Rio Preto**



Fonte: A nova geografia de São José do Rio Preto<sup>17</sup>.

Do ponto de vista educacional, o Plano Municipal de Educação (PME), vigência 2015 a 2025, atualiza a existência de 162 unidades escolares na rede municipal de ensino, distribuídas por entre as zonas rio-pretenses, com atendimento no nível das creches (0 a 3 anos), pré-escolas (4 a 5 anos), Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais.

Além disso, o município conta com a parceria com escolas de Educação Infantil da sociedade civil, por meio da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, em regime de cooperação<sup>18</sup>, como forma de ampliar o atendimento público e gratuito, envolvendo, anualmente, uma média de 40.000 alunos (Ed. Infantil; EF I; EF II e EJA), distribuídos conforme quadro abaixo:

<sup>17</sup> Disponível em <[https://www.diariodaregiao.com.br/\\_conteudo/2018/06/cidades/rio\\_preto/1111733-a-nova-geografia-de-rio-preto.html](https://www.diariodaregiao.com.br/_conteudo/2018/06/cidades/rio_preto/1111733-a-nova-geografia-de-rio-preto.html)>. Acesso em 04.jul.2019.

<sup>18</sup> Creches e pré-escolas de natureza privada ou filantrópica, que trabalham em parceria com o município, a fim de complementar as vagas oferecidas pelo sistema municipal de ensino.

**Quadro 1:** Escolas da rede municipal

| CATEGORIAS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL |                                          |                                |                    |                                        |
|------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------|--------------------|----------------------------------------|
|                                          | MODALIDADE                               | Nº de escolas                  | Nº de alunos       | Nº de professores                      |
| Educação Infantil                        | CRECHE (0-3anos)                         | 30 municipais (17 conveniadas) | Convênio: 2.357    | Conveniados = 290<br>Municipais = 1051 |
|                                          | CRECHE + PRÉ-ESCOLA (0-5 anos)           | 48                             | Creche = 7.320     |                                        |
|                                          | CRECHE até FUND. I                       | 1                              | Pré-Escola = 8.205 |                                        |
|                                          | PRÉ-ESCOLA (4-5 anos)                    | 23                             |                    |                                        |
| Ens. Fund. E EJA                         | PRÉ-ESCOLA + FUND. I                     | 6                              | Fund. I = 19.240   | EF I: 699                              |
|                                          | ENS. FUND. I (6 a 11 anos)               | 30                             | Fund. II = 1.801   | EF II e EJA: 66                        |
|                                          | ENS. FUND. I e II                        | 6                              |                    |                                        |
|                                          | ENS. FUND. II (12 a 15 anos)             | 1                              |                    |                                        |
|                                          | EJA - Jovens e Adultos (Idade ≥ 16 anos) | 1                              | 507                |                                        |
|                                          | <b>TOTAL</b>                             | <b>163</b>                     | <b>39.430</b>      | <b>2.106</b>                           |

Fonte: Demanda Escolar / 2018

Com relação à Educação Especial, o trabalho teve início em 2002, quando foi criado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com um quadro inicial de cinco professores, que atendiam os alunos público-alvo em regime de revezamento. Depois disso, em 2005, esse número aumentou para quinze, e esses docentes, alocados no Departamento de Educação Especial, além de continuarem o atendimento iniciado com tais estudantes, trabalhavam nas orientações e uso de materiais didáticos-pedagógicos, adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Em continuidade, no ano de 2008, de acordo com registros da Gerência de Educação Especial, o Departamento, assessorado pela equipe pedagógica e com a anuência da SME, publicou a Resolução SME nº 07, em 08 de fevereiro, que dispunha sobre a regulamentação dos Núcleos de Atendimento Educacional Especializado (NAEE)<sup>19</sup>. Tal iniciativa teve o intento de organizar a equipe de trabalho da educação especial e, assim, qualificar o atendimento aos alunos com deficiência da rede municipal de ensino, conforme preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva/2008.

<sup>19</sup> Espaço multidisciplinar, com pedagogo, psicólogo, assistente social e fonoaudiólogo, destinado a crianças e adolescentes que necessitam de atendimento especial e não apresentam laudo médico.

Conforme os registros da Gerência de Educação Especial (GEE)<sup>20</sup>, no ano de 2011 o número de professores do AEE passou para 27 (vinte e sete), uma vez que o município criou outros espaços<sup>21</sup> de atendimento para a atuação dos profissionais da educação especial. Foi com essa nova organização e reestruturação na área administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação que o Departamento de Educação Especial passou a ser denominado Gerência de Educação Especial.

A referida GEE, juntamente com a coordenadoria pedagógica, trabalhou na reelaboração/regulamentação da Resolução SME n.º 07/2008, citada anteriormente, que acabou sendo alterada pela Resolução SME n.º 16, de 13 de novembro de 2011, que passou a vigorar com as formas de organização e estruturação dos núcleos e serviços prestados pelo professor do NAEE no município.

Assim, as frentes de trabalho relacionadas aos processos de inclusão culminaram, em 2012, no aumento do quadro de professores especialistas no AEE das escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, com disponibilização de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para esse atendimento. Isso posto, do total de 32 especialistas, 4 foram designados para os alunos ‘sinalizados<sup>22</sup>’ como altas habilidades/superdotação, no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)<sup>23</sup>.

Dessa forma, a Educação Especial municipal foi-se estruturando; porém, era necessário ajustá-la à realidade vivenciada nas escolas. Para tanto, nomeou-se uma comissão de estudos, responsável por analisar questões passíveis de revisão, chegando-se à conclusão de que alguns dispositivos da Resolução SME n.º 16/2011 precisavam ser alterados, para procederem às adequações necessárias, quais sejam, a reorganização dos horários dos professores, a prioridade entre o público-alvo e a avaliação de permanência dos profissionais atuantes. Passando, então, passou a vigorar a Resolução SME n.º 02/2018.

Com base nos dados de dezembro de 2018, a rede municipal conta com 40 professores para o AEE, e os agrupamentos dos núcleos, constitui-se da seguinte forma:

---

<sup>20</sup> Antigo Departamento de Educação Especial, cujo objetivo principal é o atendimento, orientação a gestores, pedagogos, professores, alunos e pais da rede municipal de ensino, como forma de apoiar o processo de inclusão de crianças com deficiência.

<sup>21</sup> Abertura de novas escolas / Incorporação de escolas do estado para o município.

<sup>22</sup> Termo utilizado quando da identificação de alunos com altas habilidades/superdotação (GUENTHER, 2011).

<sup>23</sup> Localizado no Centro Integrado de Educação, Ciência e Cultura (CIECC), destina-se a oferecer atendimento diferenciado para crianças e adolescentes da rede pública, a fim de desenvolver seu potencial e talento.

**Quadro 2:** NAEE no município de São José do Rio Preto

| <b>NÚCLEOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b> |                              |                         |
|---------------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| <b>Local de atuação</b>                                 | <b>Número de professores</b> | <b>Número de alunos</b> |
| CEDET                                                   | 05                           | 150                     |
| SRM(surdos e deficiência auditiva)                      | 02                           | 24                      |
| SRM                                                     | 32 (em 44 escolas)           | 800                     |
| CLASSE HOSPITAR                                         | 01                           | Rotativo                |

Fonte: Gerência de Educação Especial /2018

No ano de 2018, a equipe do NAEE se encontrava dividida da seguinte forma: cinco professores com atuação no CEDET, no trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação; dois nas SRM especializadas no trabalho com surdos e deficientes auditivos; trinta e dois nas SRM constituídas nas escolas de Ensino Fundamental, mas que faziam visitas periódicas semanais às unidades de educação infantil, conforme estabelecido em resolução específica (SME nº 02/2018) e um no atendimento de classe hospitalar.

Diante dessa organização e dos registros da SME, a fim de “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais”(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2009, Art. III), a GEE, em seus estudos em conjunto com os professores representantes do NAEE, entendeu que a média ideal de atendimento para cada docente do núcleo seria de 20 a 25 alunos, considerando a proximidade do local de moradia dos estudantes, podendo ocorrer variações.

Nesse contexto, no final do ano de 2018 a GEE trabalhou na elaboração de uma proposta alternativa de trabalho com a Educação Especial, para ser realizada a partir de 2019, voltada à afirmação da educação inclusiva nas escolas municipais. Para tanto, organizou equipes formadas pelos professores do NAEE, com o intuito de ministrar oficinas e palestras sobre temáticas referentes à inclusão, previamente agendadas com as escolas, ou em locais apropriados, para a oferta de formação continuada em serviço, de acordo com as demandas referentes ao tema, explicitadas pelos professores da rede municipal.

### **2.1.1 Sobre os Centros de Atendimento Pedagógico às Especificidades**

Todos os Centros, Classes e Programas da Secretaria Municipal de Educação, voltados a atividades de diagnóstico, encaminhamentos e ações pedagógicas especiais, a fim de atender e incluir as pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, vinculam-se à GEE, que é responsável pelo acompanhamento, controle e avaliação desses serviços.

Esse contexto se estrutura a partir do PME (2015-2025) que, considerando o Art. 214 da Constituição Federal de 1988 e o Art. 8º do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>24</sup>, prevê em suas diretrizes a garantia de um sistema de ensino inclusivo, em todos os níveis escolares: “[...] IX - atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015, Art. 2º). Isso posto, o referido documento direciona uma de suas metas (Meta 4) a essa demanda específica, a saber:

Dar continuidade, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015, p.60).

Para tanto, propõe como uma de suas estratégias a promoção de parcerias, com vistas à efetivação de um processo de educação inclusivo, o que justifica e acaba implicando na criação de espaços/centros de atendimento, para além dos NAEs e das SRMs, como forma de ampliar o atendimento ao o público-alvo da Educação Especial:

Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer o acolhimento, acesso à informação e a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO; 2015, p.62).

Dessa forma, há registros nos documentos da GEE informando que, de 2009 a 2016, a Educação Especial no município foi responsável por coordenar e orientar a atuação de professores da rede não somente nos espaços do NAE, juntamente com as unidades escolares, mas também nos Centros Especializados, conforme as diretrizes traçadas pela Resolução SME nº 02/2018 e as metas e estratégias do próprio PME, na tentativa de atender as deliberações indicadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

---

<sup>24</sup> Documento nacional que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024 (Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 06.jul.2019).

Nesse intuito, no município de São José do Rio Preto, conforme documentos da Gerência de Educação Especial, destacam-se os seguintes espaços de atuação na perspectiva da educação inclusiva:

I. CEDET – Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento: desenvolvido para o atendimento de crianças ‘sinalizadas’ com altas habilidades/superdotação. Conta com a designação de cinco profissionais do NAE, que realizam o trabalho de facilitadores na busca de entidades parceiras e de trabalho com projetos que possam ser desenvolvidos por esses alunos;

II. CAEEC – Centro de Atendimento Educacional Especializado e Convivência: atende adultos com deficiência intelectual, a partir de 18 anos, e atua no trabalho com oficinas pedagógicas, realizadas por quatro professoras da Rede Municipal, que elaboram projetos voltados para o atendimento desse público em específico. No mesmo local, existem duas SRMs para atendimento a alunos surdos, realizado por duas profissionais do NAE;

III. CEMA – Centro Educacional Maria Lúcia: atua em parceria com a Associação de Mães de Autistas (AMA) e atende adultos a partir de 18 anos, com Transtorno do Espectro do Autismo. Para esses alunos, há quatro professoras da Rede Municipal, duas pedagogas e um professor de Educação Física, todos contratados pela AMA. No mesmo local há atendimento nas oficinas pedagógicas, no contraturno escolar, destinado aos alunos da rede municipal.

IV. CENTRO DE ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR GATO DE BOTAS: possui convênio com a Faculdade de Medicina de Rio Preto (FAMERP) e tem por objetivo o desenvolvimento de um plano de trabalho voltado ao atendimento clínico, pedagógico e psicopedagógico dos alunos das redes públicas de ensino de São José do Rio Preto, devidamente matriculados, e que apresentem transtornos funcionais (transtorno escolar, ou de aprendizagem), tais como: dislexia, discalculia, disgrafia, TDAH<sup>25</sup>, que possam comprometer o desempenho escolar;

V. CLASSE HOSPITALAR: funciona no Hospital da Criança e Maternidade de São José do Rio Preto (HCM), prédio composto por oito andares, com atendimento de emergência pediátrica, UTI<sup>26</sup>, UTI neonatal, GO<sup>27</sup>, Rede Lucy Montoro<sup>28</sup> e internação pediátrica, para

---

<sup>25</sup> Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, distúrbio que se caracteriza pela dificuldade de manter o foco nas atividades propostas, agitação motora, além de desatenção, desassossego e impulsividade (Disponível em <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/tdah-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade/>>. Acesso em 06.jul.2019).

<sup>26</sup> Unidade de Terapia Intensiva.

<sup>27</sup> Ginecologia e Obstetrícia.

<sup>28</sup> Rede de reabilitação para atendimento de pessoas com deficiência física ou doenças potencialmente incapacitantes, criada pelo governo do Estado de São Paulo em 2008 e implantada no município de São José do

crianças de 0 a 12 anos e adolescentes que fazem tratamento de saúde, ou reabilitação com as equipes de Pneumologia, Neurologia, Oncologia e Cardiologia. Conta com um professor do NAAE nos atendimentos.

Importa ressaltar, ainda, que a partir de 2010 o município contou com a parceria do governo federal, por meio da adesão ao Programa Escola Acessível, do Ministério da Educação. Esse Programa, realizado conjuntamente com a extinta Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), responsável pela promoção da acessibilidade no ambiente escolar, com a disponibilização de espaços arquitetônicos apropriados e aquisição de recursos de tecnologias assistivas<sup>29</sup>.

No caso, as unidades escolares poderiam se cadastrar no referido Programa, no portal do MEC, para receber a verba do PDDE/acessibilidade<sup>30</sup>, para assim direcionarem do cumprimento das diretrizes do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Com isso, procedia-se às aquisições necessárias, seja para a realização das reformas necessárias, adaptações e eliminação de barreiras de acesso, seja para a aquisição de materiais didático pedagógicos, de forma a garantir a participação plena e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, em um contexto de autonomia.

Vale ressaltar, que durante a realização do processo de pesquisa documental, foi feita a consulta ao SECADI (2018) onde fora informado que as verbas estariam suspensas e não havia previsão de como e quando elas seriam novamente aplicadas.

As ações observadas podem inferir que as parcerias realizadas pelo município de São José do Rio Preto têm apoiado a ampliação da oferta de atendimento especializado aos alunos da rede municipal e auxiliado na efetivação do trabalho inclusivo, na medida em que tentam atender as unidades escolares seja nas classes comuns do ensino regular, seja nos espaços específicos criados para essa finalidade.

### **2.1.2 A atuação dos professores especialistas no AEE**

---

Rio Preto em julho de 2011. (Disponível em <http://www.hospitaldebase.com.br/lucy-montoro>>. Acesso em 06. jul. 2019).

<sup>29</sup> Termo utilizado para identificar recursos e serviços que contribuem para propiciar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, a fim de eliminar barreiras para sua participação plenas atividades escolares e o desenvolvimento de autonomia,

<sup>30</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola, que disponibiliza recursos para a implementação de uma escola acessível (Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>>. Acesso em 06.jul.2019).

Embora o artigo 208 da Constituição Federal preveja o atendimento educacional especializado desde 1988 – “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988, Art. 208) -, o AEE foi regulamentado somente em 2008, após longo debate na área de Educação Especial, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Com essa política, definiu-se condições para a realização do AEE, considerando seu caráter complementar ou suplementar, e sua institucionalização foi dada por sua inserção no projeto político pedagógico das escolas:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.11).

Nessa perspectiva, em São José do Rio Preto, de acordo com as informações da GEE, o NAEE atua prioritariamente no atendimento a crianças, adolescentes e adultos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nos casos que ocorrem a identificação de dificuldades para além dessas, os professores do NAEE fazem a triagem constituída de avaliação e acompanhamento dos alunos, no Ensino Fundamental, quando da defasagem idade/série e de significativo prejuízo no rendimento escolar, independentemente da existência de um laudo médico:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa, que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2008, p.13-14).

Nesse caso, o professor do NAEE tem como uma de suas atribuições a elaboração de um plano de atendimento e a confecção de relatórios descritivos semestrais de acompanhamento, cuja função é documentar a evolução do aluno na escola, durante o ano letivo. Além disso, o estudante tem ainda uma ficha de registro de atividades, que acompanha o seu desenvolvimento,

bem como a frequência dos atendimentos, e suas produções são arquivadas para subsidiar tais processos de avaliação.

No entanto, esse procedimento também pode ocorrer na Educação Infantil, uma vez que as unidades escolares próximas das sedes dos Núcleos podem solicitar na realização de visitas semanais dos professores, a observação e acompanhamento dos alunos, bem como orientação à equipe docente.

De qualquer forma, importa notar que os processos de triagem, avaliação e acompanhamento, para quaisquer das etapas da escolaridade básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem levar em conta, além da idade do estudante, os objetivos e habilidades indispensáveis para cada uma delas, de forma a garantir um processo de escolarização bem-sucedido.

Além disso, os professores do NAEF participam de reuniões nas suas escolas de atuação, sempre que solicitados, para a formação de gestores, educadores e estagiários, que buscam auxílio, relacionado às necessidades pedagógicas dos alunos, para proceder a um trabalho educacional inclusivo. Tais orientações podem ocorrer na forma de apontamentos específicos, ou, ainda, como formação específica. Segundo dados da SME e da GEE, para a consolidação formativa desse grupo de profissionais, a equipe do NAEF participa na sede da SME, de reuniões de HTPC<sup>31</sup>, por três horas semanais, específicas para a sua atuação no AEF.

Esse acompanhamento em processo dessa equipe, permite que sua presença nas escolas torne possível uma articulação com os professores da sala de aula comum, na forma de disponibilização dos serviços, recursos pedagógicos, acessibilidade e fomento de estratégias de promoção e participação integral dos alunos nas atividades escolares.

Para tanto, os docentes do NAEF direcionam seu trabalho de acordo com suas atribuições, definidas pelo documento das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEF na educação básica, assim dispostas:

São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;

---

<sup>31</sup> Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: reunião semanal dos professores e coordenadores, realizada nas escolas, para análise e discussão das necessidades relacionadas ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

- d. 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;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2008, p.4).

Isso posto, diante de habilitação para o exercício da docência e de formação específica, inicial ou continuada, na Educação Especial, que habilite o professor do NAEE para o exercício profissional, o AEE pode ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica e do ensino superior, nas modalidades de educação indígena, educação do campo, quilombola e nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Nessa perspectiva, observa-se que o município de São José do Rio Preto tratou de normatizar a Educação Inclusiva, de forma a garantir objetividade e estender às medidas educacionais, na lógica da inclusão. No ano de 2007 para tanto, publicou a Resolução SME nº 24 de 3 de dezembro de 2007 documento normativo para o desenvolvimento de um processo educacional de efeitos coerentes e determinantes na efetivação de uma política de educação inclusiva na rede pública municipal de ensino.

### **2.1.3 O encaminhamento de alunos para o AEE**

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº4, de 02 de outubro de 2009, o atendimento complementar ao ensino regular deverá ser proporcionado aos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, que já tenham passado pelo sistema de saúde e apresentem laudo médico específico, quais sejam:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009, Art. 4º).

Dessa feita, conforme Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, os alunos público alvo da educação especial, serão contabilizados duplamente no FUNDEB quando tiverem sua matrícula duplicada no Censo Escolar, pois contarão, além do ensino regular da rede pública, com a oferta do ensino do AEE, no contraturno da sala de aula, por professores especialistas do NAAE. No caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, as atividades de enriquecimento curricular serão desenvolvidas nas escolas públicas de ensino regular, em parceria com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação.

Os registros da GEE de São José do Rio Preto indicam que na rede municipal de ensino muitos professores e coordenadores solicitam a realização de triagem para alunos matriculados, independentemente de laudo médico, o que ocorre por meio do preenchimento da Ficha de Observação do Aluno – FOA (ANEXO I), a partir de um acompanhamento sistemático das ações e comportamentos que suscitem dúvidas quanto à necessidade de atendimento no NAAE.

Os dados cadastrais de 2018 mostram que a Secretaria de Educação do município de São José do Rio Preto atende anualmente uma média de 40.000 alunos da Educação Básica e, desses, aproximadamente 800 recebem o atendimento no NAAE, após passarem por triagem, isto é, cerca de 2% do total.

Diante de tais dados, as demandas de atendimento se configuram em quatro categorias principais, a saber:

- a) Alunos com deficiência (intelectual, sensorial, física) e transtornos globais do desenvolvimento;
- b) Alunos com dificuldade acentuada de aprendizagem;
- c) Alunos com defasagem idade/série;
- d) Alunos com ‘sinalização’ para altas habilidades.

Segundo a GEE, foram organizados protocolos de conduta especial, para o atendimento de tais casos, de maneira a registrar dados, informações e observações dos alunos, durante a triagem, a fim de subsidiar a avaliação diagnóstica da equipe de profissionais, de forma a propor

e estabelecer trabalhos parceiros com a escola regular. Nesse sentido, os trâmites são diluídos, de maneira geral, conforme o seguinte fluxo:

1) quando o aluno já apresenta laudo médico ao ser matriculado na escola regular, a equipe gestora encaminha de imediato os pais para uma entrevista com o professor do NAEE. Se a unidade escolar em questão tiver SRM, o atendimento poderá ser realizado preferencialmente na própria escola, ou em outra unidade mais próxima.

Nesse atendimento, realiza-se a chamada anamnese educacional, momento em que se coleta o maior número possível de informações sobre a criança: histórico de desenvolvimento, dificuldades, avanços, desde os primeiros dias de vida, etc., e tais informações são registradas na Ficha Individual do Aluno - FIA (ANEXO II);

2) quando o aluno apresenta sinais de baixo desempenho escolar, que sugere investigação, mas é matriculado sem nenhuma observação por parte da família, a convivência cotidiana com o professor da sala de aula regular identificará algumas limitações de aprendizagem de conteúdos gerais, ou específicos e, nesse caso, esgotadas as possibilidades de desenvolvimento acadêmico por meio de reforço escolar, programado para essa finalidade, o professor solicita a orientação do especialista do NAEE, para preenchimento de Ficha de Observação do Aluno – FOA.

A GEE informa que o documento da FOA foi construído coletivamente pela equipe de professores do NAEE, coordenados pela GEE, e deve ser preenchido pelo docente que ministra aulas para o aluno, em conjunto com o coordenador membro da equipe de gestão da escola regular. A estrutura organizativa desse documento pretende explorar ‘as queixas’ apresentadas no desenvolvimento pedagógico, analisadas de acordo com a faixa etária e o histórico escolar do estudante.

Dessa maneira, mediante a realização de um dos dois protocolos de conduta acima, caberá ao professor do NAEE, responsável pela unidade escolar em que o aluno está matriculado, analisar as observações e registros realizados pelo professor da escola regular e identificar as possíveis dificuldades apresentadas, considerando-se os objetivos propostos para o aprendizado. Após a realização dessa avaliação, será emitido um documento identificado como ‘instrumento de manifestação’ (ANEXO III), com indicações do percurso a ser seguido pelo estudante.

Em casos de identificação de defasagem idade/série, ou dificuldade acentuada de aprendizagem, o aluno será atendido pelo professor do NAEE durante seis meses, para ser avaliado e encaminhado posteriormente aos recursos da saúde, quando necessários. Segundo as

informações da GEE, comprometimentos cognitivos, afetivos ou psicomotores podem indicar a necessidade de acompanhamentos mais específicos, o que passa a ser observado pela equipe de educação especial, que procederá aos encaminhamentos adequados para cada caso.

Importa notar que, por força legal, a oferta do AEE é obrigatória; no entanto, a adesão é facultativa. Sendo assim, faz-se necessário a assinatura do responsável no termo de efetivação da matrícula, bem como no termo de desligamento da vaga, em caso de recusa ou desistência do referido atendimento, por parte da família. Segundo o plano de ensino do NAAE, para os alunos legalmente matriculados, o não comparecimento por quatro vezes consecutivas, sem justificativas, implica inexoravelmente no cancelamento do registro de atendimento.

## **2.2 Formação para o trabalho educacional inclusivo: ações do município de São José do Rio Preto**

Considerando a necessidade de formação específica, inicial ou continuada, para a docência na Educação Especial, o município de São José do Rio Preto foi polo, de 2010 a 2014, do “Curso de Formação de Gestores e Educadores” do “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Esse programa foi uma iniciativa do MEC, no ano de 2003, em parceria com a Secretaria de Educação Especial, para apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, conforme consta em registros da pasta.

Para participar do referido Programa, as Secretarias de Educação deveriam manifestar seu interesse por meio de adesão e, também, apresentar sua demanda de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do PAR<sup>32</sup>, além de plano de trabalho enviado pelo SIMEC<sup>33</sup>.

Nesse caso, o processo de formação deveria ser promovido por meio da oferta de cursos com duração de 40 horas, pelo município polo, e contaria com a participação dos chamados municípios de abrangência<sup>34</sup>, assim definidos pelo MEC. Dessa maneira, o “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” se estruturou na forma de curso de formação em

<sup>32</sup> Plano de Ações Articuladas: documento elaborado pelos Estados e Municípios, a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

<sup>33</sup> Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação: portal operacional e de gestão, que cuida do orçamento e monitoramento das propostas educacionais *online* do governo federal.

<sup>34</sup> Municípios vizinhos, com rede de ensino menor do que a do município polo, conforme abrangência definida pelo MEC (Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9955-relacao-polos-abrangencia-sudeste-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9955-relacao-polos-abrangencia-sudeste-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 08.jul/2019).

educação especial e se destinou a formar gestores e educadores, na perspectiva da educação inclusiva, nos municípios cujas secretarias concordaram em assinar o termo de adesão.

O município de São José do Rio Preto foi polo de formação e realizou cinco edições do “Curso de Formação de Gestores e Educadores”, no período de 2010 a 2014, como já dito anteriormente. Os registros de presença dessas cinco edições atestam a participação de 193 municípios, com 413 representantes das áreas da educação, da assistência social e da saúde.

No caso específico de São José do Rio Preto, os registros informam a participação de 652 profissionais da área da educação, entre gestores e professores da rede pública municipal e estadual, além de funcionários da equipe docente de escolas particulares, representantes das Instituições Parceiras<sup>35</sup> e de universidades públicas, convidados a ministrar palestras.

De acordo com os registros no site do MEC, as ações de subsídio do “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” junto às Secretarias de Educação, para a oferta dos cursos, dar-se-iam pela realização de Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; pelo apoio técnico e financeiro, além de orientação para a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência e pela disponibilização de referenciais pedagógicos para a formação regional.

Na Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, a realização dos Cursos, apoiados pelo referido Programa, contribuiu para difundir e ampliar os conceitos sobre deficiência, do ponto de vista da legalidade, bem como compreender a abordagem de questões relacionadas às diferenças, às ações afirmativas e políticas públicas voltadas à situação das minorias, temas extremamente necessários para a compreensão e validação do trabalho de inclusão realizado pelas escolas.

### **2.2.1 A formação dos professores da rede municipal pela SME**

Segundo dados coletados na pesquisa, com um perfil alinhado ao sistema educacional inclusivo o município de São José do Rio Preto, desde o início do processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental, no final dos anos 90, realizou processos de formação e capacitação de seus professores, a partir de iniciativas próprias e ocasionais, considerando a distribuição da carga horária docente, prevista pela Lei Complementar n.º 138/2001, atualizada pela Lei complementar n.º 333/2011:

---

<sup>35</sup> Instituições que prestam serviços em regime de colaboração/convênio aos alunos público-alvo da Educação Especial (APAE, AACD, INSTITUTO DOS CEGOS).

Os ocupantes de cargos ou empregos docentes ficam sujeitos às seguintes jornadas de trabalho:

[...] I - Jornada de Trabalho Docente de dedicação exclusiva: a) 35 (trinta e cinco) horas em atividades com alunos; b) 05 (cinco) de Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 03 (três) de Preparo Pedagógico de material, atendimento a comunidade e formação continuada, conforme diretrizes da Secretaria Municipal da Educação e a proposta pedagógica da escola (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011, Art. 28).

Diante dessa organização, evidencia-se ao estudar processos de formação uma preocupação no que tange à realização do trabalho pedagógico dos professores municipais. Nesse sentido, a formação docente em serviço se transformou em política pública, com o objetivo de assegurar o aperfeiçoamento profissional de seu quadro, considerado na perspectiva de uma educação inclusiva, para, assim, garantir não só o acesso, mas a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, para dar ensejo a um trabalho de formação sistemático e permanente, referência para as cidades de municípios vizinhos, foi proposto pela SME, em 2017, a criação de câmaras de consulta e planejamento para os assuntos de abrangência educacional, cujo objetivo seria organizar sistematicamente as áreas de atuação da educação municipal, de forma a atender às diferentes demandas, a partir de estudos e pesquisas realizadas junto aos profissionais da rede, a respeito de suas necessidades prementes.

Foi assim que, em meados da gestão municipal (2017), criaram-se as Câmaras de estudos, formadas por profissionais da educação do município, que se candidataram a compor comissões e, a partir delas, levantar as demandas de estudo necessárias para a melhoria do trabalho na rede municipal. As referidas câmaras estão divididas em Câmara de Formação Pedagógica, Câmara de Planejamento, Execução de Serviços e Aquisição de Materiais, Câmara de Recursos Humanos e Câmara de Articulação da Educação Especial.

Do ponto de vista pedagógico, destacam-se a Câmara de Formação Pedagógica e a Câmara de Articulação da Educação Especial, relacionadas à preocupação da SME com a formação dos profissionais e, ademais, com uma formação de natureza intrinsecamente inclusiva, com vistas à melhoria da aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa lógica, a Câmara de Formação Pedagógica, que realiza estudos e pesquisas junto aos professores sobre suas necessidades formativas, desempenha papel importante no cumprimento da Meta 7 do PME (2015-2025): “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, [...] (SÃO

JOSÉ DO RIO PRETO, 2015, p. 64).

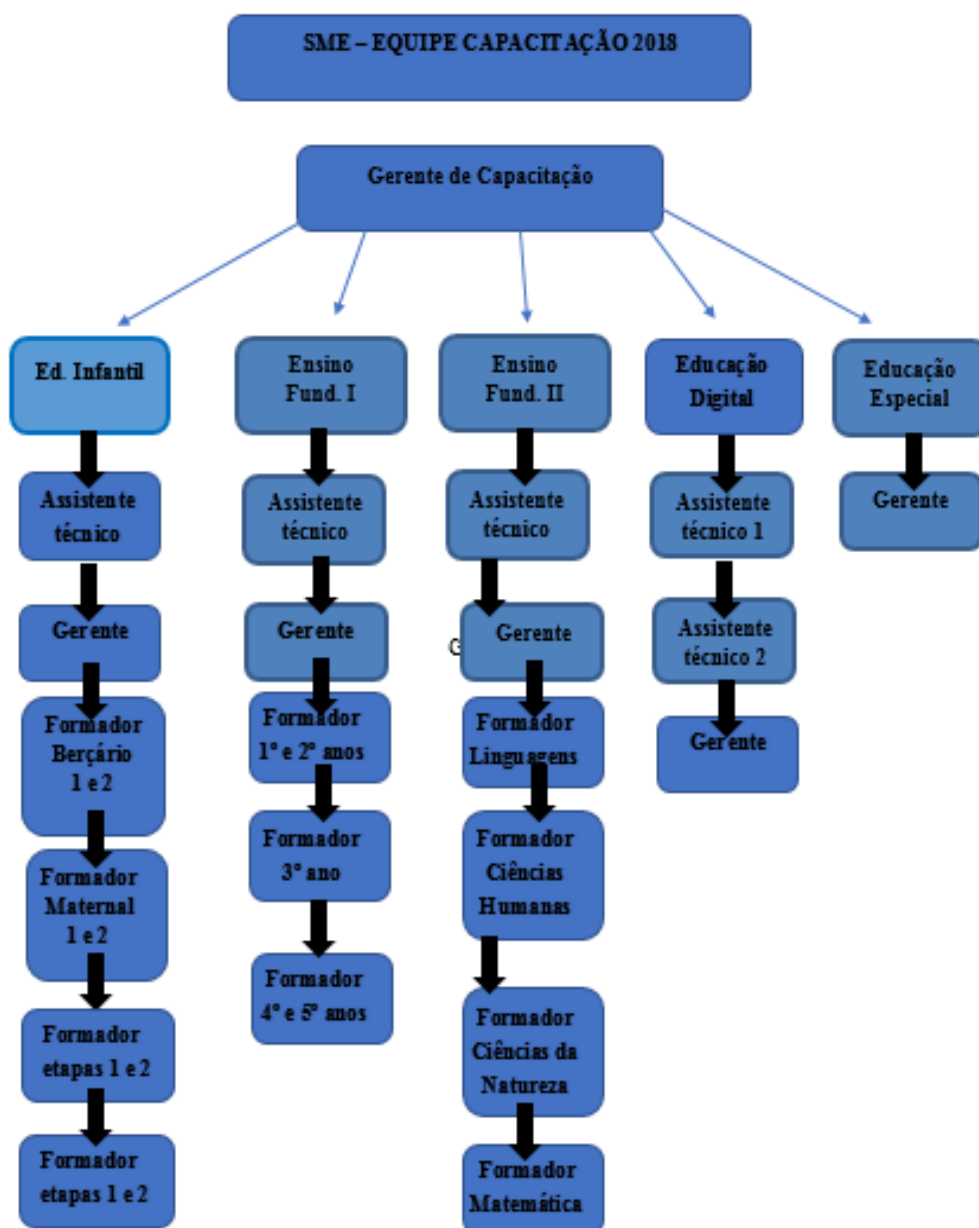
Para tanto, a Gerência de Capacitação<sup>36</sup>, tendo em vista sua atribuição de “propor, implementar e acompanhar a execução de ações, viabilizando o cumprimento da Política Educacional da Rede Municipal de Ensino na promoção de formação continuada, na promoção de uma educação de qualidade; [...]” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011, Art. 117), acompanha a elaboração do Relatório Final dos trabalhos formativos realizados pela referida Câmara, publicado na página da SME, de maneira a que os objetivos de formação da rede municipal de ensino sejam alcançados:

Segundo registros, a Coordenadoria Pedagógica da SME, por meio da Gerência de Capacitação e sua equipe, com o apoio dos dados levantados pelas Câmaras/comissões, implementa programas de formação continuada, de modo a aprimorar o seu quadro profissional e, por conseguinte, assegurar o aperfeiçoamento contínuo de seu processo educacional.

---

<sup>36</sup> Uma das unidades integrantes da estrutura organizacional e administrativa da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, de acordo com o Decreto nº 15.961, de 06/10/2011, que aprova o regimento interno da SME.

**Figura 3 - Organograma da Coordenadoria Pedagógica da SME**



Fonte: Coordenadoria Pedagógica – SME, 2018.

Da mesma forma, observam-se dados sobre a criação da Câmara de Articulação da Educação Especial, pelas portarias SME nº 123, de 02 de agosto de 2017, e SME nº 142, de 15 de agosto de 2017, composta por pessoas diretamente ligadas à pasta da Educação Especial, para que fossem discutidos assuntos relevantes dessa modalidade de ensino e traçadas metas de melhoria para o trabalho realizado, de maneira a se cumprir a “Política Educacional da Rede Municipal de Ensino, promovendo uma Educação de qualidade para todos, na perspectiva da educação inclusiva” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011, Art. 113).

De acordo com a Gerência de Capacitação, a metodologia tradicionalmente adotada para a formação de professores procura dar ênfase à atualização das formações recebidas pelos profissionais, na forma de revisitação aos saberes anteriormente estudados, por entender que o refazimento do ciclo formativo pode conduzir a uma renovação das práticas do processo de ensino e de aprendizagem, já que possibilita a reflexão e autonomia do professor na gestão de sala de aula, diante da diversidade manifesta nas escolas regulares.

No entanto, o documento norteador, elaborado pela Câmara de Formação Pedagógica, traz uma nova configuração para a formação docente que, baseada em pesquisas sobre as necessidades do professor para o trabalho em todos os níveis de ensino, acredita ser mais eficiente a articulação entre o caráter individual e o coletivo na realização da formação, pois, no exercício compartilhado, legitima-se o caráter democrático dos trabalhos, tendo em vista a participação de todos:

A formação continuada não pode ser constituída de ações pontuais aliadas à lógica “mercantil” e “técnico-instrumental”, deve ir além. Também ressaltamos que não basta existir a política pública. Ela necessita ser gestada e executada num processo democrático e participativo a partir de reflexões permanentes com a finalidade de garantir o compromisso firmado, a permanência de discussões e ações coerentes em torno da qualidade da formação oferecida e os impactos por ela provocados nos profissionais da educação e nos estudantes. A concepção da Rede sobre formação continuada pauta-se nos princípios de troca de experiências entre os pares, na reflexão sobre prática e na prática e oportunidade de desenvolvimento profissional (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017, p.112).

Sendo assim, de acordo com o referido documento, por esse meio se percebe um melhor aproveitamento das formações realizadas, por parte dos docentes, por permitir a construção autônoma, a possibilidade de respostas aos problemas vivenciados, a partir da abordagem da prática de maneira global, criando novos saberes para a profissão e, por conseguinte, atendendo ao déficit primário e secundário porventura encontrado nas práticas educativas.

No que tange à educação inclusiva, de acordo com os resultados das pesquisas realizadas pela Câmara de Formação Pedagógica, ficou claro que os professores de diversos segmentos anseiam por respostas ao trabalho com as crianças público-alvo da Educação Especial. As dúvidas registradas nesses documentos variam de pequenos conceitos educacionais sobre a diversidade, até temas mais pungentes, como adaptação curricular, avaliação, atribuição de conceitos/notas, análise da evolução e limitações dos alunos com deficiência, em especial a deficiência intelectual e o autismo.

Assim, a Câmara de Formação Pedagógica tem sugerido estudos junto à GEE em relação à temática da Educação Especial, com a finalidade de direcionar os encaminhamentos da rede municipal nesse segmento, realizados pela promoção de encontros bimestrais específicos de formação nessa modalidade de ensino, para os professores das três etapas da escolarização.

Importa ressaltar que no ano de 2018, as solicitações junto à GEE para a realização de minicursos em forma de oficinas pedagógicas e palestras, com abordagem das características das crianças que apresentam necessidades de plano de atendimento ou adaptação curricular foram atendidas, por meio de ações específicas desenvolvidas pelos professores do NAEE.

### **2.2.2 A formação dos professores do AEE pela SME**

A Resolução SME nº 02/2018 prevê a seleção de professores de carreira da rede municipal de ensino para a atuação com os alunos público-alvo da Educação Especial, que é realizada por meio de apresentação de certificação de curso de especialização em Educação Inclusiva, de no mínimo 180h, prova objetiva/discursiva e entrevista com psicóloga especialista, para traçar o perfil profissional do candidato.

Segundo a Nota Técnica nº 04/ 2014 (MEC/SECADI/DPEE), o modelo de formação para a Educação Especial prioriza o estudo das deficiências, suas condições e características específicas, bem como as possibilidades de trabalho com as crianças, além das dificuldades por se acaso encontradas no percurso. Assim, “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2014, p.3).

Por esse motivo, a promoção de espaços de discussão entre os professores para a análise e reflexão sobre a prática se torna uma opção valorosa de atualização e aperfeiçoamento, principalmente para aqueles em início de carreira. Nesse sentido, conforme documentos, a GEE elaborou seu plano anual de trabalho para o ano 2019, em articulação com a Gerência de Capacitação, contando com a participação dos professores do NAEE, que ministrarão oficinas e minicursos para os professores da rede, além de reuniões para os gestores, sobre assuntos relacionados à legislação e organização escolar da escola inclusiva.

Ademais, existem registros que indicam a existência de uma programação para orientação e formação nas unidades escolares, a serem realizadas nos HTPCs, momento em que os gestores, em especial o coordenador, responsável direto pela formação coletiva dos professores, com seu papel mediador, poderá atuar na articulação entre o professor regular e o

do NAAE, com vistas ao desenvolvimento do plano anual de atendimento aos alunos. Ressalta-se que os serviços de apoio atuam de forma complementar, por meio das discussões realizadas nas Unidades Básicas de Saúde (UBS)<sup>37</sup>, nos encontros intersetoriais mensais.

Vale registrar que na rede municipal de São José do Rio Preto, o estatuto do magistério (Lei Complementar nº 333/2011) garante, desde 1990, que parte do horário de trabalho do professor seja destinado a seu aprimoramento profissional. Dessa feita, conforme registros, o planejamento de formação para os professores do NAAE, articulado à GEE, desenvolve-se ao longo do ano, com propostas de cursos de formação continuada, palestras e orientações técnicas, a partir das ações da SME, relacionadas à Educação Especial, conforme explicitado abaixo:

**Quadro 3 - Planejamento formativo anual**

| Local                                | Periodicidade | Carga horária                                      | Temas                                                                     | Responsável                             |
|--------------------------------------|---------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Gerência Educação Especial           | Semanal       | 3 horas semanais                                   | Estudos sobre educação especial e suas coocorrências                      | Gerente responsável pela pasta – SME    |
| APAE                                 | Semestral     | 16 horas anuais                                    | Alunos com deficiência na escola e mercado de trabalho                    | APAE São Paulo                          |
| SME                                  | Semestral     | Módulo I: 40h<br>Módulo II: 60h<br>Módulo III: 60h | Módulo básico Língua Brasileira de Sinais                                 | Especialista em libras                  |
| SME                                  | Anual         | 60 horas                                           | Braille noções elementares – módulo único                                 | ICT – Instituto dos Cegos Trabalhadores |
| SME                                  | Anual         | 60 horas                                           | Programa TEACCH                                                           | Especialista no Programa                |
| Secretaria da Pessoa com deficiência | Anual         | 08 horas                                           | Congressos e temas relacionados                                           | Convidados da SPCD.                     |
| Associação Renascer                  | Convite       | 08 horas                                           | Deficiência intelectual/múltiplas                                         | Associação Renascer                     |
| Parceria entre SME e Saúde           | Convite       | 08 horas                                           | Aspectos gerais de saúde mental e transtornos de condutas                 | SME X SMS                               |
| UNESP em Assis/SP com                | Eventual      | 08 horas                                           | Curso de Difusão de Conhecimento “Crianças com capacidade acima da média” | GEE/CEDET como colaboradores            |

<sup>37</sup> Unidade de promoção, proteção e manutenção da saúde, por meio de atenção integral na situação de saúde e autonomia das pessoas e coletividades (Disponível em <<http://www.pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana/ubs-unidade-basica-de-saude>> Acesso em 11.jul.2019).

|                                         |          |          |                                                                                                                                                     |                                                                          |
|-----------------------------------------|----------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| parceria daSME                          |          |          |                                                                                                                                                     |                                                                          |
| SME / UNESP                             | Eventual | 08 horas | V Encontro Nacional do ConBraSD                                                                                                                     | Coordenadora no Conselho brasileiro para Superdotação no Rio de Janeiro. |
| SENAC                                   | Eventual | 04 horas | Palestra - Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência.                                                                                          | SENAC – RIO PRETO                                                        |
| SME em parceria com Vara da Infância.   | Eventual | 40 horas | Grupo de Estudos em Mediação Escolar em parceria com a Vara da Infância e Juventude da comarca de São José do Rio Preto/SP                          | Justiça Restaurativa                                                     |
| SME em parceria com CEDET – Lavras / MG | Eventual | 08 horas | Formação Continuada para 300 professores da rede municipal de ensino (2º ao 5º ano) com sobre a <b>1ª fase da identificação</b> (observação direta) | Drª. Zenita Guinter                                                      |
| SME                                     | Anual    | 04 horas | Curso de Capacitação para Estagiário de Apoio à Inclusão                                                                                            | Professores do NAEE                                                      |

Fonte: Gerência de Educação Especial – SME, 2018

Segundo a GEE, os cursos apresentados no quadro acima são procurados habitualmente por docentes iniciantes, uma vez que para os já professores do AEE, a formação ofertada pressupõe a articulação com a prática, como estratégia para buscar a qualificação do trabalho desenvolvido e a aproximação com as demandas surgidas no cotidiano escolar que se modifica a partir da assunção das diferentes realidades e desafios relacionados aos processos de inclusão.

### 3. CAPÍTULO II – O MODELO SOCIAL DE EDUCAÇÃO: UM OLHAR REFLEXIVO

*É preciso que tenhamos o direito de sermos  
diferentes, quando a igualdade nos  
descaracteriza, e o direito de sermos iguais,  
quando a diferença nos inferioriza.*

*(Boaventura de Souza Santos)*

#### 3.1. As diferenças no ambiente escolar

As questões sobre inclusão, tratadas nas unidades escolares, acarretam dúvidas variadas para os profissionais da educação, a começar pelo reconhecimento da deficiência e das necessidades educacionais especiais, que requerem ações singulares nos ambientes da escola. Nesse sentido, a constante solicitação dos gestores e professores por uma ‘formação específica’, voltada a tais demandas, consegue revelar como os conceitos de igualdade e diferença podem trazer conflitos no que se refere à atuação em sala de aula.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população dos países, em tempos de paz, são constituídos por pessoas com algum tipo de deficiência (BRASIL, 2006, p.12). Mas, afinal, quem são tais pessoas? Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), “pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 11).

No entanto, no meio social, bem como no ambiente escolar, a despeito dessa definição, as pessoas ainda concebem o conceito de deficiência pelo modelo médico pedagógico, surgido na Idade Média, cujos julgamentos, emitidos a partir de estudos e conhecimentos provenientes das ciências da saúde, tratavam a deficiência como um ‘desvio’ nos padrões biológicos e fisiológicos.

Nessa perspectiva, considerava-se a imagem de incapacidade, de limitação e falhas na condição de aptidão dos sujeitos, concorrendo para que eles passassem a ser analisados e classificados pelo pensamento cartesiano<sup>38</sup>, e categorizados a partir da concepção da medicina (PICCOLO, 2012). Conforme corrobora Foucault (1999, p.323), “[...] os controles de

---

<sup>38</sup> Pensamento criado pelo filósofo René Descartes (1596-1650), que defende a prevalência de uma verdade absoluta e incontestável.

normalidade eram, por sua vez, fortemente enquadrados por uma medicina ou uma psiquiatria que lhes garantiam uma forma de ‘cientificidade’.

Dessa forma, os sistemas binários decorrentes dessa ideia - igual/diferente; normal/anormal; certo/errado; positivo/negativo, entre outros -, começaram a ser reproduzidos pela educação, ainda que de forma velada, e se tornaram um estigma reincidente nas escolas e na sua organização, contribuindo para a constituição de rótulos e processos de exclusão, legitimados pelo saber médico pedagógico:

As comparações entre o “eu” e o “outro” ocorrem numa dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico, ou pelo modelo matemático que, segundo a teoria dos conjuntos, organiza e separa os grupos em função de suas características diferenciadas. Dizendo com outras palavras, trata-se da lógica da exclusão, pois a indesejável comparação entre pessoas é feita em torno de certos indicadores, que “eliminam” aquelas que não se encaixam porque fogem ao padrão estabelecido (CARVALHO, 2016, p.42).

Sendo assim, tudo o que fugia à norma se tornava um elemento de segregação; nesse caso, a diferença passou a ser classificada com menos valia, e a deficiência, como um problema individual, nas sociedades modernas, devendo ser mediada por intervenções clínicas e terapêuticas, conforme atesta Piccolo (2012).

Nessa tendência, “O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação standardizada e a criação das escolas normais” (FOUCAULT, 1999, p.208). Dessa maneira, a homogeneidade e a padronização (normal/anormal) acabou por hierarquizar e distribuir lugares na sociedade, permitindo medir desvios e fixar níveis, além de conceber as diferenças individuais em diversas gradações, nas relações de poder.

Com o passar dos anos, em específico na década de 70, surgiu um novo entendimento sobre a deficiência: de ‘modelo médico’ passou a ser compreendida como ‘modelo social’. Segundo Mantoan (2018), a ideia do modelo médico atribuía a condição da deficiência exclusivamente ao indivíduo, ensejando, dessa forma, atendimento e possível tratamento junto a especialistas, na perspectiva da adaptação e adequação do sujeito na escola.

Nesse panorama, “os ambientes e as atitudes de toda a sociedade seguiam inalterados, e apenas as pessoas com deficiência, ‘selecionadas’ por especialistas de diferentes áreas podiam ser ‘integradas’ aos ambientes sociais comuns a todos” (MANTOAN, 2018, p.9).

Nesse contexto, Plaisance (2010) comenta que já no ano de 1976, Vincent Assante, relator do Conselho Econômico e Social da França, defendia, no seu relatório “Situação de Deficiência

e Quadro de Vida”<sup>39</sup>, que a deficiência não estaria no indivíduo, mas sim nos ambientes dos quais ele participa, na sua vida social: “A pessoa vive conforme o que lhes proporcionam esses ambientes [...]” (PLAISANCE, 2010, apud MANTOAN, 2018, p.9).

Nesse sentido, Mantoan (2018) valida que “O Modelo Social considera, portanto, a deficiência do meio, do que é externo ao sujeito, para definir a inserção deste em ambientes de vida escolar, de lazer, no seu território, na família, no trabalho [...]” (MANTOAN, 2018, p.9).

Interessa notar que, nos anos 60/70, as nomenclaturas utilizadas para com os indivíduos com alterações físicas, ou mentais, davam conta de adjetivos pejorativos, que os classificavam como pessoas menos capazes, concorrendo para que fossem vistos com desprezo, por parte de uma sociedade que não os considerava como sujeitos de direitos.

Com isso, a palavra deficiência passou a ser utilizada como um termo político, que representava nitidamente a desvantagem social de pessoas situadas em diferentes condições. Segundo Diniz (2007), esse contexto trouxe um momento de redefinição de termos para descrever a deficiência, de modo a aliviar o caráter depreciativo a ela atribuído:

[...] nesse movimento de redefinição da deficiência, termos como “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa com deficiência”, “pessoa com necessidades especiais”, e outros agressivos, como “aleijado”, “débil mental”, “retardado”, “mongoloide”, “manco” e “coxo” foram colocados na mesa de discussões. Exceto pelo abandono das expressões mais claramente insultantes, ainda hoje não há consenso sobre quais os melhores termos descritivos (DINIZ, 2007 p.21).

Nessa perspectiva, na tentativa de compreender o modelo social no trato das pessoas com deficiência, o Reino Unido, desde os anos 60, registrava ações que visavam a contrapor as estruturas do modelo médico. Nessa questão, o cerne da discussão se pautava na possibilidade de retirar a pessoa da condição de incapacidade, dada pela medicina, e reconhecê-la socialmente a partir de suas possibilidades, instaurando políticas públicas voltadas a essa demanda.

Dessa forma, os países europeus acabaram por protagonizar um movimento de discussão sobre a destituição de instituições mantenedoras de pessoas segregadas, como os manicômios e as classes escolares especiais, cujo desdobramento foi a Lei Basaglia, na Itália, promulgada em 1978, por Franco Basaglia<sup>40</sup>:

<sup>39</sup> ASSANTE, V. **Situations de handicap et cadre de vie**. Paris: Éditions des Journaux Officiels, 2000. (Avis et rapports du conseil économique et social.) (Disponível em: [www.vincent-assante.net](http://www.vincent-assante.net). Acesso em 15.jul.2019).

<sup>40</sup> Médico psiquiatra (1924-1980), que lutou pela desinstitucionalização dos ‘depósitos’ de doentes mentais, os manicômios, fechados gradativamente na Itália, a partir da aprovação de Lei de sua autoria, em maio de 1978 (Lei Basaglia, ou Lei 180, ou Lei da Reforma Psiquiátrica Italiana) (RODRIGUES, 2005).

A lei Basaglia, de 1978, abriu a sociedade italiana à convivência com o diverso, assim como uma lei posterior, a de nº 104, de 1992, que segue os mesmos princípios, e prevê a frequência de todos os alunos, infra ou normodotados intelectualmente, na mesma classe. A lei Basaglia aboliu os manicômios; a lei nº 104, as classes especiais. São duas leis, produto de movimentos sociais, que buscam aceitar o diverso e conviver com as idiosincrasias próprias das diferenças (RODRIGUES, 2005, p. 57).

Diante do cenário instaurado desde a Europa, o modelo social começou a ser entendido na perspectiva da corresponsabilidade entre todos os entes da sociedade, em especial as autoridades e entidades públicas, que passaram a legislar em seu favor. No caso do Brasil, em específico, no ano de 2015 foi sancionada a Lei nº 13.146, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, cuja orientação indicava a utilização do termo ‘pessoa com deficiência’, ou PcD, em substituição ao termo ‘portador’, então vigente.

De toda forma, conforme atesta Diniz (2012), tanto o modelo médico, como o social apresentam o deficiente como alguém com uma lesão; no entanto, enquanto o primeiro condiciona seu foco nessa lesão, o segundo a considera uma consequência da ordem social que sugere um ideal de indivíduo, a partir da lógica da produção. Em ambos os casos, qualquer que seja a natureza da lesão, ela não pode ser considerada fator limitante, sob pena de validar um sistema ideológico opressor, apoiado na condição própria do regime capitalista.

No que tange à deficiência no contexto escolar, cabe destacar que, embora a PNEEPEI (2008) seja relativamente recente (completou 10 anos em 2018), inúmeras questões têm sido levantadas quanto à necessidade de atualizações, motivadas por fatores de diferentes ordens, todos na intenção de aprimorar o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência e refletir sobre as dificuldades enfrentadas para fortalecer e solidificar o exercício das práticas escolares, na ótica da educação inclusiva.

Assim, com o intuito de proceder às atualizações necessárias, houve uma proposta de discussão, no mesmo ano de 2018, que abrangeu temas relacionados especialmente à ideia do modelo médico, conceito que vigorou durante muitos anos nas propostas educacionais, e que ainda se mostra bastante enraizado nas concepções do ambiente escolar.

Tal discussão se fez necessária, tendo em vista que a política de 2008 já vinha embasada no modelo social, para o tratamento das questões da deficiência na escola, como pontua Mantoan (2018), e, nesse esteio, tornava-se urgente que todas as pessoas dos ambientes coletivos, especialmente a escola e demais espaços públicos, conhecessem o direcionamento dado por esse modelo, considerado menos excludente.

Entende-se, nessa coerência, que a pessoa com deficiência deva ter a garantia dos seus direitos na integralidade, para que exerça seu papel de cidadão autônomo, consideradas suas possibilidades e limitações. Para tanto, questões básicas como o direito ao acesso, permanência e participação plena em todos os aspectos da vida devem ser asseguradas, por meio de redes de apoio, recursos e investimentos; daí já se falar em Modelo de Direitos Humanos:

Como a vida é movimento e aprendizado, até mesmo o Modelo Social já foi revisto, aprimorado. Hoje, compreende-se a questão da deficiência com base no Modelo de Direitos Humanos, que institui como primordial o direito de a pessoa com deficiência gozar de seus direitos, em igualdade com os demais. No contexto da escola, é poder fazer uso dos recursos que lhe são disponibilizados, com autonomia, independência e liberdade, a fim de que tenha condições para fazer as próprias escolhas em relação à utilização de tais recursos. Aliás, essa é a plataforma pela qual os direitos civis de pessoas com deficiência foram redefinidos. O fato de as pessoas com deficiência serem cidadãos capazes de conduzir suas vidas, buscar recursos e sentirem necessidade para tal tem a ver com a vigência desse novo modelo, dos Direitos Humanos (MANTOAN, 2018, p.10).

Outrossim, no contexto escolar, esse modelo pode assegurar que as singularidades dos estudantes com deficiência sejam valorizadas, tendo em vista que “A educação em direitos humanos se dá muito pela postura/forma em que a equipe escolar se apresenta na relação com os alunos e alunas, ou seja, por meios de atitudes, gestos e pelo não dito” (JESUS; BRABO, 2009, p. 6994).

Nesse sentido, a proposta de educação da PNEPEI, ao considerar o modelo social apoiado pelos direitos humanos, atua fortemente na perspectiva da igualdade de oportunidades; porém, à medida em que as políticas não avançam com investimentos ajustados à realidade do país, as práticas educacionais continuam a pensar a deficiência como responsabilidade exclusiva do indivíduo (modelo médico), apontando restrição ou limitação de aprendizagem vinculadas a um diagnóstico clínico.

Dessa maneira, a escola, local de combater a discriminação em primeiro grau, acaba por criar reprodutores de segregação escolar, sob a égide da inclusão, com procedimentos considerados de retrocesso, por excluírem veladamente a criança ‘diferente’: “por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar” (MANTOAN, 2018, p.11).

Isso posto, entende-se que o avanço nas questões sobre a inclusão escolar estaria ligado à necessidade de entendimento de que o ‘aluno diferente’, que ‘destoa da norma’ é um ser de

direitos, inserido em um contexto educacional e que, como tal, não pode ser considerado somente a partir do seu desempenho acadêmico; afinal, como prega Diniz (2012), a deficiência é uma ‘questão eminentemente social’, e não simplesmente uma ‘tragédia pessoal’.

Nessa concepção, Rodrigues (2005) pontua que a escola, palco principal da vida de uma criança, torna-se responsável por discussões no nível da coletividade, de modo a ampliar aspectos da diversidade humana, que reconheçam a diferença como atributo de cada sujeito.

Assim, a abordagem de temas como direitos humanos, igualdade, diferença, autonomia e participação pode se relacionar a outras esferas da existência do estudante e possibilitar oportunidades de convivência com diversidades raciais, religiosas, culturais, sexuais. Nessa conjectura, o aprendizado se materializaria pela multiplicidade de processos experimentados ao longo da vida, no exercício da cidadania.

Importa lembrar que o processo de democratização da educação abriu a possibilidade de todos os sujeitos escolares estarem juntos no mesmo espaço, levando-se em conta a oportunidade de atendimento à totalidade das crianças e suas idiossincrasias e, nesse caso, as diferentes associações entre pessoas, meios, recursos e infraestrutura estariam convocadas a compartilhar responsabilidades, em uma força tarefa para compreender as demandas presentes na escola e atender aos objetivos de aprendizagem propostos.

Nesse aspecto, retoma-se a Declaração de Salamanca (1994)<sup>41</sup>, que tece considerações sobre o direcionamento escolar previsto para com as crianças com dificuldade de aprendizagem:

[...] incluïrem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais [...]

No contexto dessa Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças, ou jovens, cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências, ou dificuldades de aprendizagem [...]

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter [...]  
(UNESCO, 1994, pp. 1; 3; 5).

Pode-se notar que tais considerações indicam que os preceitos da educação inclusiva vão além da questão da deficiência em si; outrossim, sugerem que, no período da escolarização,

---

<sup>41</sup> Resolução das Nações Unidas sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, publicada como forma de equalizar as oportunidades para as pessoas com deficiência.

as diferenças e as dificuldades dos alunos sejam observadas e reconhecidas pela escola como necessidades educacionais especiais, podendo ser circunstanciais ou não.

Nesse sentido, entende-se que o desafio da equipe escolar, especialmente o do professor, seja buscar formas de acolher todas as crianças, sem desconsiderar os fatores circunstanciais a elas inerentes, uma vez que o ciclo escolar segue seu fluxo e, então, é preciso ponderar as considerações quiçá precipitadas sobre possíveis deficiências, visto que um estigma/rótulo pode acarretar desvantagens severas às crianças.

Nessa lógica, pensar as diferenças nas escolas vai muito além de pensar somente no público alvo da educação especial<sup>42</sup>, já que:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural, ou do mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2014, p.76).

Entretanto, as relações sociais, na diversidade de um país multiculturalista, acabam por trazer a individualização de conceitos: “o movimento das relações sociais gera para os sujeitos a impossibilidade de alcançar o universal através do particular, levando-os a criar uma universalidade abstrata que não passa pela mediação do particular” (CHAUI, 1981, p.64). Com isso, o entendimento e o respeito para com a heterogeneidade que compõe a sociedade se tornam de difícil alcance, especialmente no trabalho educacional.

No caso específico da escola, as diferenças surgem como características inerentes aos atores sociais que frequentam esse espaço, não somente ligadas aos seus sentidos, mas também a sua vivência e saberes, subjetivamente próprios e singulares. Diante disso, o ambiente escolar deve se reorganizar estruturalmente para, de forma democrática, oferecer educação de qualidade a todos, indistintamente, como está posto pelos princípios, políticas e práticas da Declaração de Salamanca, desde 1994:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p.7).

---

<sup>42</sup> Público alvo da educação especial: os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (PNEEPEI, 2008, p.6)

Sendo assim, ao não reconhecer a necessidade especial como um fator natural, inerente aos aspectos do ser humano e as suas singularidades, a escola se constrói por meio de processos graduais de exclusão. Daí a importância de se refletir sobre temas que abordem as desigualdades sociais e a exclusão nos ambientes escolares, pois é aí que se inicia a participação social e coletiva de todas as crianças, determinante para a constituição do sujeito adulto em diferentes âmbitos: afetivo, emocional, socioeconômico e profissional (SAWAIA, 2001).

Desse modo, a escola, espaço de socialização secundária, estabelece na vida da criança, desde sua infância, marcas importantes, podendo gerar impressões positivas ou negativas, a partir dos desdobramentos dos processos de ensino e de aprendizagem de sua trajetória de estudos. Nesse pressuposto, os alunos que porventura não correspondam às expectativas de aprendizagem esperadas pelas unidades escolares e, com isso, quebrem o fluxo natural do currículo para atingir o conhecimento proposto, tornam-se vítimas dessas instituições:

[...] uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar [...]. Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros, segundo a ordem das lições, avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado, e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino, ou fique sozinho ou entre dois piedosos (FOUCAULT, 1999, p.174-175)

Nesse cenário, comportamentos camuflados e perversos se encarregam de maltratar os indivíduos que fujam aos padrões desejados, podendo acarretar sentimentos de exclusão e fracasso; nesse caso, o conflito experimentado na escola tensiona as relações aí estabelecidas. O ultraje recebido por muitas crianças, de forma indireta e cruel, por vezes tem como resposta a violência direta, gerando situações de desrespeito, tumulto, insultos e agressões generalizadas entre colegas e professores:

Inúmeros alunos sentem seus fracassos como atentados a sua dignidade, a sua honra, a sua "cara". Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais, são levados a sentir-se como os responsáveis e os culpados, e escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado

e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade *contra* a escola (DUBET, 2003, p. 6, grifo do autor).

Nesse encadeamento, entende-se que a discriminação às pessoas que não correspondem aos padrões exigidos pela norma escolar, especialmente em tempos de luta pelos direitos das minorias, é um fator que opera o preconceito dissimulado e colabora para a manutenção da máquina de exclusão, sob o jugo do discurso liberal de que o desempenho escolar insatisfatório corresponde a fracasso.

Além disso, nessa situação, grande parte dos alunos que se sentem excluídos partem para o isolamento, estratégia silenciosa e antiga, muitas vezes confundida com timidez ou introversão, por descobrirem que o fracasso a eles atribuído pode ser camuflado pela sua nulidade, ou quase invisibilidade, no contexto escolar. Então, abandonam-se aos ritualismos da escola, ao respeito exterior às regras, liberando-se subjetivamente de qualquer envolvimento maior, como manobra de proteção a sua autoestima e de resguardo a possíveis situações frustrantes (BARRÈRE, 1997, apud DUBET, 2003, p.6).

Na realidade, a exclusão das crianças por suas diferenças, ou por seu desempenho escolar aquém do esperado é um reflexo do cenário contemporâneo, em que palavras como ‘respeito’ e ‘tolerância’ são utilizadas como posicionamento politicamente correto, para imprimir a ideia de aceitação da diversidade.

Contudo, em vários momentos da história das sociedades, as formas de intolerância foram explicitamente demonstradas por meio de atitudes de supremacia, de valorização de um grupo em detrimento do outro, o que culminou fatalmente na condenação de muitos povos à segregação:

O mundo é um complexo mosaico multicultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (SANTOS; MENESES, 2009, p.183).

A segregação e consequente eliminação de populações consideradas estranhas, por serem diferentes do modelo idealizado pelas classes dominantes, ao lado da destruição de seus conhecimentos, saberes e culturas, acabou por dar origem à produção sucessiva de

desigualdades e, com ela, aos processos exclusivos na sociedade, refletidos nos ambientes escolares de forma geral, ao longo do tempo.

Para o caso do Brasil, em específico, Cury (2008) atesta que as minorias, agredidas pela produção da desigualdade no país, entre elas os negros, pardos, pessoas que vivem em regiões de vulnerabilidade socioeconômica, trabalhadores braçais, moradores das grandes periferias, somente conquistaram o acesso à escolarização desde que as garantias constitucionais tornaram o ensino obrigatório.

Porém, as condições da oferta educacional obrigatória, em um país constituído por tantas desigualdades, não necessariamente atenderam às singularidades dos envolvidos e, portanto, não deixaram de impactar negativamente na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes: “situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela” (CURY, 2008, p.217).

Com esse panorama, a necessidade de investimento em políticas públicas que recuperem a correlação sociedade x educação torna-se premente, uma vez que as propostas educacionais oficiais não conseguem atender à demanda da escola pública de maneira satisfatória e, desse modo, a busca por justificativas e respostas para o fracasso escolar continua.

Nesse aspecto, o financiamento para a educação, os planos de carreira do magistério, o investimento em formação e materiais, entre outras, são ações que podem atender às condições de acesso e qualidade para todos os estudantes, a fim de que a produção do fracasso escolar não se perpetue na escola, e a prática da educação inclusiva possa se tornar uma realidade.

Nessa condição, na perspectiva de atender à diversidade presente nas unidades escolares, o reconhecimento da cultura escolar e a proximidade com a comunidade pode contribuir sobremaneira para o entendimento dos eventos e relações características desses ambientes:

Considerar que “os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização” e, também, que os professores apresentam-se à escola com as características próprias, com seus saberes, os seus referenciais, pressupostos, valores subjacentes a sua realidade concreta, dotados de “maneiras por vezes contraditórias”, não indicam, propriamente uma cultura escolar. Devem, também, ser consideradas as práticas e as situações escolares, que segundo ele “tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolo” (FORQUIM, 1993, p.167).

Destarte, a constituição da cultura escolar pode se dar pelo exercício da docência, em que os saberes e fazeres do professor dialogam com o repertório cognitivo e cultural dos estudantes e com as práticas e situações escolares. Assim concebida, torna-se um conjunto de conteúdos simbólicos e cognitivos ensináveis ('lógica professoral'), que permeia a cultura geral propriamente dita e o conhecimento historicamente acumulado, e consegue ampliar a abrangência da atuação docente de modo a atender à heterogeneidade de estudantes e suas singularidades.

Em contrapartida, se as expectativas dessa lógica 'professoral' se apresentam frustradas, especialmente pela iminência do fracasso escolar, o professor sente sua profissão diminuída, não consegue atuar isoladamente e, na tentativa de sair desse lugar que considera desacreditado, busca auxílio de especialistas.

### **3.2 Sistemas Peritos – profissionais adicionais no âmbito escolar**

Desde que o sistema educacional passou a conceber a proposta educacional inclusiva, a equipe de profissionais das unidades escolares (professores e gestores) segue na busca pelo perito, ou seja, o especialista da educação especial, que possa validar sua atividade, a partir da sua formação específica para o trabalho com esse público, considerando-se os objetivos da PNEEPEI, quais sejam, i) Atendimento educacional especializado; ii) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

Tais objetivos legais acabaram por imprimir a necessidade da presença de um 'especialista na escola', com formação diferenciada, apto a 'laudar' e acompanhar os alunos que apresentam 'diferenças'. Para Giddens<sup>43</sup>, "A ciência tem assim por longo tempo mantido uma imagem de conhecimento fidedigno, que se verte numa atitude de respeito para com a maioria das formas de especialidade técnica" (GIDDENS, 1991, p. 81).

Dessa forma, a necessidade de buscar especialistas se apoia na incidência de galgar uma sensação de segurança, na solução das questões relativas ao tratamento para com as diferenças no ambiente da escola, já que, na modernidade, tende-se a buscar respostas em

---

<sup>43</sup>Anthony Giddens (1938), sociólogo inglês contemporâneo, membro do *King's College*, professor universitário e autor de vários livros publicados sobre as teorias sociais e a compreensão da modernidade (Disponível em <<http://editoraunesp.com.br/blog/giddens-e-sua-contribuicao-para-a-sociologia>>. Acesso em 15.set. 2019).

pessoas/entidades consideradas competentes, na ótica de quem não acredita ter competência para lidar com assuntos dessa e de outras ordens.

Todavia, a condição do ‘especialista e/ou perito’<sup>44</sup> acaba por deslegitimar a figura professoral, concorrendo para a negação e a alegação do desconhecimento com relação às atitudes assertivas no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com dificuldades. Desse modo, a ‘criança problema’, citada por Patto (2015), é submetida ao perito para a promoção de ‘laudos/atendimentos e tratamentos’ paralelos, de forma a criar prescrições que indiquem aos professores da sala de aula como estabelecer relações com a aprendizagem formal e os demais planos individuais dos estudantes, a partir das considerações desses peritos.

Sendo assim, paralelamente à instauração de políticas públicas para o fortalecimento da educação inclusiva nos sistemas educacionais do país, reedita-se uma fragilidade entre o ensino regular e o especial, pois a confiança que nasce entre os ‘leigos’ e os peritos, respectivamente, e que se ajusta pelas atividades/considerações provenientes dessa relação, nos chamados sistemas abstratos<sup>45</sup>, configura uma situação de dependência no ambiente. Tal situação se cria pelo relacionamento unilateral de controle que surge da conduta de ética entre os profissionais, estabelecida pela própria formalidade das instituições (GIDDENS, 1991).

Compete explicitar que, de maneira reveladora, nos chamados sistemas abstratos da modernidade, as questões de confiança nas relações sociais estabelecem a noção de desencaixe<sup>46</sup> articulada à de reencaixe<sup>47</sup>:

[...] me refiro à reapropriação ou remodelação de relações sociais desencaixadas, de forma a comprometê-las (embora parcial ou transitoriamente) a condições locais de tempo e lugar. Quero também distinguir entre o que devo chamar de compromissos com rosto e compromissos sem rosto, os primeiros se referem a relações verdadeiras que são mantidas por, ou expressas em conexões sociais estabelecidas em circunstâncias de co-presença. Os segundos dizem respeito ao desenvolvimento de fé em fichas simbólicas ou sistemas peritos, os quais, tomamos em conjunto, devo chamar sistemas abstratos (GIDDENS, 1991, p.73).

<sup>44</sup> Profissional competente para atuar em ambientes diversos, legitimado socialmente pelos sistemas peritos (“sistemas de excelência técnica ou competência profissional, que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”) (GIDDENS, 1991, p. 35).

<sup>45</sup> “conjunto de sistemas peritos e de fichas simbólicas” (GIDDENS, 1991, p.84); “mecanismos de desencaixe, pois removem as relações sociais das imediações do contexto” (GIDDENS, 1991, p. 36).

<sup>46</sup> “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação por meio de extensões indefinidas de tempo-espaço” (Giddens, 1991, p. 29).

<sup>47</sup> “meio de fixar confiança na confiabilidade e integridade de colegas” (GIDDENS, 1991, p. 90).

Então, ao submeter o aluno a uma avaliação com o especialista, o professor da sala de aula acaba por confirmar, ainda que inconscientemente, ‘sua impossibilidade’ de agir, acentuando a sua condição de ‘não saber’. Com isso, observa-se, por assim dizer, um paradoxo no que tange à educação inclusiva, pois os esforços empreendidos para a incidência da inclusão acabam gerando processos de exclusão, muitas vezes entre os próprios docentes, corroborando a dialética da inclusão/exclusão.

Nesse contexto, Chauí (1981) faz referência à ideia da cultura de massa, que expõe a contradição entre o discurso do especialista competente e o dos ‘incompetentes’, disseminado pela grande maioria, que coloca, de um lado, a competência do especialista, com todas as capacidades do saber e, de outro, a ‘incompetência’ dos desafortunados culturalmente:

Todavia, esse aspecto não seria tão poderosamente conservado não fosse compensado por um outro: a magia dos meios de comunicação que prometem a todos a possibilidade de alcançar e deter esse saber. O efeito desse procedimento consiste, na verdade, em recriar novas barreiras e desigualdades, porém muito mais sutis: agora, as barreiras e distâncias são erguidas entre cada indivíduo e sua própria experiência. Com efeito, **a noção de competência invade toda a sociedade**. Como observa Claude Lefort, entre o indivíduo e seu corpo intercala-se o discurso sexológico, entre o homem e a natureza, o saber ecológico, entre a mãe e a criança, a pediatria e a puericultura, entre os membros de um grupo, a psicologia da dinâmica de grupo, entre o professor e aluno, o saber pedagógico. Revistas de divulgação cultural, a televisão “educativa, os livros de “ciência ao alcance de todos” não só reforçam a ideia de competência, **mas servem para intimidar violentamente a “massa” dos incompetentes, pois ser não-competente é mais do que ser “menor” – é ser a-social, detrito, incapaz** (CHAUI, 1981, p.95, grifo da autora).

Nessa concepção, para os estudantes a regra de exclusão se aplica quando, após ofertadas todas as “possibilidades” de resposta positiva aos estímulos, pelos especialistas/peritos, não tenha sido possível solucionar o problema de aprendizagem encontrado. Nessa situação, a condenação vem na sequência do trabalho realizado, pela produção de um atestado de incapacidade, pelos próprios peritos, ou pela existência de atestado fornecido por laudo médico.

Ocorre que, desde que a discussão sobre a educação inclusiva chegou às escolas, torna-se cada vez mais comum atribuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, diante das expectativas dos sistemas escolares, a uma doença ou deficiência, devido ao fato de eles não se enquadrarem pedagogicamente no que corresponda ao determinado pelo sistema organizacional das unidades escolares.

Nessa condição, Garrido (2010) afirma que o diagnóstico de causa biológica para as dificuldades enfrentadas pelos alunos no período escolar responde às angústias de professores e responsáveis e sugere soluções; ao mesmo tempo, exime-os da participação no chamado fracasso da vida escolar dos estudantes. Para a autora (2010, p.1), ações desse gênero são uma “grande engrenagem de encaminhamentos da escola a especialistas da área de saúde”.

Além disso, outros equívocos podem acontecer por meio da chamada ‘hipótese diagnóstica’. Algumas vezes, pais e professores da sala de aula acreditam na impossibilidade/incapacidade do estudante e passam a solicitar recursos que julgam de direito, tais como, professor auxiliar, acompanhante de apoio escolar para o desenvolvimento pedagógico das crianças, entre outros, o que deprecia ainda mais o papel do professor regular da turma, por se atestar, dessa forma, sua suposta ‘incompetência’ para atuar nessa situação.

Outrossim, há a crença de que o processo de medicalização vá resolver toda a questão escolar, por meio de receituários para a administração de medicamentos, gerando grandes expectativas em relação a uma possível ‘cura’ para a criança considerada problema, em virtude de estar aquém dos resultados esperados pela unidade escolar e pelos professores:

Esse discurso tende a produzir crianças incapazes de aprender e, com isso, surgiu a necessidade de um tipo de intervenção que deixa de fazer parte do âmbito pedagógico. Esse meio de gerir os processos pedagógicos tem sido considerado como única alternativa para a educação, no qual, patologizar os que a escola não consegue alcançar faz com que sejam criadas demandas dirigidas aos serviços de saúde (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p.1088).

Nessa situação, um diagnóstico prematuro, impreciso ou equivocado pode comprometer o desenvolvimento dos estudantes, com consequências que poderão acompanhá-los por um longo período escolar, ou, ainda mais grave, por toda a vida, visto que a produção da deficiência, nesse aspecto, confunde-se em razão das circunstâncias. De acordo com Christofari; Freitas; Baptista (2015, p. 1088), “O processo de medicalização acalma conflitos. Se o suposto problema está no aluno, ninguém tem culpa da sua doença. O discurso direcionado ao aluno comumente sintetiza: não é caso para o pedagógico, mas para a saúde”.

Claro está que a deficiência é real para muitas pessoas e necessita ser considerada adequadamente, para que os processos de inclusão, a partir de recursos apropriados, aconteçam realmente na escola; no entanto, a fragilidade do sistema escolar acaba por gerar pseudodeficiências, em alguns casos.

Dessa maneira, considerando-se os compromissos balizados pela PNEEPEI, as necessidades educativas especiais são legítimas em razão de suas diferenças, cabendo, assim, reconhecer, problematizar e oferecer alternativas para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reforça a importância da superação dos preceitos tradicionais nas unidades escolares, baseados no modelo médico, em prol do modelo social, em que as singularidades do indivíduo são consideradas. Nesse caso, os alunos com deficiência devem adentrar as escolas e receber condições educacionais equânimes nas relações do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pelas unidades escolares.

### **3.3 As consequências e danos causados pela exclusão**

De acordo com Sawaia (2001), as categorias que permeiam a égide da exclusão são manifestas por rupturas do vínculo social dos que compõem as minorias, não em relação aos números, mas em representatividade. Dentre essas, estão os idosos, deficientes, as minorias étnicas, de gênero, os considerados desqualificados para o mercado de trabalho, que são ‘apartados’ da sociedade pela condição desfavorável quanto aos recursos para uma vida digna, somada a outra característica não homogênea.

Desse modo, tais minorias são atingidas pela discriminação e colocadas em face de manifesta exclusão, cruel e impiedosa, de vastidão quase impossível de delimitar: “Fazendo um recorte ocidental, pode-se dizer que os excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores” (SAWAIA, 2001, p.17).

Sendo assim, a promoção de encontros e situações favoráveis nas relações de reciprocidade, seja nas comunidades, empresas, ou escolas, são ações que fortalecem a legitimidade social, no exercício individual da troca de experiências, entendendo-se, nesse caso, que o desenvolvimento psicológico, emocional, social e profissional do indivíduo depende da interação com as pessoas, em um ambiente social.

Nesse sentido, Sawaia (2001) pondera que, na trajetória de vida e na convivência com os pares, as pessoas passam por estágios caracterizados pelas chamadas crises psicossociais, com seus aspectos positivos e negativos, que apoiam a formação de seu comportamento e influenciam suas decisões; daí a psicologia social, que surgiu no século XX, para estabelecer uma ligação do comportamento e das funções mentais do indivíduo com as ciências sociais:

A preocupação com a afetividade leva o psicólogo social a encarar o presente como tempo fundante da exclusão, recusando o paradigma da redenção, dominante nas teorias transformadoras, que remete ao futuro a realização dos desejos e da justiça social, como se o presente fosse apenas aparência (SAWAIA, 2001, p.115).

Nessa perspectiva, após anos de repetidos fracassos sentidos e vivenciados nas escolas, as crianças excluídas são tolhidas de alternativas ou perspectivas para o sucesso, pois, nessa questão, o acesso e permanência assegurados pela LDB não são suficientes para garantir o saber, o aprender e o conhecer, na ótica das competências propostas para todos os estudantes: “As crianças não contam com muitas alternativas para ter acesso aos rudimentos da educação formal e menos ainda a expressões culturais não banalizadas pela mídia. Ficam, desse modo, excluídas desde cedo de um dos direitos da cidadania que é a educação” (SAWAIA, 2001, p.131).

No Brasil, as políticas públicas de inclusão e, por conseguinte, de afirmação da aprendizagem para todos estão em constante discussão, na tentativa de atender às demandas das escolas; daí as frequentes ações para medir o acesso, permanência e qualidade do ensino ofertado, tendo como base o número de matrículas; porém, as estatísticas nem sempre se apresentam como animadoras.

Por esse motivo, a ODS<sup>48</sup> prevê ações mundiais na erradicação da pobreza, segurança, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, entre outros aspectos, como forma de atenuar as diferenças. Nesse contexto, o Caderno ODS 4<sup>49</sup>, cujo tema é o da educação de qualidade, traz a meta de número 4.6, relacionada ao analfabetismo, na perspectiva de erradicá-lo até 2030, com vistas a assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade:

Meta 4.6 (ONU) – Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

Meta 4.6 (Brasil) – Até 2030, garantir que todos os jovens e adultos estejam alfabetizados, tendo adquirido os conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática (BRASIL, 2019, p.16).

<sup>48</sup> Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): agenda mundial de objetivos e metas para o desenvolvimento sustentável, adotada durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral das Nações Unidas, em setembro de 2015. É composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidas até 2030.

<sup>49</sup> Publicação do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), que conta com estudos e pesquisas técnicas, como forma de contribuir para que os objetivos e metas assumidos em 2015, na Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral das Nações Unidas, sejam alcançados.

Porém, o próprio Caderno ODS 4 aponta o tamanho do desafio representado por essa meta, tendo em vista a porcentagem alta de analfabetismo ainda existente entre a população brasileira:

Grande parte dos analfabetos funcionais mora no campo, 32% da população rural de 15 anos ou mais é analfabeta funcional – ou seja, tem menos de quatro anos de estudo. Como fazer com que a população adulta rural volte à escola, especialmente os mais velhos? Quanto à população mais jovem, o desafio é a escola ensinar a todos. A meta do PNE é que 100% dos alunos tenham domínio adequado da leitura, escrita e matemática na 3ª série do ensino fundamental, mas os resultados para 2016 eram, respectivamente, 45,3%, 66,1% e 45,5% (BRASIL, 2019, p.24).

No que se refere especificamente à questão da deficiência, a Pesquisa Nacional de Saúde 2013<sup>50</sup> apresenta dados de que cerca de 6,2% da população do país possuem algum tipo de deficiência de ordem física, sensorial (surdez e cegueira) e intelectual. Tal indicador representa uma porcentagem pequena, se comparado ao número de alunos que não se desenvolvem satisfatoriamente, no contexto escolar, por não possuírem domínio adequado em leitura, escrita e matemática, conforme apontado pelo próprio Caderno ODS 4, supracitado.

Sendo assim, subentende-se que as dificuldades de aprendizagem encontradas pelos estudantes em sua trajetória acadêmica não correspondem à deficiência intelectual, normalmente apontada como a causa do impedimento da criança em aprender. Logo, se 45,5% dos alunos não estavam no nível adequado de aprendizagem para a 3ª série do Ensino Fundamental (2º ano), em 2016, como citado acima, subentende-se que quase a metade dos alunos ainda têm saído das escolas públicas sem alcançar os níveis desejáveis para uma educação de qualidade.

Isso posto, entende-se a necessidade da permanência de ações governamentais pontuais, além de políticas públicas específicas, a partir dos resultados observados nas publicações oficiais, de modo a assegurar oportunidades de aprendizagem efetiva para todos, bem como identificar as lacunas remanescentes quanto à educação dos alunos deficientes que, como sujeitos de direitos e inseridos regularmente no contexto educacional, não podem continuar sendo avaliados somente pelo seu desempenho acadêmico.

---

<sup>50</sup> Publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Saúde, para apresentar indicadores de saúde no país (Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>>).

### 3.4 Os direitos do deficiente no aspecto útil/legal

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)<sup>51</sup>, adotada pela ONU em 2006, perfila o conceito da deficiência como um tema em evolução. A interação das pessoas, o reconhecimento do direito e dos espaços para todo e qualquer indivíduo em condições de igualdade são medidas de apoio à inclusão, sem a incidência de ônus desnecessários, focadas, assim, no recurso específico dispensado à necessidade individual.

Dessa maneira, as políticas que atuam na eliminação de barreiras de qualquer natureza, bem como nos serviços de acessibilidade urbanística, arquitetônica, dentre outras, reforçam positivamente a ideia de igualdade e buscam a superação dos modelos que não beneficiam os processos inclusivos dos cidadãos na sociedade.

Contudo, a deficiência ainda continua como um problema exclusivo do indivíduo, no que se refere ao desenrolar da vida em sociedade, pois sendo especificidade de uma minoria, não somente pela medição numérica, mas também pela parca representatividade, faz com que os sujeitos deficientes procurem resolver sua situação por si mesmos.

Nesse caso, aqueles cujos recursos financeiros são suficientes para tratamentos, para adquirir instrumentos de acessibilidade e atendimento médico necessário, fazem-no por seus próprios meios; em contrapartida, os desprovidos financeiramente ficam reféns unicamente de atendimentos públicos e ações políticas, concorrendo, assim, para que a deficiência se torne mais um dos fatores geradores de desigualdade social e de individualismo:

A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas menciona a participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população, definindo as pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], 2006a, artigo 1º). Deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.66).

Nessa perspectiva, entende-se que há uma realidade pertinente a todos os que compõem as classes de minorias e, nesse sentido, a luta pela igualdade de direitos se torna um movimento

---

<sup>51</sup> Reunião de 192 países membros da ONU, em 2006, para “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (Disponível em <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>>).

comum, que perpassa pela história e, apesar de algumas vitórias, ainda está muito longe do ideal. No caso dos deficientes, o que se verifica é que, muitas vezes, a luta em prol de igualdade de oportunidades e melhores condições de vida adquire voz ativa antes por meio das pessoas com quem se relacionam, do que propriamente por eles próprios.

Essa realidade perene se delineia pelo movimento de opressão que faz parte da vida de todo ser humano, de acordo com Nietzsche (2005). Para o autor, a vida é em parte opressão e exploração, remetendo ao sentido de que os mais fortes, que são a maioria, dominam as vontades dos mais fracos, condição que atua como entrave para a conquista de uma sociedade inclusiva: "a vida mesma é essencialmente apropriação, ofensa, sujeição do estranho e mais fraco, opressão, dureza, imposição de formas próprias, incorporação e, no mínimo e mais comedido, exploração" (NIETZSCHE, 2005, p. 155).

Entretanto, alguns impedimentos ocasionados pela deficiência, como os de natureza intelectual, sequer permitem que os interessados se manifestem, devido à incapacidade civil que a condição acarreta. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade da evolução da biomedicina e das tecnologias assistivas que, com seus estudos e recursos, podem ampliar formas de participação mais independente desses indivíduos.

Porém, para Diniz (2007), no modelo social da deficiência, "[...] a garantia da igualdade entre pessoas com e sem impedimentos corporais não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos: assim como a questão racial, geracional ou de gênero, a deficiência é essencialmente uma questão de direitos humanos" (DINIZ, 2007, p. 79).

Assim sendo, como uma questão de direitos humanos, é fundamental que os processos formativos dos profissionais da educação para a inclusão sejam organizados de maneira articulada a tal questão, conforme atestam Jesus e Brabo (2009), já que ela envolve "o direito à participação, ao trabalho, à liberdade, à educação, à saúde, a uma vida digna" (BRABO, 2009, p.286).

Além disso, a deficiência é um fenômeno de múltiplas causalidades, não somente as biomédicas, como descrito pela CIF<sup>52</sup>. Portanto, não se prende à identificação de lesões; ao contrário, compreende e valoriza a descrição de situações particulares, em que as pessoas podem experimentar desvantagens, passíveis de serem classificadas como deficiências, considerando-se os domínios da saúde (DINIZ, 2012, p.50).

---

<sup>52</sup> Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: modelo criado em 2001 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), para documentação a organização de dados sobre incapacidade e funcionalidade.

### 3.5 O drama familiar das pessoas com deficiência

A experiência de um corpo com uma lesão que causa impedimento físico, sensorial ou intelectual atinge todos os entes familiares da pessoa com deficiência. Despende tempo para buscar recursos, seja de tratamento médico, tecnologias assistivas, educacionais, que minimizem as dificuldades para garantir o direito à vida, à educação, à participação, ao lazer, ao trabalho, entre outros, torna-se parte do cotidiano da maioria das famílias que, muitas vezes, deixam de lado seus afazeres para cuidar da vida do deficiente, no intuito de oferecer condições de interação social para esse indivíduo.

No passado, quando a deficiência era entendida apenas pelo modelo médico, as pessoas com dificuldade eram impedidas de viver com autonomia para realizar suas próprias escolhas. Muitas delas eram confinadas a viver em casa, tolhidas e submetidas aos cuidados domésticos de outrem. Nesse contexto, situações de abandono ou enclausuramento eram comuns e, nessa perspectiva, a opressão das estruturas sociais trazia impedimentos a uma vida plena.

Nessa lógica, a perspectiva do modelo social trouxe a possibilidade de que as pessoas com dificuldades pudessem abandonar os espaços domésticos e adentrar para a vida pública:

A passagem simbólica da *casa* para a *rua* abalou vários pressupostos biomédicos sobre a deficiência. Afirmou-se, por exemplo, que deficiência não é anormalidade, não se resumindo ao estigma ou à vergonha pela diferença. A crítica ao modelo biomédico não significa ignorar o quanto os avanços nessa área garantem bem-estar às pessoas (DINIZ; MEDEIROS, 2004, p.1155).

Sabe-se que as dificuldades são inerentes às pessoas com deficiência, em razão da própria deficiência. À medida em que essas dificuldades se avolumam, torna-se necessário buscar por direitos, quebrar paradigmas e romper barreiras de toda ordem (acessibilidade, negação, desigualdade, entre outras), para demarcar espaços e relações de convivência, colocando de lado preconceitos que enfatizam limitações em detrimento das possibilidades.

Assim, quando se analisa a deficiência pela ótica do modelo social, compreende-se que a natureza das dificuldades se caracteriza em sua maioria pela opressão e pela luta para eliminar barreiras e impedimentos, causados pela supremacia da cultura da chamada normalidade:

A centralidade da crítica ao capitalismo foi provocada pelos estudos culturais, que deslocaram ainda mais a deficiência da autoridade biomédica sobre o corpo. Com isso, os impedimentos físicos, intelectuais e sensoriais passaram a ser diferenciados da opressão pela deficiência: é possível um corpo com impedimentos não vivenciar a opressão, a depender das barreiras sociais e da crítica à cultura da normalidade em cada sociedade (DINIZ, 2007, p. 77).

Nesse contexto, a dependência, a falta de autonomia e o futuro incerto dos deficientes, na perspectiva dos preceitos de vida útil, acabam por ser a grande preocupação das famílias. Além disso, há a inquietação com a sobrevivência do indivíduo, nos casos de perda dos pais ou responsável pelos seus cuidados, principalmente quando se trata de incapacidade intelectual severa, já que, conforme atesta Diniz; Barbosa; Santos (2009, p. 72), “as barreiras sociais para a inclusão de uma pessoa com impedimentos intelectuais graves são múltiplas, de difícil mensuração e permeiam todas as esferas da vida pública”.

Logo, as dificuldades que as pessoas com alguma lesão física, sensorial ou intelectual têm em se relacionar com o meio e participar efetivamente da vida social e política é o que caracteriza a deficiência. Ademais, importa atestar que a sociedade culturalmente não inclusiva associa o laudo médico à condição de deficiência e, conseqüentemente, reforça o seu entendimento como doença, estabelecendo ainda mais barreiras relacionadas à superação do preconceito e da incapacidade.

### **3.6 A inclusão nas escolas**

Na proposta da educação inclusiva, é possível notar que o entendimento da heterogeneidade no ambiente escolar é ponto referencial para o êxito esperado em relação aos processos inclusivos propriamente ditos:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se 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, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008, p.11)

Sabe-se que a escola é uma criação social do homem, e as modificações aceleradas da sociedade contemporânea, relacionadas sobretudo ao advento das tecnologias da informação e dos recursos tecnológicos, trazem questionamentos acerca do porquê de as instituições escolares continuarem estagnadas na imagem e nos procedimentos de décadas atrás, mesmo diante de tantas transformações.

Na tentativa de responder a tais questionamentos e, ao mesmo tempo, acompanhar a rapidez das mudanças, surgem alternativas, especialmente por meio das políticas regionais que,

obedecendo à linha de formação em rede dos profissionais que atuam no cenário escolar, sugerem propostas formativas, com o objetivo de atender à demanda de atualização dos educadores de maneira geral, em face dos ideais de educação para a contemporaneidade.

Assim, no que tange aos desafios dos sistemas educacionais para o desenvolvimento de seu trabalho nos dias atuais, importa destacar o que ressalta Grandino (2007, p.7), sobre o fato de que se deve buscar a “instituição das categorias do diálogo, da negociação e da discussão nos relacionamentos entre adultos, crianças e jovens, que vêm substituir as da pura obediência e seu corolário, a punição”.

Nessa perspectiva, portanto, considera-se que o modelo de escola atual deva promover a mediação entre o sujeito e a sociedade, abrindo espaço, nas unidades escolares, para a transmissão da cultura, de modelos sociais de comportamento e valores morais às novas gerações, em um trabalho de horizontalização e simetria das relações.

Assim sendo, em busca da horizontalização e da simetria das relações, o tema da educação especial se insere nas escolas como pauta de todos os eixos, tendo em vista a diversidade característica do ambiente escolar e a ideia permanente da deficiência dos alunos, em função de sua limitação no domínio das habilidades básicas de adaptação ao contexto da vida acadêmica e/ou social:

Os debates sobre deficiência se referem à mobilidade, à comunicação, à interação social, à cognição e ao uso dos sentidos. Outra condição para caracterizar uma variação de habilidade como deficiência é que essa se expresse no corpo como um estado permanente ou de longa duração. Entretanto, as habilidades para executar diferentes tarefas não são distribuídas igualmente na população. Definir a variação de habilidade a ser considerada como uma lesão ou como uma restrição é, fundamentalmente, julgamento de valor. O fato é que, apesar de a maioria das definições de deficiência se basear em variações corporais, qualificadas como lesões, os dois conceitos (lesões e deficiência) não são sinônimos (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p.3).

Porém, ocorre que é difícil para a escola identificar exatamente o nível de domínio das habilidades de cada um, bem como quais delas que se relacionam diretamente a uma deficiência, em face da grande heterogeneidade existente entre os alunos, no contexto educacional. Por esse motivo, no espaço escolar, diante das frequentes dificuldades apresentadas pelos estudantes, acadêmicas ou outras, o entendimento sobre a inclusão e o seu reconhecimento se confundem a toda hora, deixando o professor na obscuridade de suas tarefas, em muitos casos.

Ademais, desde que a proposta de educação para todos se tornou um direito constitucional, os problemas comportamentais da infância e da adolescência adentraram a

escola e passaram a chamar a atenção não somente dos educadores e pais, mas também dos profissionais da saúde mental. Assim, as demandas escolares se avolumaram, para além das questões acadêmicas, sem que os sistemas de ensino estivessem preparados para abarcar todas as situações presentes no cotidiano escolar.

Para corroborar tal circunstância, ressalta-se que “estudos epidemiológicos realizados internacionalmente identificam que cerca de 20% de crianças e adolescentes em idade escolar necessitam de algum auxílio na área da saúde mental” (TEIXEIRA, 2013, p.13). Desse total, 5% são diagnosticados com TDAH<sup>53</sup>.

Dessa forma, a aprendizagem da criança que apresenta laudo clínico de transtorno se torna ainda mais comprometida, pois está diretamente correlacionada à saúde mental. Contudo, as doenças mentais não compõem o rol de atendimento da educação especial e, portanto, as instituições não contam com recursos de apoio para tais casos. Sendo assim, os alunos são encaminhados para a UBS<sup>54</sup>, ou CAPS<sup>55</sup>, ficando na responsabilidade das famílias darem prosseguimento para tais encaminhamentos.

Importa destacar que a inclusão trouxe de fato todos os alunos para as salas de aulas das escolas regulares, independentemente de classe social, raça, sexo, deficiência, gênero. Com isso, entre 20 a 40 crianças e adolescentes de diferentes identidades se reúnem todos os dias, com suas singularidades, diferenças e deficiências, e precisam ser atendidos pelas escolas, das redes públicas e privadas, da mesma forma que os demais, para que se cumpra o compromisso educacional de atendimento a todos, na integralidade:

A ciência é a base de toda construção do conhecimento acadêmico, e a escola comum opera com esse saber universal, produzido e reproduzido, em detrimento do saber particular. Ela amplia todo e qualquer conhecimento que o aluno traz da sua experiência pessoal, social e cultural e procura meios de fazer com que o aluno supere o senso comum. A escola tem o dever de não se contentar apenas com que o aluno já sabe, estimulando-o a prosseguir no entendimento de um fenômeno, ou de um objeto e de torná-lo capaz de distinguir o que estuda do que já sabe em uma ou várias áreas do conhecimento (BRASIL, 2006, p.7).

Sendo assim, o desafio das unidades escolares é tornar claro o seu papel diante da inclusão, de modo a educar os estudantes por meio de uma proposta de educação que possa ser

---

<sup>53</sup> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: “síndrome clínica caracterizada basicamente pela tríade sintomatológica de déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade” (Teixeira, 2019, p.63).

<sup>54</sup> Unidade Básica de Saúde: posto de saúde da rede pública, para da população.

<sup>55</sup> Centro de Atenção Psicossocial: especializado nos tratamentos de saúde mental e reinserção social de pessoas com transtorno mental grave e persistente.

estendida a todos. A formação dos alunos não pode ser negligenciada pelas instituições educacionais; assim, com ou sem laudo médico, a escola precisa se apropriar de sua função precípua, a de garantir a aprendizagem de conhecimento, aquisição de cultura, habilidades e valores, considerando as especificidades de cada pessoa no seu processo de aprender e desenvolver suas possibilidades.

Nesse cenário, as deficiências, que se constituem em mais um motivo para a exclusão dos estudantes de seu percurso acadêmico, deixariam de ser um atestado de incapacidade, e a escola, por sua vez, conseguiria se afastar paulatinamente do modelo homogêneo e segregador, que desenvolveu ao longo dos anos, para se orientar por uma proposta de atuação verdadeiramente inclusiva.

#### 4. CAPÍTULO III - O FRACASSO ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS

*Ninguém é igual a ninguém. Todo mundo ser humano é um estranho ímpar.*

*(Carlos Drummond de Andrade)*

##### 4.1. Os processos de exclusão vivenciados nas escolas regulares

A exclusão vivida e sentida na escola tem sido alvo de investigação de muitos pesquisadores, dentre eles, Freire (2005), Castel (2000), Bueno (1997), entre outros e a autora Maria Helena de Souza Patto (2015), que realizou pesquisas sobre os possíveis fatores geradores de exclusão escolar e suas relações com a educação contemporânea, construindo referenciais importantes para a compreensão dessa realidade e de seus desdobramentos.

Nessa perspectiva, a pesquisadora realizou um estudo, publicado pela primeira vez nos anos 90, ou seja, há quase três décadas, que se tornou um clássico na área educacional, atravessando gerações, sem perder sua essência e o valor da natureza de suas ideias. Tal estudo enfatizou o fracasso escolar de crianças das camadas populares e resultou na obra “A produção do fracasso escolar” que, tornou-se leitura fundamental a todos os educadores comprometidos com o processo de ensino oportunizando a reflexão e retirando a culpabilização que recorrentemente recai sobre os alunos.

De fato, a referida obra tem sido utilizada como referência para professores, gestores e pesquisadores em educação, por refletir e ponderar sobre o papel da instituição de ensino que, em tese, deveria estar apta a proporcionar situações de aprendizagem que reverberassem em processos de participação, autonomia, leitura, escrita, e pertença social, a partir de práticas de reconhecimento e valorização da diversidade e multiplicidade existente no entorno social.

No entanto, tem-se observado que tal condição se torna longínqua, na medida em que os fins verdadeiramente educativos se perdem entre anseios políticos que, pela seletividade que provocam entre grupos e classes, acabam produzindo uma concorrência que incide para a produção do fracasso escolar e a exclusão dos alunos que não correspondem aos padrões elegíveis da sociedade.

Nessa congruência, a obra de Patto retrata a visão preconceituosa existente sobre crianças pobres e suas famílias, o que as impede de maior proximidade com a escola e a sociedade. De acordo com Patto (2015), as culturas diferentes são em muitos casos consideradas

inferiores, e essa condição é utilizada para explicar o fracasso escolar de muitos alunos advindos de escolas públicas, sobretudo as que se localizam em bairros periféricos, reforçando a ideia de inferioridade ou incapacidade delas.

Para a autora, as histórias de insucesso das famílias carentes são continuamente repetidas nas situações de escolarização e se tornam cada vez mais caóticas. Preconceitos e processos de exclusão promovem o distanciamento dessas crianças da escola e, com isso, as dificuldades com os processos de ensino e de aprendizagem passam a ser recorrentes.

Na verdade, “a exclusão nomeia, atualmente, situações que traduzem uma degradação relacionada a um posicionamento anterior” (CASTEL, 2000, p.23). De acordo com o autor, a os sistemas exclusivos se perpetuam para pessoas que sempre estiveram à margem da sociedade. Iniciam-se no contexto escolar e se estendem ao campo do trabalho, formando assim uma sociabilidade ordinária e mutual, que se reproduz de geração em geração.

Então, nessa perspectiva de contínuos processos de marginalização, os sujeitos, mesmo que inseridos na escola, que é a sua primeira experiência social, quanto em grupos sociais mais abrangentes, tornam-se vulneráveis, em razão da precarização das condições pelas quais tomam parte dessas relações de integração. Nesse caso, ‘os excluídos’ povoam uma zona mais periférica, e o ponto essencial dessa discussão é que hoje há uma dificuldade, ou impossibilidade de traçar fronteiras nítidas entre as diversos zonas existentes, conforme atesta Castel (2000).

Nessa linha, o inconformismo demonstrado no trabalho de Patto (2015) se acentua, quando suas respostas vão ao encontro das angústias experimentadas na área educacional. A cobrança da sociedade capitalista, cujos ideais liberais atribuem apreço à meritocracia e valorizam o sucesso individual, acabam por fazer uma cisão no espaço escolar, consignando reconhecimento para alguns poucos que respondem a esses ideários. De certa forma, a condição de ‘desvantagem social’ das crianças e famílias pobres passa a ser considerada com naturalidade, assim como o processo de exclusão no espaço escolar dela resultante.

Disso advém a naturalização do fracasso escolar, sobretudo das crianças oriundas de classes menos privilegiadas economicamente, que tem povoado o imaginário social, a partir da crença de que, ao chegar à escola, as condições sociais precárias podem ser um impeditivo ao processo de aprendizagem. De forma análoga, as deficiências também são consideradas obstáculo à aprendizagem; daí a fragilidade dos processos de inclusão no espaço escolar.

Importa destacar que o atual modelo escolar se encontra em crise, já que as escolas públicas não estão conseguindo alfabetizar seus alunos de ‘forma satisfatória’, e o peso de tal

circunstância recai sobre as famílias, com suas condições muitas vezes miseráveis de sobrevivência. Observa-se com bastante frequência que a necessidade mais elementar de uma criança pode se tornar banal na escola, pois, muitas vezes, não lhe é conferida a atenção devida, na sala de aula, e nos demais espaços escolares, que desnaturalize sua condição e lhe permita ser compreendida na sua essência.

Dessa maneira, a expectativa em relação às crianças, especialmente das camadas menos favorecidas da sociedade é determinante na possível involução de sua vida de estudos e vitórias. Nesse caso, o sentimento desses alunos e de seus pais em relação à escola é de que ela é algo inalcançável. Tal realidade se expressa nas palavras de Patto (2015):

[...] professores e técnicas que tentam dar conta de sua tarefa do melhor modo possível, amparadas, apenas, numa claudicante formação composta, em grande parte, de estereótipos e preconceitos sobre as crianças dos bairros periféricos e suas famílias; são crianças que vão à escola para responder aos desejos dos pais, tantas vezes reiterados, de um pouco de estudo que lhes propicie um futuro melhor. As relações difíceis entre professores e alunos vão acontecendo em nós sucessivos, que não desatam, como se fora uma (tragi)comédia de enganos. São incompreensões impossíveis de serem deslindadas entre a professora que não vê o aluno e o aluno que mal consegue olhar para a professora (PATTO, 2015, p. 11).

Na realidade, ainda que de forma velada, comparação entre crianças em situação de vulnerabilidade econômica (pobres) e as pertencentes à burguesia (ricos) é constantemente citada como exemplo do fracasso escolar, nas escolas públicas que atendem a essa demanda. As baixas expectativas dos professores em relação aos estudantes considerados desfavorecidos acabam por gerar a anunciada ‘profecia auto realizadora’ que, segundo Patto (2015), denuncia o descaso em relação aos anseios de aprendizagem dessas crianças, desencadeando inquietações no educador que é preocupado com tais desarranjos.

Nesse contexto, o preconceito e o pré-julgamento relacionados às pessoas de baixa renda atingem diretamente as relações entre a escola e a família, já que os pais não se sentem à vontade no espaço escolar, do que resulta um certo distanciamento entre ambos. Desse modo, a perspectiva da família em relação à capacidade de seus filhos de atingir um *status* de sucesso na vida escolar se torna baixa; concorrendo para o preceito do fracasso iminente.

Diante disso, existe uma preocupação da escola em encontrar meios para uma intervenção especializada, a fim de solucionar os impasses dos educadores, o que acaba por promover a adesão a métodos pouco eficazes, conferindo prerrogativas a profissionais que muitas vezes não apresentam condições de deliberar a esse respeito. Tome-se como exemplo o

fato corriqueiro instaurado no ambiente escolar de se buscar a qualquer preço uma solução para o déficit do estudante que, testado diversas vezes, por vários ‘técnicos especializados’, continua sem apresentar o êxito esperado, em boa parte dos casos:

A referência aos excluídos poderia assim representar a abertura de uma nova categoria, mais ampla e mais indeterminada, sem dúvida, mais advinda também de uma intervenção especializada. Caracterizando-se e isolando-se populações, criam-se os meios de uma tomada de responsabilidade específica e cuidadosamente focada, economizando-se ações mais ambiciosas, mas também mais custosas e para as quais não se dispõe de tecnologias profissionais próprias (CASTEL, 2000, p.30)

Assim, nesse cenário escolar, a exclusão atinge as crianças, de modo a classificá-las na seleta reunião dos que merecem uma intervenção e, pelo apreço de zelar pela qualidade educacional, determina-se que a ajuda deve ser a reconhecidamente ‘especializada’.

Logo, “o pensamento da exclusão e a luta contra a ‘exclusão’ correspondem, assim finalmente, a um tipo de clássico de focalização da ação social: delimitar zonas de intervenção que podem dar lugar a atividades de reparação” (CASTEL, 2000, p.29). Tais reparações podem se relacionar à recuperação da atividade escolar, na busca do progresso do ideal subjugado e adequado para a classificação seriada, ou mesmo ao enquadramento de medidas sociais para os supostamente à margem de alcançar os objetivos dos estudos.

Nesse sentido, Bueno (1997) coloca a importância de a escola ser produtiva, com a intervenção de práticas que atendam às necessidades dos estudantes, a despeito de sua natureza:

A escola também precisa ser produtiva [...]. As práticas escolares de seriação, de classificação dos alunos, de aprovação, de reprovação, são práticas que respondem às necessidades dos alunos ou à demonstração da produtividade da escola? No seu percurso histórico, ela respondeu muito mais a essa aparência de produtividade do que à instituição de processos que pudessem garantir o sucesso de escolarização a todos que nela ingressam (BUENO, 1997 p.39).

Dessa forma, o argumento da impossibilidade de aprender se fortalece, creditando-se à criança, tanto por parte da família, quanto da escola, a incompetência em desenvolver habilidades cognitivas, socioafetivas e subjetivas, no espaço da escola. Nas palavras de Patto (2015), o fracasso escolar dos alunos das camadas populares sempre estará relacionado ao fator socioeconômico, já que representado pelas ideias dominantes na sociedade:

[...] o fracasso escolar, a despeito do uso de diferentes instrumentos e técnicas de investigação e da substituição de velhas teorias e conceitos por novas concepções – como raça e hereditariedade substituídas por cultura e ambiente,

inteligência por emoção e afetividade, deficiência por diferença – no final, confirmava-se sempre o que se acreditava de antemão: a certeza da incapacidade e da inaptidão intelectual dos pobres (PATTO, 2015, p.15).

Nesse sentido, merece alusão o fato de que o acesso à educação escolar sempre foi usado como promessa de uma vida melhor, junto às classes menos favorecidas, sendo considerado um importante instrumento de reparação social. No entanto, o discurso propagado nos ambientes escolares e os resultados da oferta educacional nem sempre corresponderam a essa expectativa, e os créditos dessa situação de insucesso no percurso estudantil sempre foram relegados à incapacidade de desenvolvimento intelectual ‘dos pobres’.

Por esse motivo, a autora descreve em sua obra a realidade vivenciada nas escolas dos anos 80 e 90, existente até os dias de hoje, considerando-se a interpretação do fracasso escolar que ainda permeia a sociedade atual:

Essa maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação de ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém (PATTO, 2015, p.113).

Observa-se, dessa forma, que a realidade social engendrou uma determinada versão social dos processos escolares, pautada em paradigmas que determinam e ressaltam as diferenças do rendimento escolar e do aproveitamento das crianças de classes vulneráveis, em relação ao desempenho de sucesso das crianças economicamente favorecidas.

#### **4.2. A influência da organização social no discurso sobre o fracasso escolar**

De acordo com os estudos de Patto (2015), a realidade de comparação do rendimento escolar entre as crianças menos favorecidas e as de classe social mais alta começou a ser delimitada durante a passagem do modo de organização social feudal<sup>56</sup> para o capitalista, a partir do século XVI, que veio coroar o modelo dos estados nacionais modernos pela classificação da população em burguesia e proletariado.

O modelo capitalista se pauta nas relações hierárquicas e institui o trabalhador assalariado, que surge quando os produtores independentes da agricultura, destituídos do seu

---

<sup>56</sup> Sistema social da Idade Média (século V ao XV), que estabelecia a relação servil de produção entre as pessoas.

meio de produção e de condições mínimas de trabalho, passaram a integrar a classe do proletariado.

Com isso, “os direitos dos fortes e o seu poder de usufruí-lo e a fraqueza dos débeis para exercer os seus direitos” (FREIRE, 2005, p. 127) seleciona, escraviza e exclui na vida social e, por conseguinte, na escola, seu reflexo, já que na sociedade capitalista, o capital dita as regras em todos os espaços e leva a sociedade à dinâmica do lucro e do consumo.

Nesse contexto, torna-se comum o entendimento das dificuldades dos alunos como uma questão médica, descartando-se a real possibilidade de que elas sejam uma consequência dos reflexos escolares da lógica social de produção da sociedade capitalista:

A função da escola de desenvolver um indivíduo autônomo e crítico, assim, estaria comprometida pela sua relação com os interesses ligados à produção. Desnecessário dizer que quando os problemas de comportamento, de disciplina, ou mesmo da discutida capacidade cognitiva, são reduzidos a distúrbios psicológicos, facilita-se o entendimento do aluno como um ser biológico e psicológico, dificultando-se a percepção de que esses dois domínios não existem em sua pureza, ou seja, são mediados socialmente (CROCHÍK, 1997, p.22).

Assim, o arquétipo capitalista passou a dominar, e as percepções de lucro aumentaram cada vez mais o distanciamento entre ‘pobres’ e ‘ricos’ e, paulatinamente, a classe trabalhadora, esmagada pela exploração da mão de obra pela burguesia e pela brutal precarização do trabalho, foi-se tornando cada vez mais distante dos sonhos de uma vida melhor, dado por meio da escolarização. Nessa lógica, Patto (2015, p.48) relata que “a questão dessa nova classe de trabalhadores às novas condições de trabalho era resolvida através de outros meios que não a escolarização”.

Ademais, para que a classe trabalhadora atendesse aos interesses da burguesia, foram tomadas medidas disciplinares rígidas, consideradas eficientes para atender a esse fim: baixos salários, trabalho por horas, sem descanso, e a utilização das mulheres e crianças como mão de obra nas produções industriais consideradas delicadas. Com isso, durante um longo tempo se permitiu aos menores abdicarem das escolas e iniciarem a labuta desde muito cedo. Dessa maneira, não havia oportunidade do exercício da justiça social.

Nessa visão, Crochík (1997, p. 17) assevera que a “função da escola de adaptar o aluno ao mundo do trabalho, que reproduz a desigualdade existente, leva a deixar de pensá-lo e, assim deveríamos apontar para a dificuldade do sistema educacional quanto a sua proposta de formar cidadãos”.

Na sequência, a partir dos séculos XVII e XVIII, o Iluminismo<sup>57</sup> começou a ganhar força e, com seus ideais de desenvolvimento intelectual, trouxe novos significados para a escola; porém, as mudanças envolveram apenas um seleto grupo, considerado de prestígio social pela classe média, ou pela elite emergente. Patto (2015) relata que, nesse momento, houve um crescimento da oferta de vagas em vários níveis da escolaridade, mas em menor escala para o secundário ou superior, o que fez com que a imensa maioria da população mundial permanecesse analfabeta, até por volta de 1870.

Em prosseguimento, a autora esclarece que, com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a confiança na escola e em seu poder transformador foi estremecido. Com a chegada do novo século, o século XIX, veio a concepção de que a instituição escolar e a erradicação do analfabetismo seriam a oportunidade para modificar a humanidade, redimindo-a da opressão e da ignorância vividas até então.

No entanto, segundo Patto (2015), rapidamente se percebeu que a escola não diminuiria a desigualdade por si só, então, nesse contexto, surgiu o movimento escolanovista que, nos anos 80, apareceu como proposta educacional inovadora. Posteriormente, nos anos 20 e 30 do século XX, começou-se a pensar em uma revisão dos princípios e práticas da educação, sob a égide de transformar a instituição escolar em local a serviço da paz e da democracia. Com esse argumento, os propositores do chamado escolanovismo partiram para uma crítica às escolas tradicionais:

Se a escola não estava formando democratas, isto se devia ao fato de ela mesma não ser democrática. A pedagogia da imposição deveria se opor a uma pedagogia calcada nos conhecimentos acumulados pela psicologia nascente a respeito da natureza do desenvolvimento infantil, que substituísse o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem (PATTO, 2015, p. 52).

Naquela ocasião, os pedagogos passaram a ter uma postura de humanismo e boas intenções com o movimento da Escola Nova. As ações em andamento traziam o pensamento de que a escola seria capaz de cooperar com uma sociedade mais justa, com o estreitamento das relações e a diminuição das desigualdades sociais, por meio da oportunidade de educação a todas as classes, em uma proposta de caráter igualitário. Dessa maneira, segundo as ideias

---

<sup>57</sup> Movimento cultural que se desenvolveu na Inglaterra, Holanda e França, nos séculos XVII e XVIII, e deu origem a ideais de liberdade política e econômica, defendidas pela burguesia (Disponível em <<https://www.mundovestibular.com.br/articles/6144/1/Iluminismo/Paacutegina1.html>>. Acesso em 21.jul.2019).

escolanovistas, a conquista dos lugares sociais dependeria unicamente do mérito de cada indivíduo.

De acordo com tal concepção, o sucesso estaria diretamente relacionado ao esforço, empenho, dedicação; mas, nas palavras de Patto (2015), esses conceitos são subjetivos, ou morais, e não poderiam servir de base para determinar o êxito escolar, ou profissional, de pessoas distintas.

Nessa perspectiva, Crochík (1997) coloca que as diferenciações constituídas entre os alunos na escola são consequências dos critérios objetivos ligados ao propósito de melhorar a sua própria performance. No entanto, destaca que se deve refletir sobre essa performance, bem como sobre os critérios que a estabelecem como proposta ideal, de modo a que o mau emprego dos métodos que sustentam a discriminação dos estudantes não seja levantado no rol de situações muitas vezes inadequadas do âmbito educacional.

Entretanto, subitamente, o que ocorre é que, no contexto escolar, o mérito se tornou fator determinante na classificação do indivíduo, por explicar de forma pura e simples as derrotas e vitórias dos estudantes, desconsiderando intercorrências e individualidades de fatores internos à escola, ou externos, característicos de uma sociedade desigual:

O fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e mérito pessoal - já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento - confirmava uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo; [...] Tudo contribuía, entre os vitoriosos na nova ordem, para o desenvolvimento da crença na liberdade individual, num mundo racional como o valor máximo, de onde adviriam todos os resultados positivos em termos de progresso científico (PATTO, 2015, p.46).

Dessa forma, entrementes à compreensão de que o mecanismo social, desdobrado no contexto escolar transformaria súditos em cidadãos, como afirma Patto (2015), surge a Constituição Federal de 1967, editada em 1969, para garantir direitos e deveres da população. Não por acaso, Zanotti (1972, p.22) defende que a política educacional é “a ação sistemática e permanente do Estado, dirigida à orientação, supervisão e provisão do sistema educativo escolar”.

Porém, ainda assim, o fracasso visivelmente produzido pelas escolas públicas, medido inclusive pelas avaliações em larga escala<sup>58</sup>, é atribuído comumente à falta de esforço e cultura

---

<sup>58</sup> Avaliações brasileiras para identificar quanto as crianças e jovens espalhados pelas escolas de todo o território nacional estão de fato aprendendo: Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Educação Infantil); Ana – Avaliação Nacional da Aprendizagem (Ensino Fundamental – Anos Iniciais); Saeb/Prova

dos alunos mais pobres e, nessa tendência, a busca por esclarecimentos a respeito das diferenças individuais de forma a compreender o insucesso escolar e a reprovação toma volume, inclusive na área científica, adentrando na investigação baseada até mesmo em questões da psicologia.

Nesse ponto de vista em específico, Bueno (1997, p. 38) declara que “Isso acontece porque, na realidade, a sociedade industrial moderna possui, dentre outras, duas características extremamente importantes com relação ao problema da integração/segregação da criança deficiente: a **produtividade e a homogeneidade**” (grifo do autor). Ademais, “para ser produtivo, os processos sociais devem ser homogêneos, desde a linha de montagem das fábricas, até os mais diferentes âmbitos sociais, dentre eles, a escola” (BUENO, 1997, p.38).

Então, por esse prisma, ao ingressar na escola o aluno precisará se adequar à homogeneização que o contexto escolar simula, a partir dos padrões historicamente construídos e validados, como caminho para obter o êxito esperado e ser reconhecido como membro dessa respectiva ‘comunidade’.

#### 4.3. A rotulação sob aspectos do desenvolvimento

Outrossim, o retrato da realidade escolar das crianças das escolas públicas desse país simboliza a compreensão da subdotação intelectual como inaptidão genética, as dificuldades em razão do meio e da classe social econômica de cada indivíduo. Nessa noção, o conceito de anormalidade e as identificações pejorativas a ele atreladas perduraram por muito tempo na história educacional, como retrata Patto (2015):

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros de cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação dessa categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: **as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica** (PATTO, 2015, p.65, grifo nosso).

Segundo essa autora, até meados dos anos 30 as crianças que não possuíam um desempenho satisfatório eram avaliadas e rotuladas com a denominação “anormais escolares”.

Com o passar do tempo, o desempenho escolar deixou de ser atribuído à hereditariedade, passando à dimensão afetivo-emocional e aos estímulos recebidos nos primeiros anos de vida. Assim, os “anormais escolares” passaram a ser taxados de “criança problema”.

Tais classificações, de acordo com Patto (2015), representam um juízo de valor, centrado no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes. A partir desse prisma, demonstram ser pensamentos primitivos, “atrasados e rudes”, voltados a grupos humanos das classes sociais mais baixas, em sua maioria, que não representam os anseios da cultura social predominante.

O fato é que desde a implementação da PNEEPEI (2008), várias frentes ligadas diretamente ao tema, em especial a das famílias e a dos especialistas em educação, sentiram-se mais fortalecidos para abrir discussões que se coadunassem com o reconhecimento das diferenças humanas e das diversidades culturais, sociais e econômicas, constituintes do tecido social da escola.

No entanto, as contradições ainda são marcas registradas dessas discussões, de acordo com Bueno (1997). Segundo o autor, há um esforço titânico para colocar indivíduos deficientes no ensino regular e, ao mesmo tempo, um movimento contrário muito grande por parte de determinados membros da escola, que atuam na bandeira da segregação, promovendo um verdadeiro paradoxo. Então, ao passo que há uma batalha para incluir o deficiente na escola comum, essa mesma instituição “afasta crianças com o rótulo de distúrbios de aprendizagem, com rótulo de problemas de comportamento” (BUENO, 1997, p.43).

Nessa mesma lógica excludente, o que se verifica é que a compreensão hegemônica cultural das classes prevalecentes é a de que a existência de ‘normas disciplinares’ e ‘hábitos de boas práticas’ sejam determinantes no êxito educacional dos estudantes. Sendo assim, a inexistência de tais ‘pré-requisitos’ é indicativa de atraso cultural e, consequentemente, mais uma justificativa para a exclusão escolar das classes vulneráveis economicamente.

Assim foi que, a partir das ideias e conceitos liberais capitalistas<sup>59</sup>, o senso comum, também construído a partir de determinados pontos de vistas de grupos dominantes, passou a incorporar e naturalizar de maneira genérica que o preconceito faz parte do processo de pertencimento do ser humano para as possibilidades de evolução do mundo, dado que a vida social entre ricos e pobres e as diferenças sociais e raciais são consideradas normais e singulares:

---

<sup>59</sup> Propriedade e liberdade (LOCKE, 1690, SMITH, 1776), segundo os quais, a propriedade de uns é a força do trabalho e a de outros, os meios de produção

A sociologia que concebe as sociedades humanas e possibilitou a constituição de uma sociologia que concebe as sociedades humanas à imagem e semelhança da estrutura e do funcionamento dos organismos nos quais diferentes órgãos (ou diferentes classes) precisam funcionar integrada e harmoniosamente no desempenho de funções específicas, mas complementares em benefício da saúde do organismo (ou da sociedade) como um todo (PATTO, 2015 p.60).

Dessa forma, em uma sociedade que prega a igualdade, mas cuja organização ainda apresenta problemas sociais diretamente ligados à exclusão, desigualdade e violência, as concepções de normalidade e de pertencimento são usadas para naturalizar processos discriminatórios do conceito de inferioridade entre diferentes grupos sociais.

#### **4.4. Apontamentos sobre a escolaridade no sistema capitalista**

No início do século XX, a educação era privilégio de poucos. De acordo com Patto (2015, p. 79), “menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta”. Nesse período, embora a Constituição da República de 1891 ensinasse princípios liberais no país: “Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte lei [...]” (BRASIL, 1891, ementa), a elite brasileira não se atentava para a realidade social.

Porém, o movimento escolanovista, em discussão desde 1882, respaldado pela psicologia e a fim de dar um caráter de cientificidade para a Pedagogia, passou a considerar as potencialidades individuais dos educandos como parte do conceito educacional. Nesse sentido, a educação passou a ser vista como ordem natural das capacidades individuais, mais uma vez reforçando o discurso pedagógico liberal, que nega a luta de classes e atribui ao indivíduo a responsabilidade pela sua evolução social:

Portanto, a proposta da Escola Nova vê o direito à Educação com direito biológico. Procura diferenciar-se da Pedagogia Tradicional, afirmando que a Educação Nova não é comprometida com interesses de classe, pois objetiva formar uma harmônica hierarquia através da hierarquia natural das capacidades individuais. Nota-se aqui fortemente o pensamento liberal que atribui ao indivíduo a responsabilidade por seu lugar na escala social, negando a luta de classes (MOTTA; URT, 2007, p.11).

Com essa iniciativa, a psicologia foi-se inserindo paulatinamente no contexto escolar, com a aparição de testes psicométricos e diagnósticos que podiam justificar os insucessos dos estudantes, atribuindo a eles, mais uma vez, a causa de seus resultados escolares aquém das expectativas.

Nesse contexto, os rótulos passaram a ser descritos de forma classificatória, adjetivando predicados de lugares demarcados: sucessos ou insucessos, capacidades ou incapacidades, normalidade ou anormalidade, em um panorama de categorizações:

A primeira categoria é composta por privilegiados, aqueles que se situam acima do bem e do mal, que, independentemente de suas ações, nada ou pouco sofrem [...]. Os segundos são aqueles que têm alguns de seus direitos atendidos, a nossa classe média. Em seguida, temos uma ampla camada da população que não tem direito nenhum, dos que morrem nas portas dos hospitais, que não conseguem aprender na escola [...] E, dentro dessa última camada, temos uma 4ª, qual seja, a dos improdutivos, porque deficientes. E, se são de 4ª categoria, há muito pouco interesse neles (BUENO, 1997, p.53).

Os classificados na terceira categoria citada acima podem supostamente transitar de uma denominação a outra, integrando e constituindo a também referida quarta categoria, caso se encontrem sucessivamente diante de circunstâncias de desfavorecimento, como a falta de recursos metodológicos adequados, a insuficiente mediação pedagógica, dentre outros fatores que, associados a uma condição de vida precária, acabam por ocasionar a gradativa degradação dos sujeitos.

Nesse caso, observa-se que grande parte dos alunos passa a não acreditar mais em si mesmo e em suas possibilidades e ficam à margem da sociedade, fadados ao insucesso, nas dependências de programas sociais baseados em ‘diagnósticos clínicos’, que muitas vezes rotulam e classificam, da mesma forma que a escola, deixando de favorecer condições de emancipação do estudante enquanto sujeito.

Assim, tomadas a partir de um modelo médico, as diferenças individuais não se estabeleceram com êxito na Pedagogia, por acarretar distorções na proposta revolucionária e enriquecedora de considerar as especificidades do aluno no processo educacional. Na realidade, os estudiosos da educação entenderam que, dessa forma, o procedimento educacional fundamental de buscar no desenvolvimento infantil o ponto de partida para o processo de ensino acabava sendo atravessado por procedimentos psicométricos, que responsabilizavam totalmente o aprendiz pelas causas do fracasso escolar:

A determinação dos “anormais” e sua segregação já era uma prática social de competência dos médicos, muitos dos quais tiveram uma participação decisiva na constituição teórica e instrumental da psicologia educacional, direcionando-a, como veremos, para uma aquisição de uma identidade baseada num modelo médico [...] a partir dos anos 30 a psicologia começará a se configurar no país como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando, assim a justificar o fracasso escolar ou, no máximo, a tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil (PATTO, 2015, p. 86).

Patto (2015), parece ser bastante enfática quando afirma em seus escritos que a associação entre a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram para responder aos anseios do liberalismo, em seus discursos pela busca da igualdade de oportunidades. No entanto, ao se propor a identificar e promover os mais capazes, sem levar em consideração as origens e condições das pessoas, escancara as contradições sociais e de certa forma, acaba por “expulsar” as crianças da escola, sem lhes sejam oferecidos os recursos necessários para sua participação.

#### 4.5. A contribuição da psicologia no sistema educacional

O teórico da hereditariedade, Sir Francis Galton<sup>60</sup> (1822 -1911) trouxe a ideia de que a hereditariedade é fator determinante para o aperfeiçoamento da espécie humana. Adepto da teoria de Darwin, por conta dos princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação, sua teoria defendia a evolução positiva da humanidade em seu conjunto, e “seu principal objetivo era medir a capacidade intelectual e comprovar a sua determinação hereditária” (PATTO, 2015, p.61).

Segundo Patto (2015), o primeiro livro de Galton, “*Hereditary genius*” (1869), estudou homens de reconhecido brilho, com objetivos precisos, relacionados à herança intelectual:

[...] a pretensão foi demonstrar no livro que as aptidões humanas são herdadas exatamente da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico. Como o número de parentes (pais, irmãos e filhos) eminentes era maior nas famílias estudadas do que se poderia esperar pelo acaso, Galton considerou que esta era uma prova suficiente de que a genialidade é herdada (PATTO, 2015 p.61).

---

<sup>60</sup> Teórico da hereditariedade, formulou a polêmica teoria eugênica sobre o aprimoramento da espécie. Usou o termo eugenia para expressar a possibilidade de aprimoramento da raça humana, por meio de cruzamentos genéticos premeditados (CONT, 2008).

Importa ressaltar que há quase dois séculos se discute as aptidões hereditárias. Porém, creditar como natural o que é socialmente determinado é um desacerto, que atinge inclusive os desprivilegiados de talento herdado geneticamente, principalmente em se considerando que os bens materiais, os estímulos sociais, culturais e os grupos étnicos não são iguais; daí a discriminação e marginalização presentes na sociedade até os dias de hoje.

Dessa maneira, diante de tantas diferenças naturais, não há como esperar que as experiências sejam as mesmas, nem na sociedade, tampouco na escola. Todavia, os educadores das escolas públicas, ao terem que lidar com tais diferenças no contexto escolar, deparam-se com diferentes perguntas e, muitas vezes, não encontram respostas, principalmente no que concerne ao rendimento escolar insatisfatório; afinal, os indicadores de resultados tendem a desqualificar a capacidade natural das crianças e sobressaltar o mérito pessoal.

Nesse cenário escolar colocado, começou-se a verificar que a ascensão das crianças ‘pobres’ a avançados níveis de escolarização é estatisticamente menor do que a das crianças ‘ricas’, não sem uma explicação envolvendo, além das questões sociais e, inerentes à forma de organização da sociedade, a ciência da psicologia:

No âmbito da liberal democracia, é compreensível que a preocupação com a superdotação e sua contrapartida, a subdotação intelectual, tenha sido a principal atividade da psicologia nos setenta anos após a publicação da primeira obra de Galton. Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos – pois é inegável que, em comparação com a estática sociedade feudal, a nova ordem possibilitou grande mobilidade social – a psicologia veio contribuir para a sedimentação dessa visão de mundo, na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam melhores lugares sociais (PATTO, 2015 p.64).

Nesse ponto de vista, interessa lembrar que, durante os séculos XVIII e XIX, as elucidações sobre a dificuldade de aprendizagem eram pautadas nas ciências biológicas e na medicina, em uma visão organicista das aptidões humanas, e surgiam carregadas de preconceito, já que consideradas sob o olhar das camadas elitistas.

Com a entrada do século XX, voltou-se o olhar para os estímulos que supostamente influenciam o desenvolvimento humano e, com isso, as concepções sobre as dificuldades de aprender ganharam uma nova perspectiva, tanto na discussão dos problemas educacionais, como no das políticas públicas.

Nesse contexto, muitos psicólogos e estudiosos da educação buscaram esforços coletivos no empenho de avaliar a capacidade intelectual dos indivíduos, por meio de testes de

aptidão, a partir de um conceito de disposição natural da inteligência. A ideia original, por esse prisma, era medir e pontuar com objetividade, sem considerar influências ambientais, tampouco os estímulos, nem a natureza socioeconômica das crianças.

Tais premissas se pautavam em concepções que eram largamente discutidas na época, os estudos realizados indicavam que ações dessa natureza poderiam colaborar para uma visão mais humanista que, na tentativa de buscar respostas e alternativas para solucionar as dificuldades escolares, na gana de atingir o ideal e assim ‘equalizar’ problemas as quais eram ressentidos na instituição escolar.

Entretanto, para avaliar a capacidade intelectual dos indivíduos era necessário contar com conceitos médicos, a única forma de medição conhecida nos anos iniciais do século XX, a despeito da desigualdade que isso pudesse representar. Então, nessa época, os chamados testes de QI<sup>61</sup> adquiriram um grande peso nas deliberações dos educadores sobre o futuro de algumas das crianças que frequentavam a escola.

Compete destacar que os diagnósticos prévios vão muito além dos conteúdos escolares e que, portanto, o preconceito com alunos que não aprendem pode estar diretamente relacionado ao fator socioeconômico, já que, no caso específico das escolas públicas, a população é oriunda, em sua maior parte, de estratos populares: “[...] por esse motivo, são excluídas da escola sem razão, porque nada apresentam como características peculiares que pudessem justificar o seu fracasso ou, ‘com razão’, porque deficientes: essa é a lógica perversa de uma sociedade excludente e de uma escola seletiva” (BUENO, 1997, p.53).

Além disso, Patto (2015) acrescenta que as vertentes investigativas dos psicólogos também passaram a considerar a influência ambiental. Isso posto, começaram a considerar que os primeiros anos de vida e as relações afetivo emocionais das crianças com seus pais e familiares teriam significativo alcance em seu comportamento positivo e desejável, ao passo que a falta deles encadearia, da mesma forma, possíveis desvios.

A todas as proposições se seguiu a destinação das ‘classes fracas e classes de anormais’, no ambiente escolar, como orientação de como lidar com o chamado aluno problema, que deveria ser submetido a tratamentos paralelos, na escola, para obedecer à nova ordem de relação entre a aprendizagem formal e os planos médicos e psicológicos.

---

<sup>61</sup> Teste do Quociente de Inteligência, criado no início do século XX, para identificar crianças que precisavam de ajuda na escola. Atualmente, possui uma estrutura mais complexa, em que os resultados são “medidos” pela chamada *Bell Curve* (Curva do Sino), que mostra que as notas mais baixas são tão raras quanto as mais altas (Disponível em <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2014/09/o-que-e-um-teste-de-qi.html>>.em 22.jul.2019).

Com relação aos diagnósticos psicológicos dos alunos, enviados para as escolas para apoiar o encaminhamento das crianças para as redes de apoio, Bueno (1997) considera que eles se referem a uma ‘hipótese diagnóstica’, que acaba por perdurar por toda a vida escolar do estudante. O autor afirma: “[...] não sei o que é pior, eles não serem classificados, ou serem classificados. Porque nos dois casos, da falta ou presença de diagnóstico especializado, as consequências são as mesmas: **a exclusão do ‘diferente’ da escola regular**” (BUENO, 1997, p. 45, grifo nosso).

Nesse pressuposto, o círculo vicioso se perpetua entre as camadas mais pobres: o fracasso escolar da criança geralmente se estende ao fracasso profissional e, por conseguinte, ao fracasso de vida. O que acontece nesse caso é que a escola pouco aproveita os momentos de formar, abarcar, identificar personalidades e acaba por promover a exclusão em suas formas mais perversas:

Os processos crescentes de exclusão social que se dão hoje no Primeiro Mundo e, de forma brutal e mais perversa entre nós, levam-nos a examinar com mais cuidado a súbita valorização do trabalhador, sua qualificação, sua participação e o sentido da qualidade total, da participação, da qualificação flexível, abstrata e polivalente (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p.98).

Na realidade, a conquista de uma sociedade de classes justa somente se tornará possível quando as diferenças individuais forem tratadas como principal critério na estatização para diferenças sociais, como destaca Patto (2015, p.70): “desigualdades sociais inevitáveis tenham como base as desigualdades pessoais”.

Passados vinte anos, constata-se que as explicações liberais sobre a igualdade de oportunidades e as teorias de alcance social pelo mérito não passaram de equívocos. Os grupos atingidos diretamente não se calam diante das mais variadas formas de exclusão. Movimentos para reivindicar os direitos das minorias e agitações no mundo acadêmico, fonte de apoio para as lutas de classes, atuam na organização da defesa da “teoria da carência cultural”<sup>62</sup>.

Nesse panorama, entende-se ser possível a identificação de inúmeras condições que comprovem a desigualdade de oportunidades, já que comprovadamente os pontos de partida dos sujeitos sociais são diversos, não sendo possível considerar a diferença e a igualdade em

---

<sup>62</sup> Teoria que culpabiliza as deficiências ambientais e que parte da lógica de que as crianças oriundas de classes populares têm atraso cognitivo. A crença nessa teoria se justifica pela ideia de que os fatores socioculturais influenciariam diretamente as características físicas, emocionais e cognitivas de cada indivíduo, interferindo então em sua capacidade de aprender (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015).

um mesmo patamar, a negação dessa condição humana acaba por potencializar o número crescente nos índices de fracasso escolar.

Em condições desiguais de acesso e permanência as ações e intervenções precisam ser ponderadas, segundo (Frigotto, 2001) os aparentes conceitos de igualdade e democracia que permeiam o neoliberalismo como política econômica acaba por trazer dados perversos de naturalização da marginalização e da exclusão.

Sendo assim, as diferenças existentes observadas no êxito educacional são explicadas com base na qualidade de vida e cultura das pessoas, ressaltando-se sempre que, de acordo com o pensamento liberal, a oportunidade existe para todos, e são assertivas para aqueles que se esforçam. Para os demais, que não conseguem alcançar esses patamares poderão ser passíveis ou elegíveis por meio das políticas públicas reparadoras.

#### **4.6. O sistema educacional e a saúde**

Patto (2015) afirma haver uma relação de proximidade entre a educação e a saúde. Segundo a autora os trabalhos sobre a mente humana e seus desvios partiram para a linha neurofisiológica, psicofisiológica e neuropsiquiátrica, atreladas à medicina voltada à higiene mental e aos temas de criminologia, por meio de um programa que buscava a compreensão dos problemas sociais, na chamada medicina social.

Todas essas discussões se davam também em prol das questões educacionais, na tentativa de compreender as desigualdades e dificuldades relacionadas aos níveis cognitivos de aprendizagem, apegado às teorias médicas, como forma de avaliar clinicamente as possibilidades pessoais, especificamente, no caso da escola, o alunado.

Nessa perspectiva, Patto (2015) comenta sobre o livro “*A criança problema (1939)*”, de Arthur Ramos<sup>63</sup> (1903-1949), que trouxe uma nova abordagem para a conceituação “crianças anormais”, anteriormente relacionada a fatores biológicos, advindos de heranças genéticas de

---

<sup>63</sup> Médico psiquiatra, psicólogo social, etnólogo, folclorista e antropólogo brasileiro. Um dos principais intelectuais de sua época, teve grande destaque nos estudos sobre o negro e sobre a identidade brasileira. Buscava romper com algumas concepções que rotulavam crianças como “anormais”, por apresentarem comportamentos tidos como inadequados, como por exemplo: desatenção, rebeldia, mentira, dentre outros. Acreditava que os comportamentos não tinham uma origem meramente genética, mas, sobretudo, social.

antepassados. Para o autor, conforme transcreve Patto (2015), a influência do meio é fator determinante na construção da personalidade, por intermédio dos estímulos afetivos. Daí a crítica feita ao que considerava abusos da psicomетria e de sua filosofia em relação à medição da intelectualidade das pessoas.

Interessa comentar que a concepção de hereditariedade e a concepção ambientalista concordam entre si na suposição de que a dificuldade de aprendizagem que as crianças ‘pobres’ apresentam no interior da escola está diretamente relacionada aos problemas que acontecem no próprio ambiente escolar, seja por razões de herança genética, ou pelos valores culturais, sociais e afetivos que carregam.

De qualquer forma, Patto (2015) discorre, em sua obra, sobre quatro tipos de fatores a qualificar o estado de calamidade em que a escola primária se manteve por muito tempo, cujos resquícios se mantêm até os dias de hoje, quais sejam, i) pedagógicos; ii) sociais; iii) médicos e iv) psicológicos.

Ressaltam-se aqui os fatores pedagógicos, especificamente, já que essa pesquisa apresenta uma natureza educacional. Sobre eles, a autora declara que o trabalho pedagógico precisa atender às necessidades e desejos das crianças e que processos isolados de conteúdo instrumental podem consumir boa parte do seu interesse, ou serem responsáveis por sua apatia, rebeldia, indiferença e falta de resposta aos estímulos desenvolvidos, na mesma medida.

Além disso, segundo sua concepção, Patto (2015) entende que o sistema educacional jamais deveria conceber que fossem atribuídas salas de alfabetização para um professor inexperiente, tendo em vista que o magistério e grande parte das universidades apresentam muitas dificuldades para produzir conteúdo suficientes para a preparação de professores para o exercício da profissão.

Daí decorre que, na condição de se tentar entender o fracasso escolar, muitos fatores são considerados, como já citado anteriormente; todavia, as afirmações recorrentes são sobre a culpabilidade da escola, pois a instituição construída sob a égide da classe média, que preserva métodos para essa classe e conta com professores treinados para atuar com crianças a ela pertencentes. Por esse ângulo, não há lugar para o sucesso da ‘clientela pobre’, que não se adequa à oferta educacional voltada para o atendimento à elite.

Não por acaso, muitos pedagogos e psicólogos educacionais brasileiros, durante muito tempo, acreditaram na teoria da carência cultural. Termos como privação, carência, ou deficiência cultural mostravam conceitos que julgavam as pessoas pela sua condição social e justificavam a falta de êxito educacional. Com isso, passou a vigorar uma ideia preconceituosa

de que “gente que não tem alguma coisa que os outros têm é gente diferente” (PATTO, 2015, p.119).

Ademais, as crianças e suas famílias e o seu ambiente cultural, atrelado ao estigma da pobreza e da falta de recursos sociais, também desempenham papel determinante nos resultados de rendimento apresentados pelos alunos das classes menos favorecidas, em um ambiente escolar ‘estranho’ ao mundo em que estão inseridos:

Essa maneira de pensar a educação e sua eficácia é mareada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse a inferioridade cultural do grupo social de onde provém (PATTO, 2015 p.113).

Nesse aspecto, a escola pública, que deveria ser para todos, para os que têm e para os que não têm pré-requisitos, precisa estabelecer-se e funcionar de maneira que o fracasso escolar deixe de ser visto naturalmente por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando que seus componentes possam refletir o porquê desses acontecimentos e de que forma essas condições podem ser mudadas

#### **4.7 A Teoria da Carência Cultural e os dias de hoje**

Nos dias de hoje, muitas discussões e estudos se dedicam a explicar as causas do fracasso escolar e, assim, desenvolvem-se muitas teorias. De acordo com Patto (2015), isso ocorre desde a década de 70, em que as teorias dessa natureza consideravam duas situações: a primeira, a de que o desempenho insatisfatório se originava na existência de um déficit cognitivo real; a segunda, a de que ele decorria das diferenças sociais. Embora distintas, tais situações se mantinham relacionadas, uma vez que as diferenças sociais, muitas vezes, sugeriam o déficit cognitivo, como consequência natural da pobreza instaurada:

O aluno – proveniente, em sua maioria, de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos, que não tem possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessários a um bom desenvolvimento global – chega à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige dele (PATTO, 2015 p.135).

Para os pesquisadores da época, as evidências apontavam que a chamada carência cultural se sobrepunha a todos os demais conceitos explicativos para o preconceito e radicalização dos processos educacionais, gerados pelo fracasso escolar dos alunos, e todos eles, mesmo durante o movimento escolanovista, culpabilizavam os estudantes.

Nessa perspectiva, até mesmo os professores, pertencentes à classe média, inconscientemente passaram a crer na ‘teoria da marginalização’, ignorando o que as crianças haviam aprendido antes de entrar na escola e o fato de que, muitas vezes, elas desconheciam o vocabulário utilizado por eles próprios durante as aulas. Além disso, não demonstravam interesse em elaborar um planejamento de práticas que partisse de um diagnóstico prévio, atuando como se os valores, ideias e costumes fossem os mesmos entre todos, os de classe média, ou os menos favorecidos socialmente.

Patto (2015) declara que a condição de trabalho entre professores e alunos adentrou os anos 80 arraigada à visão histórico materialista da sociedade. O modelo de escola voltado à totalidade dos alunos, com considerável aumento no número de matrículas, sobretudo de crianças mais pobres, não apresenta modificações quanto às formas de atendimento dos estudantes, a despeito das suas especificidades. As unidades escolares continuaram em busca de satisfazer as expectativas de aprendizagem determinadas pelos conteúdos disciplinares adotados pelos sistemas de ensino.

Nesse contexto educacional, alunos com desempenho insatisfatório acabam sendo excluídos, em um processo natural, em que suas necessidades não são consideradas, já que ao adentrar o espaço escolar não conseguem atribuir significado às atividades propostas, tampouco estabelecer relações com suas realidades sociais.

Assim, ainda que de forma velada, nos dias atuais a ‘culpabilidade’ do problema com a aprendizagem recai sobre ‘os que não conseguem aprender’ e, nesse caso, é possível recorrer a outras estratégias, como o reforço escolar, por exemplo, ou tais estudantes passam a ser cotados como público alvo da educação especial, já que na escola ‘normal’ não obtêm o êxito esperado e frequentemente não alcançam sucesso.

O que se verifica é que, no cenário da escola, os estudantes que não obtêm êxito são incluídos muitas vezes no rol dos portadores de necessidades especiais. Por esse motivo, Bueno (1997) apresenta determinada preocupação sobre o referido conceito (*necessidades educativas especiais*), pois esse termo tem se estendido de forma genérica a toda e qualquer criança em fase escolar que, por algum motivo, aparente ou não, conhecido ou não, requeira uma atenção especial, seguida de uma ação/medida especial.

Tal preocupação remete ao fato de essa generalidade acabar acentuando uma possível tendência da escola a processos de exclusão, por abarcar na mesma condição os casos de problemas de aprendizagem apenas momentâneos, devidos a circunstâncias pontuais, ou de necessidade de auxílio permanente, quando de uma deficiência reconhecida:

[...] tenho muito receio de que o novo conceito de alunos com necessidades especiais esteja abrindo espaço para que um grande grupo de crianças, que poderiam estar frequentando escolas regulares, seja delas excluído, com a justificativa de que são alunos com necessidades especiais, sem que se evidencie que grande parte desses problemas nada tem a ver com características das crianças, mas, sim, com características do processo pedagógico, um processo inadequado que precisa ser modificado (BUENO, 1997, p.48).

Atualmente, a obrigatoriedade de matrícula escolar coloca todos as crianças e jovens na escola. No entanto, as marcas das desigualdades sociais explicitadas no convívio social do ambiente escolar concorrem para um aumento significativo de grupos vulneráveis, que não encontram pontos de referência relacionados a seus interesses. Com isso, são ‘lançados’ naturalmente à marginalidade, o que compromete a sua permanência na escola, fazendo com que se experimente uma frequente evasão de alunos e famílias dos sistemas escolares.

Assim, as possibilidades inclusivas do direito ao ingresso escolar acabam refutadas pelas diferenças de um ambiente moldado aos preceitos tradicionais, em que a educação para a inclusão é mais forte no discurso do que nas ações:

A maneira como se apresenta a proposta de educação inclusiva confirma o fracasso da educação escolar na modernidade em possibilitar ao sujeito inscrever-se no simbólico da sociedade adulta, onde possa se alocar na comunidade de adultos, inscrevendo aí seu lugar subjetivo para além da família. Pois, ao se propor como Educação Inclusiva, está suposta a exclusão que a educação escolar veio produzindo na modernidade como pressuposto lógico que sustenta seu discurso, mesmo ausente dele (ANDREOZZI, 2006, p.50)

A esse respeito, Patto (2015), em sua obra *A produção do fracasso escolar*, traz conceitos atuais, que mudaram as terminologias estigmatizantes, tão criticadas no passado, que transvestiram de outros estigmas e preconceitos, mas continuaram a representar momentos e experimentações da atualidade, de modo que relacionar as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre com as suas condições de vida é uma conceituação que perdura até os dias de hoje.

Além disso, a teoria da carência cultural, que afirma que o fracasso do aluno na escola advém de sua falta de cultura, determinada pelo seu ambiente cultural, ainda se mostra fortemente enraizada no imaginário que povoa conceitos sobre a educação.

Outrossim, a autora relata que as condições de acesso e permanência na escola promovem mecanismos de seletividade e, portanto, contribuem para o fracasso escolar das crianças pobres, já que se relacionam ao fator sócio econômico que as envolve. Nessa perspectiva, passou-se a defender a necessidade de adaptação do currículo escolar à realidade do aluno economicamente desfavorecido, de modo a dar-lhe oportunidade de superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar e vencer suas etapas da escolaridade, de acordo com seu ritmo e possibilidades.

Nesse caso, considera-se que o diferencial na atuação dos professores frente ao combate à exclusão é fator relevante na vida dos alunos, pois, ao passo que o formato do sistema tende a segregar, a questão que envolve a humanização busca resgatar o que poderia estar perdido. Assim, são eles, os docentes, que constituem a linha de frente das escolas para impedir as práticas excludentes e, por conseguinte, se a inclusão/exclusão continua a acontecer no ambiente escolar, deve-se seguramente a sua atuação positiva ou negativa.

Releva-se que essa constatação não trata de atribuir responsabilidade individual, ou ‘culpar’ esse ou aquele por uma situação desfavorável quanto ao acolhimento dos estudantes. Ao contrário, trata-se de creditar ao profissional da educação um lugar de destaque no processo inclusivo, outorgando-lhe o relato de possibilidades ou impossibilidades de sua atuação, de forma a que, em conjunto com alunos, famílias, equipe de gestão e setores de apoio da saúde possa ser ouvido, para repensar coletivamente maneiras de se relacionar com as questões da inclusão na sala de aula.

Nessa lógica, ressalta-se a importância da atuação das famílias no desenvolvimento do aluno. Na realidade, a relação mais próxima entre escola/família tem abarcado conceitos valiosos para o trabalho educacional, no nível do chamado “envolvimento parental” (CHRISTOVAM, 2013, p. 565): “as teorias sociológicas que notaram a importância das experiências familiares, tal como a educação dos pais como preditor de bons resultados escolares”.

Assim, com o apoio das famílias e o investimento dos educadores na relação com seus alunos, especialmente pelo respeito às singularidades de cada um, espera-se a criação de um novo paradigma educacional, que se estabeleça sobretudo pelo entendimento de que todos podem ser iguais com suas diferenças. Então, com essa ideia, que as escolas possam alcançar

um ritmo de trabalho exemplar de inclusão, pois, como define Freire (2005), a escola não pode tudo, mas sem a escola a mudança não é feita.

## 5. CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.*

*(Paulo Freire)*

Para alcançar os objetivos propostos para esse estudo, foi realizado um planejamento prévio, elaborado a partir de um roteiro de entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas nas escolas participantes, que objetivaram coletar informações a respeito da diversidade existente nas diferentes salas de aula.

Essa organização teve como intento reconhecer como os profissionais da educação, representados pelos coordenadores pedagógicos (gestores), compreendem o trabalho do AEE, além de pretender inteirar-se de como a equipe escolar conduz as questões trazidas pelos professores, relacionadas às dificuldades de aprendizagem, à deficiência e/ou necessidades especiais, com vistas à organização de processos de formação.

Assim, o universo dessa pesquisa se delimitou aos gestores (coordenadores pedagógicos) de cinco escolas do município de São José do Rio Preto e, nesse capítulo descreve-se o teor das respostas obtidas pelas entrevistas realizadas com tais gestores, bem como sua análise e interpretação, que levaram a reconhecer: i) o perfil da comunidade; ii) a participação da família; iii) as estratégias de aprendizagem; iv) principais queixas/dificuldades enfrentadas pela escola; v) os encaminhamentos dos alunos para o NAEE e vi) a formação docente de tais unidades escolares.

Vale ressaltar que a figura do coordenador pedagógico, nas equipes de gestão da escola, é de ‘autoridade escolar’, instituído para atuar em parceria com os professores. Sendo assim, ele tem uma visão privilegiada da comunidade escolar como um todo, pois, em suas ações, deve, sobretudo, praticar a política educacional e intermediar as relações de atuação e especialmente a formação para a prática pedagógica; daí a opção para a realização das entrevistas com esse gestor.

De acordo com D’Água e Perinelli (2012, p.109), a função do gestor requer múltiplas ações, não só como administrador, mas “requer que ele seja, prioritariamente, um educador, capaz de sobrepor o pedagógico ao administrativo, sem o comprometimento deste”. Assim, a proposta de trabalho da gestão nas unidades escolares é desafiadora, pois sua atuação deve

atentar para um caráter mediador, coletivo, capaz de propiciar um ambiente que estimule os profissionais com quem atua, de maneira a favorecer o ensino e a aprendizagem dos alunos.

### **5.1 Caracterização dos locais de pesquisa**

A escolha das cinco unidades escolares para essa pesquisa foi balizada a partir da divisão geográfica do município de São José do Rio Preto, que apresenta dez macrorregiões, estabelecidas pela administração municipal, desde 2018, para, dessa forma, creditar uma melhor amostragem e representação da realidade, a partir de diferentes localizações do município.

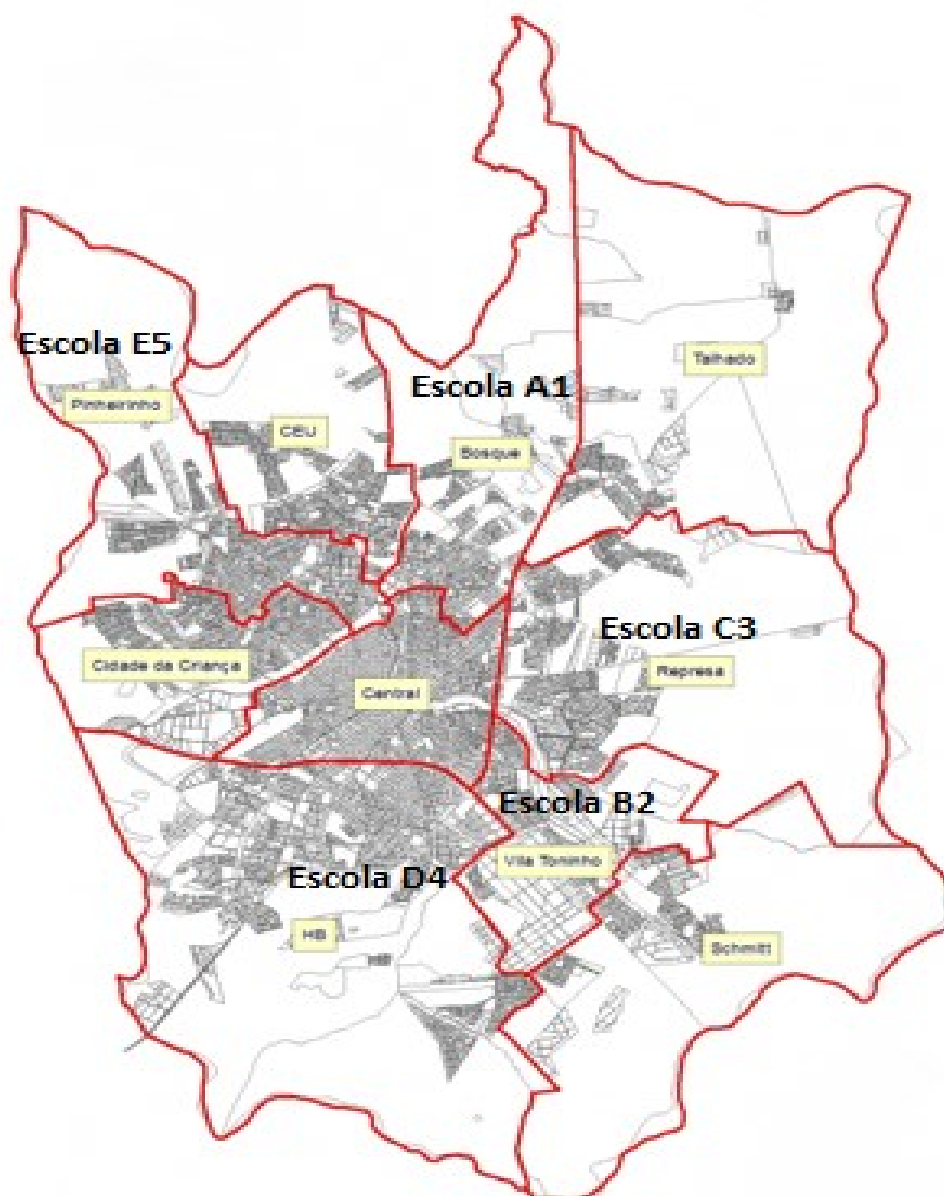
Diante dessas considerações, essa seleção buscou eleger escolas públicas de diferentes regiões ou comunidades, considerando bairros de classe alta, média, baixa e muito baixa. Muitos autores, como Demo (2009), discorrem sobre haver diferenças nos resultados do desempenho escolar das crianças mais pobres, em relação às de melhores condições financeira.

Dessa maneira, a partir das informações coletadas durante a pesquisa nas escolas, esse estudo analisou os pontos convergentes e divergentes que apareceram entre elas, considerando a sua correlação com a comunidade e seus representantes, seja do corpo docente, seja da relação escola-família.

Isso posto, com o reconhecimento das escolas a partir de sua caracterização, as entrevistas começaram a ser realizadas, junto aos gestores coordenadores, para que se levantasse o maior número de informações sobre o trabalho do professor do NAEE nas escolas, na perspectiva de: i) como esse professor é visto pela equipe escolar; ii) qual o conceito dos profissionais da escola sobre o trabalho desse professor; iii) como e quando o profissional do NAEE é requisitado. Dessa forma, os objetivos propostos teriam condições de serem alcançados.

Para fins de identificação das unidades escolares no decorrer do estudo, todas elas foram denominadas A1, B2, C3, D4 e E5, considerando sua localização nas respectivas macrorregiões, quais sejam, 1) Bosque; 2) Vila Toninho; 3) Represa; 4) Hospital de Base e 5) Pinheirinho, conforme indicado no mapa abaixo:

**Figura 4 – Mapa das escolas em suas macrorregiões**



Fonte: A nova geografia de São José do Rio Preto<sup>64</sup>

Conforme se constata no mapa, as escolas estão distribuídas de forma abrangente no município, em diferentes regiões, representando polos específicos, determinados pelo distanciamento geográfico e proximidade, concomitantemente, por fazerem parte do mesmo sistema de ensino, permitindo, assim, reconhecer e comparar dados de cada unidade e suas relações com os estudantes locais.

<sup>64</sup> Disponível em <[https://www.diariodaregiao.com.br/\\_conteudo/2018/06/cidades/rio\\_preto/1111733-a-nova-geografia-de-rio-preto.html](https://www.diariodaregiao.com.br/_conteudo/2018/06/cidades/rio_preto/1111733-a-nova-geografia-de-rio-preto.html)>. Acesso em 04.ago.2019.

## **5.2 Aspectos éticos da pesquisa**

Para o encaminhamento dessa investigação, houve a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, de acordo com as normas da Resolução nº 510/2016, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, sob o parecer nº 3.366.203 e aprovação no CAEE 04875218.8.0000.5466 (número de protocolo), culminando com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO IV).

## **5.3 Organização para a coleta de dados**

Os procedimentos legais para a elaboração da coleta de dados se iniciaram com a escolha das escolas, seguida de reunião com a Secretária Municipal de Educação, com vistas à apresentação do projeto e solicitação de autorização para a realização da pesquisa.

Importa notar que esse estudo se liga diretamente à pasta de assuntos da Educação Especial, apresentando sua especificidade junto à Gerência de Educação Especial (GEE), da Secretaria Municipal de Educação do município de São José do Rio Preto.

O segundo passo realizado foi o contato com os gestores das escolas definidas, para apresentar o projeto de pesquisa, informá-los sobre o trabalho a ser desenvolvido e, diante da manifestação de aceite, requerer a autorização para o início das atividades.

### **5.3.1 Os instrumentos da pesquisa**

A coleta de dados se iniciou por meio da aplicação das entrevistas com os coordenadores pedagógicos, doravante denominados gestores (G). Essa fase da investigação teve duração de aproximadamente trinta dias, e as entrevistas foram do tipo semiestruturada (ANEXO V).

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista é um recurso que admite o arrolamento conciso ou extenso das informações esperadas, e a semiestruturada, em especial, permite que o entrevistador faça adaptações, de modo a colher os elementos essenciais para sua pesquisa. Como adendo, destaca-se que todas as entrevistas ocorreram na própria escola, em horário específico, agendado diretamente com os sujeitos participantes.

Compete informar, também, que, a fim de validar os instrumentos de pesquisa, as perguntas definidas para a investigação passaram por um teste piloto<sup>65</sup>, junto a outros profissionais da educação, cujos perfis se mostravam semelhantes aos dos sujeitos participantes.

### 5.3.2 Os sujeitos da pesquisa

Os perfis dos sujeitos da pesquisa foram os de profissionais das escolas que exerciam cargo/função de coordenadores pedagógicos, por ocasião da investigação. Por princípios éticos, seus nomes são fictícios, assim como a identificação das unidades escolares participantes. Nesse caso, as escolas foram denominadas A1, B2, C3, D4 e E5, e os coordenadores, G1, G2, G3, G4 e G5.

### 5.4 A coleta de dados

Os dados coletados foram analisados pelo referencial da análise textual discursiva, de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006; 2011), que estabelece um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos, examinados como um aporte de significados, construídos pelos conhecimentos do pesquisador, suas intenções e novas descobertas, a partir das teorias estudadas:

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução de *corpus*, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização e o captar do novo emergente em que nova compreensão e comunicada e validada (MORAES, 2003, p.192).

Isso posto, partiu-se então da chamada etapa da unitarização, momento em que os dados foram “recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador” (MORAES E GALIAZZI, 2006, p. 132) para, na sequência, estabelecer-se uma relação aproximada com as informações coletadas, o que facilitou a construção e reconstrução de interpretações variadas, originadas das informações obtidas, até se chegar às unidades de significação.

Nesse encadeamento, considerando as unidades de significado, levantadas pela análise dos dados obtidos em profundidade, passou-se para a segunda etapa, a da categorização, fase

---

<sup>65</sup> Fase introdutória da pesquisa, em que se aplica o teste previamente, para verificar sua possibilidade de validação como instrumento a ser utilizado na investigação.

em que ocorreu um “processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197).

Cumprido destacar que o método utilizado desde o início da coleta de dados até sua análise final se definiu a partir da natureza do problema dessa pesquisa, relacionado ao encaminhamento de crianças para o AEE, com indicações de deficiência, porém, sem um laudo médico. Nesse sentido, as perguntas foram planejadas para permitir uma abordagem dialética junto aos gestores entrevistados, nessa perspectiva, de modo a possibilitar a expressão das suas opiniões, pensamentos, percepções e sentimentos que, analisados, teriam condições de apoiar a resposta à pergunta proposta.

Importa detalhar que, a despeito do roteiro de perguntas prévias semiestruturadas, surgiram novos questionamentos, no decorrer da realização das entrevistas, dadas as interações com os docentes, naturalmente oportunizadas nesse processo. Além disso, uma pergunta já direcionava à resposta de outras, em um processo dialógico fluente.

Na continuidade, os dados coletados pelas entrevistas precisaram ser transcritos e, após essa etapa, passaram pela fase de organização, isto é, precisaram ser trabalhados, para poderem ser analisados: “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.45) (grifo do autor).

Nessa direção, o trabalho com os dados obtidos, após sua organização, foi submetê-los à análise textual discursiva, que permitiu a realização de um processo de desconstrução (unitarização), baseado nas semelhanças e diferenças entre as respostas dos gestores nas entrevistas. Tal procedimento permitiu a consequente elaboração de novas compreensões (construção de meta-textos) (MORAES, 2003) e a aproximação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, levando-o a reconstruir seu entendimento acerca do problema apresentado inicialmente.

Interessa destacar que a utilização da análise textual discursiva atribuiu um caráter funcionalista ao método utilizado nessa pesquisa, já que os dados foram sobretudo interpretados, mais do que propriamente investigados, para se chegar às conclusões (RAMALHO; MARQUES, 2009).

Dessa forma, ao final da análise realizada com as cinco escolas participantes, intentou-se obter dados e compreensão de significados, em busca de uma resposta válida e pertinente

para a pergunta proposta, resultante de “um movimento positivo no sentido da superação da fragmentação, em direção a descrições e compreensões mais holísticas e globalizadas” (MORAES, 2003, p.199) do objeto estudado.

## 5.5 Da análise dos dados

A análise dos dados segue organizada por escola, a partir das informações obtidas ao longo das entrevistas com os gestores coordenadores, considerando os aspectos já elencados, abordados pelas perguntas realizadas, tendo como base a necessidade de entendimento do porquê as crianças são encaminhadas ao AEE, com indicações de deficiência, mas sem laudo médico, como citado acima.

Os procedimentos de análise envolveram a descrição das respostas dos gestores coordenadores das escolas para cada um dos itens analisados, de modo a facilitar, na etapa posterior, o agrupamento das semelhanças e diferenças, e, por conseguinte, dimensionar sinteticamente as conclusões.

### 5.5.1 Escola A<sub>1</sub> – G<sub>1</sub>

Segundo informações desse G<sub>1</sub> sobre a **comunidade**, o entorno é formado por pessoas de classe economicamente baixa, cujos recursos financeiros não suprem as necessidades básicas, evidenciando, portanto, um contexto de vulnerabilidade social.

Ademais, existe uma concentração dos moradores do bairro em um mesmo espaço geográfico, o que faz com que a localidade tenha muitas áreas de terreno livres, ocupadas por favelas, deficitárias em sua infraestrutura e saneamento básico. O bairro em geral se caracteriza como sendo um local de constante migração, já que as famílias não permanecem ali por muito tempo; assim, o número de alunos dessa escola é sempre oscilante.

No que tange ao quadro de profissionais, essa comunidade escolar é composta por três gestores (coordenador, diretor e assistente de direção), um quadro de funcionários com quatro agentes administrativos, cinco auxiliares de serviços gerais, vinte e quatro professores, sendo vinte e três atuantes em turmas, e um professor do NAEE. A escola funciona nos dois períodos, matutino e vespertino, e conta com seiscentos e noventa alunos.

Dois dos três componentes da equipe gestora são professores do período matutino, designados para a função de gestão e que, por esse motivo, deixaram a sala de aula logo no primeiro semestre de 2019, sendo substituídos por professores do contrato temporário<sup>66</sup>.

A esse respeito, cumpre destacar que as salas de aula do período vespertino não contam com professor do quadro efetivo; portanto, nesse período, as aulas acontecem com professores contratados, também em caráter temporário. Sendo assim, são apenas seis professores de provimento efetivo, nas vinte e três salas de aula; os dezoito restantes apresentam vacância, isto é, não contam com titularidade de cargo.

Com relação à **participação das famílias**, um dos questionamentos feitos ao G<sub>1</sub> foi sobre a aproximação com a escola, ao que respondeu que a maioria dos responsáveis apresenta dificuldade em atender às solicitações realizadas pela unidade escolar, especialmente nos casos de necessidade de encaminhamento para algum recurso da saúde: *“A escola não consegue retorno dos pais, nos casos em que convoca e sugere auxílio médico, baseado em comportamentos atípicos e dificuldades acentuadas de aprendizagem”* (G<sub>1</sub>, 2019).

Nesse aspecto, o G<sub>1</sub> expõe que a ausência das famílias é uma das preocupações de toda a equipe escolar. Além disso, constata que muitos responsáveis preferem levar a criança ao chamado projeto educacional<sup>67</sup>, no contraturno, mesmo sem condições para tanto, a trazê-la para a escola a fim de responder a uma necessidade pedagógica:

*[...] eles passam a tarde toda lá! O dia que precisam frequentar o reforço, não há recursos de logísticas para algumas famílias buscarem seus filhos no meio da tarde, pois muitos pais trabalham e contam com ajuda voluntária de vizinhos e parentes. A maioria dos pais não compreendem a necessidade educacional pedagógica. Os poucos que aparecem na escola são em razão da convocação feita pelos professores. Esta situação se estende aos alunos do NAEE (G<sub>1</sub>, 2019).*

No que se refere às **estratégias de aprendizagem**, os métodos utilizados para a alfabetização surgiram como principal ponto de discussão, e o G<sub>1</sub> relata que: *“os professores são orientados a trabalhar com parlendas, cânticos, poesias e a buscar meios, nesse contexto, para a alfabetização, envolvendo a sala toda, especialmente pelo desenvolvimento do trabalho com atividades construtivistas”* (G<sub>1</sub>, 2019).

<sup>66</sup> Contrato realizado por processo seletivo, para eventual contratação de professores na rede municipal de ensino, em caráter de substituição, pelo prazo máximo de um ano.

<sup>67</sup> Organização da sociedade civil, que atua em parceria com a escola e desenvolve trabalho com crianças, no contraturno escolar, por meio de projetos pedagógicos e esportivos.

Nessa perspectiva, entendem que, após esgotadas as possibilidades dessa proposta, devem buscar outros recursos, como o reforço escolar<sup>68</sup>, por exemplo, que julguem necessários para alfabetizar as crianças e cuidar da sua aprendizagem:

*[...] os professores das salas de aula regulares, são orientados a identificar aqueles alunos que necessitam de o reforço escola e a agrupá-los por níveis de dificuldades, na tentativa de facilitar a aprendizagem. Assim, de acordo com a disponibilidade de horário e vagas, os estudantes são agrupados e realizam atividades complementares, desenvolvidas por meio de jogos e demais estratégias que despertem a sua criatividade (G<sub>1</sub>, 2019).*

O entrevistado G<sub>1</sub> informou que, de acordo com a proposta trabalhada pela coordenação pedagógica da unidade, o acompanhamento é realizado como mediação da leitura, durante o período de alfabetização, a fim de observar a capacidade demonstrada pelos alunos de ler palavras simples, pois alguns ainda estão em situação ‘inicial’, ou seja, a leitura pode apenas ser decodificada. O gestor também ressalta que, para muitos, a autonomia leitora para a interpretação de texto não ocorre nessa fase escolar, o que pode perdurar durante todo o ciclo I.

Outra pergunta realizada a esse gestor se referiu às **principais queixas/dificuldades** enfrentadas pela escola. Prontamente surgiu o tema da indisciplina dos alunos, segundo as respostas do G<sub>1</sub>. Conforme relatado, como há um grupo de estudantes com situações graves de indisciplina, daí advém as maiores reclamações do grupo de professores, já que, para os docentes, esse é o grande dificultador da aprendizagem. Em sua opinião: “*Se as salas fossem mais disciplinadas, seria mais fácil conseguir bons resultados, pois, em muitos momentos, é necessário parar as atividades para ‘chamar pela atenção’ dos alunos*” (G<sub>1</sub>, 2019).

No que se relaciona ao **atendimento do NAEE**, já que essa unidade escolar conta com um professor especializado, a pergunta para o G<sub>1</sub> foi sobre quando os docentes das classes regulares recorrem a esse atendimento, ao que ele respondeu que “*durante os conselhos de ciclo, casos em que os alunos que não correspondem às expectativas de aprendizagem são pontuados pelo docente, e esses casos são anotados pela professora do NAEE, que passa a observá-los e faz avaliação pedagógica com eles*” (G<sub>1</sub>, 2019).

Quanto à **formação docente**, o G<sub>1</sub> enfatizou que a equipe da escola é interessada e participa de várias formações ao longo do ano:

---

<sup>68</sup> Previsto no estatuto do magistério, Lei complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001, do município de São José do Rio Preto.

*[...] a equipe escolar do ano de 2019 se apresentou interessada, com participação em diversas formações, fora do horário de trabalho, evidenciando, também, estar aberta a receber as orientações necessárias para o desenvolvimento de um processo de ensino adequado e de qualidade, que atenda todos os alunos e, portanto, firme-se como uma educação inclusiva, com um corpo docente, gestores e funcionários habituados a trabalhar com a diversidade no contexto escolar (G<sub>1</sub>, 2019).*

Nesse aspecto, o G<sub>1</sub> concorda que a gestão da escola ganha espaço fundamental para atuar com processos de formação continuada, no sentido de poder garantir, pelo exercício das atribuições de sua função, ações colaborativas no ambiente escolar, tendo como finalidade estreitar a relação e a interação entre os membros da equipe, para reforçar o trabalho do grupo e atender às necessidades prementes dos estudantes, eventualmente encontradas em seu percurso educativo.

### 5.5.2 Escola B<sub>2</sub> – G<sub>2</sub>

Segundo as informações do G<sub>2</sub>, a **comunidade** do entorno é formada por pessoas de classe economicamente média/alta, e a escola se localiza em bairro nobre da cidade, próximo a condomínios residenciais de luxo. Além disso, o local é considerado privilegiado na cidade, pela boa infraestrutura e comércio local com opções variadas de consumo e lazer. Segundo informações do G<sub>2</sub>, os alunos têm baixíssima rotatividade. A procura por matrícula é alta, os estudantes permanecem na escola até o final do Ciclo ofertado; quando saem, boa parte das famílias optam pela rede privada.

No que concerne ao quadro de profissionais, essa comunidade escolar é composta por dois gestores (coordenador e diretor), em uma equipe formada por um agente administrativo, nove auxiliares de serviços gerais, um inspetor de alunos e dezessete professores (sendo dez efetivos, seis em contrato temporário e um do NAEE), atuantes em dezesseis salas de aula, totalizando, portanto, dezesseis turmas. A escola funciona nos dois períodos e atualmente conta com quatrocentos e vinte e sete alunos.

Quanto ao **envolvimento das famílias** com a escola, o G<sub>2</sub> esclarece haver acompanhamento e cobranças dos pais em relação ao processo pedagógico: “[...] *questionam sobre o conteúdo das disciplinas, sobre as tarefas e a evolução da criança de uma maneira*

*geral, participam ativamente, reuniões individuais e coletivas, convocações, das festividades e contribuem financeiramente com valores expressivos para a APM”<sup>69</sup> (G<sub>2</sub>, 2019).*

Com relação às **estratégias de aprendizagem**, o G<sub>2</sub> aponta que os professores da unidade escolar trabalham pelo ‘método do construtivismo’, inclusive por se tratar do foco de formação da rede municipal. No entanto, concorda que algumas vezes é necessário utilizar outros recursos, ou tentativas, para alcançar os alunos que não correspondem às expectativas de alfabetização previstas no currículo oficial da escola para o referido ano, o que acontece nas aulas do reforço, cuja autonomia do trabalho docente com os recursos alternativos atua como facilitador para as dificuldades dos estudantes.

De acordo com o G<sub>2</sub>, no terceiro e quarto bimestre do segundo ano a perspectiva é de que a alfabetização já tenha sido alcançada:

*[...] Nos casos em que, mesmo com o reforço, alguma criança não responda às intervenções realizadas, a escola convoca os pais para colocá-los a par da situação e pede para que ajudem seus filhos, durante as tarefas de casa. Se as dificuldades de aprendizagem persistirem, há sugestão de encaminhamento para a investigação, junto à família, por meio da UBS (G<sub>2</sub>, 2019).*

Outrossim, o G<sub>2</sub> entende que o reforço escolar atua positivamente na aprendizagem dos estudantes, muito pela proposta dos agrupamentos, que ocorrem em dias diferentes, na própria unidade escolar: *“Essas aulas são organizadas por disciplina, e os alunos participam conforme a sua dificuldade, com participação prevista em até quatro horas na semana, uma hora por dia”* (G<sub>2</sub>, 2019).

Na escola B<sub>2</sub>, as **principais queixas/dificuldades** da escola dizem respeito à leitura, de acordo com a fala do G<sub>2</sub>: *“Os professores alegam que por meio do acompanhamento pedagógico, muitos alunos, mesmo sendo classificados como alfabéticos desde o segundo ano, ainda não conseguem compreender o que está escrito, ou seja, não conseguem interpretar o texto que leem* (G<sub>2</sub>, 2019).

Quanto ao **atendimento pelo NAEE**, ao ser questionado sobre o momento em que os professores utilizam esse recurso da educação especial, o G<sub>2</sub> relata que o encaminhamento acontece mediante a existência de laudo médico:

*[...]a criança é encaminhada diretamente quando o laudo médico sobre a deficiência é apresentado na matrícula. Em casos de suspeita de algum tipo*

---

<sup>69</sup> Associação de Pais e Mestres, uma das maneiras de contar com a participação das famílias junto à comunidade escolar.

*de transtorno, ou indícios de deficiência, no decorrer do percurso escolar, solicita-se aos pais que procurem atendimento médico, para confirmação da problemática, por meio da emissão de laudo médico (G<sub>2</sub>, 2019).*

Nessa questão, releva destacar que a professora do NAEE dessa unidade não é procurada pelos demais professores na busca de ajuda ou orientações para as dificuldades de aprendizagem encontradas. Segundo o G<sub>2</sub>, *“o papel dessa profissional no contexto da escola é bem definido, e a equipe entende qual é o trabalho a ser realizado pela docente especializada e para quem se destina”* (G<sub>2</sub>, 2019).

Para esse gestor, tal entendimento se deve à permanência do quadro dos profissionais (professores, gestores e funcionários) na escola por vários anos. Ademais, todo início de ano a professora do NAEE realiza uma formação para falar sobre o AEE, utilizando o HTPC, conforme cronograma escolar.

Além disso, o G<sub>2</sub> informou que essa professora faz o atendimento educacional especializado também em outra escola de Ensino Fundamental e, portanto, seu tempo é curto; por esse motivo, seus atendimentos são contínuos, com todos os horários preenchidos. Essa continuidade é importante para o trabalho realizado, pois, de acordo com esse gestor, os alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola adquirem o hábito de frequentar essa sala naturalmente, com poucas ocorrências de faltas, e com adesão integral das famílias.

Para o G<sub>2</sub>, a baixa rotatividade, tanto dos alunos e especialmente dos docentes, caracteriza-se como o ponto central do encaminhamento e manutenção de um processo escolar de qualidade, pois a retomada da formação se circunscreve aos novos profissionais, que se adaptam melhor a uma rotina de trabalho já consolidada.

No que se refere à **formação docente**, para o G<sub>2</sub> o fator relevante no desenvolvimento do trabalho dessa escola é *“a permanência do grupo de profissionais por vários anos. Com isso, torna-se mais fácil realizar processos formativos com a equipe, bem como dar continuidade à proposta pedagógica, junto à comunidade local”* (G<sub>2</sub>, 2019).

Segundo esse gestor, os resultados de aprendizagem da escola se apresentam satisfatórios desde 2013, em razão da formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e, também, em virtude de os professores terem passado a estudar as avaliações externas (SARESP/ ANA) e a planejar suas aulas a partir de atividades similares as dessas provas, contando com o formato das habilidades cobradas por tais instrumentos.

Além disso, no período de 2013 a 2019, houve uma cobrança maior por resultados, por parte do gestor que estava na unidade escolar na ocasião, que *“era muito controlador e atuava*

*diretamente no pedagógico, em conjunto com a coordenação nas decisões para o funcionamento da escola” (G2, 2019).*

### 5.5.3 Escola C<sub>3</sub> – G<sub>3</sub>

Segundo informações desse G<sub>3</sub>, a **comunidade** do entorno é formada por pessoas de classe economicamente média e baixa, algumas famílias provêm de situações com confortos em sua residência e qualidade de vida; outras, no entanto, moram em casas precárias e fazem parte de uma parcela classificada como de vulnerabilidade social. Além disso, o bairro se caracteriza como sendo um local novo, com loteamentos recém-inaugurados na zona sul da cidade, com grandes perspectivas de crescimento e infraestrutura, ainda que esteja no começo de sua habitação.

Ressalta-se que anteriormente aos grandes projetos de loteamentos e condomínios, as características da comunidade eram de pessoas com baixo rendimento econômico, e essa realidade mudou há poucos anos. A migração para o bairro tem aumentado, com o surgimento frequente de novos loteamentos na região. Assim, o crescimento do entorno escolar colabora para que a escola receba novos alunos de diferentes lugares, havendo assim um aumento gradativo no total de matrículas, a cada ano.

No que tange à equipe, essa comunidade escolar é composta por dois gestores (coordenador e diretor), em um quadro formado por um agente administrativo, dois auxiliares de serviços gerais, dezesseis professores, sendo um do NAEF. Do total de docentes das classes regulares, quatorze são de provimento efetivo, contando apenas um de contrato temporário. A referida unidade escolar atende em tempo integral e totaliza trezentos e seis alunos.

O G<sub>3</sub> afirma que o quadro permanente (professores efetivos) de profissionais dessa unidade escolar é um dado positivo, pois *“cria um vínculo entre os pares, permite conhecer a comunidade e o Projeto Político Pedagógico (PPP), de modo a dar continuidade à aprendizagem das turmas, suprimindo, dessa maneira, as necessidades da escola e das crianças”* (G<sub>3</sub>, 2019).

Quanto ao que cabe ao **envolvimento das famílias**, o G<sub>3</sub> relata que os responsáveis acompanham e gostam do trabalho realizado pela unidade escolar:

*[...] eles são satisfeitos com o trabalho desenvolvido; não reclamam do pedagógico, não questionam a quantidade, tampouco a qualidade do conteúdo. Apenas protestam quando não concordam com a postura do professor em relação a chamar a atenção da criança, ou quando há conflito*

*entre os colegas, ou, ainda, quando o filho perde algum objeto ou material (G<sub>3</sub>, 2019.)*

Concernente às **estratégias de aprendizagem** que colaboram para o desempenho dos estudantes, o G<sub>3</sub> prossegue: *“conceituo ser satisfatório e atribuo essa aprendizagem a vários fatores, sendo o principal deles a experiência do professor relacionada ao uso de um bom material didático, escolhido por nossa unidade escolar, além das formações oferecidas pela rede municipal” (G<sub>3</sub>, 2019).*

Ao tratar do desempenho dos estudantes, o entrevistado remete de pronto à alfabetização. As demais disciplinas e materiais que constam no PPP<sup>70</sup> da escola, para além das questões de alfabetização, seguem como uma preocupação; porém não aparecem como temas relevantes para a discussão, no momento da entrevista.

No que se refere às estratégias de aprendizagem, foi perguntado ao G<sub>3</sub> sobre a orientação dada aos professores para a alfabetização dos estudantes, já que é tema importante para a escola. Segundo o gestor: *“para considerarmos que o aluno esteja alfabético, ele deve demonstrar aptidão nas palavras de toda ordem, formadas por sílabas simples e/ou complexas; porém, não necessariamente precisa ter leitura fluente de textos ou frases extensas, tampouco sua compreensão” (G<sub>3</sub>, 2019).*

Nesse sentido, o G<sub>3</sub> ressaltou que os professores, durante a sondagem e após atribuírem um conceito classificatório, como resultado do acompanhamento pedagógico, são bastante cuidadosos, a ponto de classificar os estudantes em um nível abaixo do constatado, para uma reavaliação futura, pois preferem subir a classificação, ao final do ano letivo, a ter que retrocedê-la em algum ponto, segundo o entrevistado: *“Ter que descer o aluno na classificação, devido a uma avaliação precipitada anteriormente, é frustrante para o professor” (G<sub>3</sub>, 2019).*

Esse gestor também conta que o método da escola para o trabalho pedagógico é o construtivismo, podendo contar com outras bases metodológicas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, caso seja necessário:

*Com relação ao método de ensino, a escola segue a ‘fundamentação construtivista’, devido à formação dada aos professores pela SME e prosseguimento da proposta. Entretanto, o docente tem autonomia para propor novas teorias, especialmente quando considera que o aluno não responde positivamente ao método inicial de trabalho. Nesse caso, o professor deve buscar alternativas diferentes, que podem ser trabalhadas em sala de aula e/ou no reforço, como o método fônico e até mesmo a família silábica (G<sub>3</sub>, 2019).*

---

<sup>70</sup> Documento produzido pela escola para apresentar a proposta educacional da unidade escolar.

O reforço escolar, parte das estratégias de aprendizagem utilizadas pela escola, é organizado e ofertado aos alunos por agrupamentos, ou seja, os estudantes são direcionados a participar de determinadas atividades, conforme a dificuldade apresentada: *“Se a criança já está em um nível de alfabetização ‘considerado ideal’, mas se encontra aquém das expectativas da idade/série em matemática, por exemplo, deverá ser direcionada para o reforço que contemple essa sua necessidade”* (G<sub>3</sub>, 2019).

Segundo o depoimento do G<sub>3</sub>, a escola possui 100% de adesão por parte dos pais no que se refere à participação dos seus filhos nas atividades de reforço, AEE, ou outras, pertencentes à grade curricular, realizadas no contra turno, já que a C<sub>3</sub> é uma escola de período integral. Nesse caso, as demandas são organizadas e distribuídas pela gestão de acordo com a idade e ano de matrícula e, nesse aspecto, importa ressaltar que as crianças são bastante participativas.

Foi perguntado ao G<sub>3</sub> sobre as **principais queixas/dificuldades** da escola, e ele alega que os docentes encontram algumas situações difíceis no desenvolvimento do seu trabalho de sala de aula: *“A primeira se refere à quantidade de alunos por sala. A segunda gira em torno de o aluno chegar ao terceiro ano sem estar alfabetizado, e a terceira, ao fato de o estudante com rendimento aquém do esperado não conseguir avançar a contento”* (G<sub>3</sub>, 2019).

De acordo com esse gestor, essa é uma questão complicadora, pois, se a criança apresenta o desempenho abaixo das expectativas na fase atual, as etapas posteriores também acabarão comprometidas, a despeito dos esforços e recursos empreendidos para a efetivação da aprendizagem no tempo certo.

Sobre o **atendimento do NAEE** e, também, em que momento e qual protocolo a unidade escolar adota em relação a esse atendimento, o G<sub>3</sub> informa que a primeira providência tomada para sanar as dificuldades dos alunos em relação ao desempenho insatisfatório acontece da seguinte forma: *“primeiramente convoca os pais para que a criança frequente o reforço e depois recorre ao NAEE; a professora tenta com seus próprios métodos, caso não funcione, o próximo passo é o NAEE porque é o único recurso que ela tem na escola”* (G<sub>3</sub>, 2019).

Para o G<sub>3</sub>, a opção de recorrer ao NAEE se fortalece na medida em que os docentes entendem a presença do professor especialista na escola como um recurso a mais para apoiar a aprendizagem dos estudantes, a despeito de saberem que o atendimento é para um público específico.

Com relação à **formação docente**, o G<sub>3</sub> relata que ela acontece a partir do material escolhido para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, especialmente o livro didático. De

acordo com esse gestor, a escolha do material é bastante democrática, e a análise dos livros, criteriosa.

Assim, segundo o G<sub>3</sub>, há condições de promover a formação da equipe de professores voltada especificamente para o trabalho pedagógico de sala de aula, e a evidência de que esse ‘formato’ apresenta resultados positivos é o fato de que os estudantes evidenciam desempenho satisfatório nas avaliações internas e externas, e os pais relatam frequentemente sua satisfação com o trabalho da escola.

#### 5.5.4 Escola D<sub>4</sub> – G<sub>4</sub>

Segundo informações desse G<sub>4</sub>, a **comunidade** do entorno é formada por pessoas de classe economicamente baixa e, como a rotatividade no número de matrículas é alta, as crianças entram e saem da escola durante todo o ano letivo. A maioria mora nas proximidades do bairro, vão sozinhos e a pé. A situação da moradia e renda da maioria é precária: parte deles compõe uma parcela de considerável vulnerabilidade social.

No que se refere à equipe, a comunidade escolar está constituída por três gestores (coordenador, diretor e assistente de direção) e um quadro de funcionários formado por dois agentes administrativos, três auxiliares de serviços gerais e vinte e um professores. Desses, quinze são efetivos, incluindo-se o docente do NAEF, e seis, contrato temporário. São vinte salas de aulas; portanto, vinte turmas divididas entre os períodos matutino e vespertino, com um total de seiscentos e seis alunos.

Conforme relata o G<sub>4</sub>, a maior parte dos alunos que compõem esse ambiente fazem parte de uma realidade cruel, e os problemas referentes à precariedade dessa localidade atestam as dificuldades enfrentadas pela família, todos os dias, para manter as crianças com uma rotina saudável, em condições favoráveis a uma boa escolarização:

*[...] moram em barracos, em beira de rio, passam ‘necessidades de primeiro grau’, como falta de alimento, saúde, roupas etc. A unidade escolar reconhece a realidade vulnerável das crianças e realiza os procedimentos necessários: denuncia, convoca pais, mas muitas vezes não obtém resultado, pois o número de ocorrências de situações de risco é cada vez maior (G<sub>4</sub>, 2019).*

A comunidade em que essa escola está inserida faz parte da periferia da cidade: “No centro da cidade se faz construções para a comunidade ‘ricos / brancos’, e as remediações fica para os ‘pobres / pretos’, afirma o gestor” (G<sub>4</sub>, 2019).

Por esse motivo, a **participação da família** na escola se torna comprometida. Para esse G<sub>4</sub>, os responsáveis pelos alunos participam pouco da vida escolar de seus filhos, pois têm outras preocupações; a luta pela sobrevivência prevalece sobre o fator pedagógico. Além disso, *“muitas crianças vivem com avós, tios e mudam constantemente de endereço, por já terem perdido os pais para as drogas, ou tráfico, ou situações de extrema pobreza”* (G<sub>4</sub>, 2019).

Sobre as **estratégias de aprendizagem**, o G<sub>4</sub> destaca que a orientação é para que os professores tenham cuidado com o acompanhamento pedagógico, especialmente ao analisar os resultados da avaliação diagnóstica, para não atribuir ao aluno um nível superior ao que ele realmente se encontra, principalmente em função da preparação de recursos e materiais adequados para o trabalho durante o ano letivo: *“Estar alfabético é como andar, há aqueles que andam com dificuldade, pois acabaram de aprender, e há aqueles que andam, correm com mais autonomia, pois já têm segurança ao realizar o ato de transitar”* (G<sub>4</sub>, 2019).

A escola D<sub>4</sub> segue o ‘método construtivista’. De acordo com o G<sub>4</sub>, há várias maneiras de trabalhar o construtivismo, e as adaptações necessárias nunca devem seguir uma linha diferente, que fuja da proposta inicial de trabalho. A coordenação pedagógica da escola realiza orientações, nos diferentes momentos em que as adaptações são necessárias, com práticas pautadas na ‘fundamentação teórica do método’.

Nesse aspecto, importa notar que o G<sub>4</sub> afirma que a equipe gestora concorda genuinamente com a proposta construtivista e ainda explana que *“o ‘casamento’ entre direção e coordenação é fundamental para o andamento escolar, pois, em caso contrário, os comandos e orientações não servirão para alcançar os objetivos traçados”* (G<sub>4</sub>, 2019).

De acordo com o G<sub>4</sub>, os professores da escola D<sub>4</sub> têm autonomia para realizar seu trabalho, que é acompanhado de perto pela coordenação:

*[...] a coordenação da escola atua para que o preparo das aulas seja realizado em consonância com o que foi proposto, sem eventuais improvisos. As práticas docentes acontecem após o estudo teórico e são acompanhadas in loco pela coordenação, que entra na sala de aula, faz contribuições, filma as aulas, assiste e as repassa posteriormente aos professores, como estudo de caso, para observação dos aspectos positivos e negativos* (G<sub>4</sub>, 2019).

Para fortalecer a aprendizagem dos estudantes, a escola conta também com a estratégia do reforço escolar. Conforme o G<sub>4</sub>, os agrupamentos são realizados por níveis de dificuldades, com o objetivo de proporcionar momentos de aprendizagem satisfatória aos alunos. São desenvolvidos com o apoio dos professores, na forma de rodízio.

Apesar das dificuldades da comunidade e entorno, esse gestor relata que a adesão à oferta de recursos disponíveis para a complementação da escolarização, como o próprio reforço, o AEE e demais projetos é satisfatória, pois as crianças moram nas proximidades e conseguem ir sozinhas para a escola, de acordo com o G<sub>4</sub>. Entretanto, pondera que se torna difícil pensar em educação de alto nível, com o grau de precariedade constatado na escola:

*Tudo é muito discrepante, hoje temos tecnologia onde se fala com pessoas a milhões de km de distância, e na escola se utiliza giz e papel ainda. O formato da sala de aula ainda é o do regime militar, onde todos ficam enfileirados e enclausurados, esperando as ordens para sentar, levantar, sair... (G<sub>4</sub>, 2019).*

No que se refere às **principais queixas/dificuldades** da escola, o G<sub>4</sub> indica sem titubear que o maior problema é o número de alunos por sala, considerado uma agravante para a qualidade da educação: “[...] nenhum profissional trabalha atendendo bem a trinta, até quarenta pessoas num único contexto, principalmente em se tratando de crianças que necessitam de atenção” (G<sub>4</sub>, 2019).

Conforme relata o G<sub>4</sub>, diante das dificuldades de alguns alunos, os professores procuram pelo **atendimento do NAE** na seguinte conformidade: fazem o levantamento dos alunos com dificuldades nos momentos de reunião coletiva, como os HTPCs, PPM<sup>71</sup> e outros e, de comum acordo, solicitam uma avaliação ao professor do NAE: “apontar os problemas, especialmente durante os momentos de trabalho coletivo da escola (HTPC; PPM) e, nesses casos, convocar a família para uma reunião, ao mesmo tempo em que se aciona o NAE para a realização de uma avaliação” (G<sub>4</sub>, 2019).

Nesse contexto, o G<sub>4</sub> explica que o atendimento do NAE é requisitado sempre que se nota alguma ‘dificuldade da criança’, sobre a qual o docente da sala de aula, diante da falta de alternativas para solucionar seus anseios, procura a orientação do professor especialista.

Quanto à **formação docente**, o G<sub>4</sub> explica que essa unidade escolar busca alternativas voltadas ao fortalecimento do trabalho com o construtivismo e que, além disso, a maior parte dos processos formativos se organiza por meio de estudos de caso, originados do acompanhamento da coordenação, que filma as aulas. Nesse caso, tais aulas são exibidas e, por meio de técnicas de formação específicas, organizadas pela equipe gestora, e intervenções pontuais, no momento da exibição, desenvolve-se a formação da equipe, de modo a que se atenda às necessidades do trabalho pedagógico dessa escola.

---

<sup>71</sup> Preparo Pedagógico de Materiais: momento em que os professores se reúnem para preparar materiais para o desenvolvimento das aulas.

### 5.5.5 Escola E5 – G5

A **comunidade** do entorno dessa unidade escolar é formada por pessoas de classe econômica desfavorecida. Trata-se de um bairro antigo na cidade, que segundo o G5, está muito melhor atualmente, em relação há vinte anos.

Com relação à equipe, essa comunidade escolar é composta por três gestores (coordenador, diretor e vice-diretor), em uma equipe formada por um agente administrativo, seis auxiliares de serviços gerais, vinte e cinco professores, sendo um do NAEE, apenas quatro de contrato temporário; os demais são efetivos. Ao todo, são vinte e cinco turmas em sala de aula regular. A escola funciona nos dois períodos e conta com seiscentos e setenta alunos.

A fala do G5 considerou que há boa **participação da família**, junto à comunidade escolar, especialmente nas reuniões e eventos. Segundo esse gestor, a dificuldade maior fica por conta da comunicação com os pais dos alunos com ‘algum tipo de problema’. Ele relata não haver um número grande de reclamações por parte dos pais e responsáveis, pois “*a comunidade está habituada com as regras e os combinados, já que a escola conta com uma equipe sólida e um trabalho de vários anos, o que facilita o andamento das atividades e a construção das relações*” (G5, 2019).

Nesse sentido, o G5 descreve que “*a escola procura antever as situações e, se algo acontece, como uma discussão entre colegas, ou se algum aluno se machuca, a professora faz o registro e as famílias são informadas sobre o ocorrido*” (G5, 2019). Cumpre destacar que, na saída da escola, os pais ou responsáveis entram nas salas de aula para buscar as crianças e aproveitam para conversar diretamente com o professor, sobre as possíveis ocorrências do dia.

O gestor relata que a vulnerabilidade social existente na comunidade do bairro é um fator que atrapalha e dificulta muito a vida escolar das crianças:

*Há situações de pais ausentes, por vários motivos, principalmente por dependência de drogas, ou até mesmo tráfico, abusos, violência, o que obriga as crianças a mudarem de casas. Algumas acabam indo morar com parentes, avós e não conseguem êxito nos estudos, em razão dessa situação de instabilidade (G5, 2019).*

O G5 prossegue sua fala dizendo que a situação se agrava, na medida em que as crianças crescem e se tornam adolescentes, pois há outros complicadores; porém, nessa fase a escola não detém mais a matrícula, por ofertar apenas o Ensino Fundamental – Anos iniciais.

Quanto às **estratégias de aprendizagem**, o G<sub>5</sub> relata que a escola utiliza métodos variados para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e que os resultados da unidade escolar melhoraram muito em comparação ao trabalho realizado anteriormente:

*[...] houve evolução ao longo dos anos, pois a escola não se prende à proposta da SME; utiliza métodos diferenciados para a alfabetização, como tradicional, ou fônico, de acordo com o perfil da criança: Se a criança possui mais dificuldade com o construtivismo, não adianta ficar teimando e batendo na mesma tecla, os professores da escola têm autonomia para buscarem outros recursos (G<sub>5</sub>, 2019).*

Segundo o G<sub>5</sub>, a diversidade nos métodos de aprendizagem é cogitada tanto na sala de aula como no reforço escolar que, nessa unidade escolar, trabalha com a distribuição dos alunos por faixa etária e grau de dificuldade, divididos por disciplinas, para a realização das atividades. Tal reforço atua como complemento ao trabalho da sala de aula e tem carga horária de uma hora por semana.

No que se refere à alternância de metodologia, seja para o trabalho de alfabetização, seja para o reforço, o G<sub>5</sub> informa que essa foi uma iniciativa proposta, discutida e bem aceita pelos professores da escola; daí ser desenvolvida naturalmente por todos os profissionais:

*[...] tem crianças que não aprendem com o construtivismo, e se não for oferecido algo diferente, elas podem ter o direito de aprender cerceado por conta de ideologias. É importante que os alunos entendam o processo de formação e construção das palavras; após esse trabalho, é retomado no contexto geral construtivista (G<sub>5</sub>, 2019).*

O G<sub>5</sub> pondera que o construtivismo está relacionado antes a uma ‘ideologia’, do que propriamente a uma ‘metodologia’. Sendo assim, acredita que a proposta tradicional seja mais adequada tanto para a adesão dos professores, quanto para a receptividade de boa parte dos alunos.

Na continuidade da entrevista, o gestor responde sobre as principais **queixas/dificuldades** da escola e pontua que “a questão familiar é o maior complicador, pois as famílias não participam do processo de escolarização e educação dos seus filhos” (G<sub>5</sub>, 2019). Outrossim, a defasagem na aprendizagem da criança também é apontada pelo G<sub>5</sub> como um grande complicador: “um dificultador para o trabalho do professor, que precisa retomar determinados conteúdos de anos anteriores, a todo momento” (G<sub>5</sub>, 2019).

Na E<sub>5</sub>, a realização das avaliações diagnósticas por ocasião do acompanhamento pedagógico é um momento importante, acompanhado diretamente pela coordenação, que colabora com sua realização e compara as provas das professoras, de modo a que elas não contemplem discrepâncias e, assim, os alunos possam ser avaliados com igualdade. Segundo o G<sub>5</sub>, *“em casos de discordância entre os instrumentos avaliativos, há orientações quanto aos ajustes necessários, sendo assim, em caso de dúvidas, a coordenadora deve ser procurada”* (G<sub>5</sub>, 2019).

Com relação às dificuldades de aprendizagem, o G<sub>5</sub> prossegue dizendo que os professores relatam à coordenação os casos de alunos que não conseguem superar suas defasagens, para que haja o encaminhamento para o reforço escolar e/ou para o atendimento educacional especializado:

*[...] alguns estudantes conseguem superá-las naturalmente, já que relacionadas a sua própria natureza. Em outros casos, se o aluno “destoa em relação aos colegas, as professoras comunicam a coordenação e procuram a professora do NAEE para uma verificação prévia, avaliação e posterior preenchimento de FOA, para possível atendimento (G<sub>5</sub>, 2019).*

De acordo com o G<sub>5</sub>, no que diz respeito ao **atendimento pelo NAEE**, há ainda muitos complicadores, entre eles os externos à escola, incluindo o baixo respaldo da família. Assim, o G<sub>5</sub> explica que a adesão à oferta desse atendimento é apenas de pouco mais da metade dos alunos indicados: *“Nessas situações, como o recurso do atendimento do NAEE é o mais próximo de uma medida alternativa, os estudantes são encaminhados para avaliação, até mesmo para que a escola se resguarde, por meio de registros”* (G<sub>5</sub>, 2019).

O gestor coloca também que até mesmo as questões financeiras interferem nas alternativas de atendimento aos alunos, com vistas à melhora de sua aprendizagem:

*Algumas famílias aderem, quando há horários que beneficiam a vinda para a escola, ou se moram nos arredores da unidade escolar. No entanto, há casos em que os responsáveis trabalham, ou as prioridades são outras, ou não há condições financeiras para tornar esse atendimento sistemático e, então, há pouca participação (G<sub>5</sub>, 2019).*

Assim, conforme o G<sub>5</sub>, as ausências na participação das atividades do AEE comprometem cada vez mais o desempenho dos estudantes. O tempo de uma hora por semana já é considerado relativamente curto, em horas, para o desenvolvimento de uma proposta de

aprendizagem específica. Nesse caso, com as faltas sucessivas, o trabalho se torna praticamente nulo e, portanto, a situação das defasagens acaba se agravando.

No que tange à **formação docente**, o gestor relata que essa unidade escolar não se prende à proposta formativa da SME. Os processos formativos são organizados para atender às necessidades da comunidade escolar e, portanto, não se determina por ideologias ou concepções que não se aproximem do cotidiano da escola.

Além disso, segundo o G5, na maioria das vezes o momento das HTPCs é utilizado para o estudo e discussão de métodos de ensino tradicionais, pois o grupo de professores acredita que o construtivismo não consegue atender às necessidades prementes dos alunos dessa unidade, no que diz respeito à construção de sua aprendizagem inicial. Sendo assim, a formação dos docentes é totalmente voltada às necessidades da equipe, conforme coloca esse gestor.

## 5.6 Síntese analítica dos dados

Como explicitado acima, foram cinco as escolas pesquisadas. A síntese dos dados ora descrita segue organizada pela articulação entre as convergências e divergências das respostas obtidas, nas entrevistas com os gestores coordenadores.

Dessa forma, a descrição dos resultados encontrados considera a sequência dos eixos analisados, quais sejam, i) o perfil da comunidade; ii) a participação da família; iii) as estratégias de aprendizagem; iv) as principais queixas/dificuldades enfrentadas pela escola; v) os encaminhamentos dos alunos para o NAEF e vi) a formação docente de tais unidades escolares, na perspectiva da visão dos gestores das referidas escolas:

Sendo assim, com relação ao eixo do **perfil da comunidade** escolar e seu entorno, pode-se ratificar as informações iniciais, quando da escolha das escolas pela pesquisadora, já que, das cinco, apenas uma (20%) é situada em bairro nobre da cidade e possui alunos em condições financeiras privilegiadas, com famílias participativas, rendimento escolar satisfatório e baixa rotatividade. Outra escola, por sua vez, também na porcentagem de 20%, conta com uma dualidade: uma parte da comunidade é considerada classe média/alta; outra, de renda precária.

As demais escolas, no total de 60%, podem ser classificadas como comunidades em situação precária, tanto social como financeiramente. Essas últimas compõem a maioria dessa pesquisa e, sobre elas, ainda se confirma a interrupção no processo de escolarização das crianças, ora pela rotatividade da equipe escolar, ora pelas chegadas e saídas das famílias na comunidade do bairro.

No que tange ao segundo eixo de análise, o **envolvimento das famílias** com a escola, compete destacar que a participação dos pais e/ou responsáveis nas reuniões, nos eventos, atividades escolares e, principalmente, no atendimento às solicitações da unidade escolar, diante da necessidade de tratar de questões específicas relacionadas à vida escolar da criança, ocorre em duas das cinco unidades escolares (40%).

As três restantes, ou seja, 60%, não contam com o envolvimento/participação dos familiares, muito provavelmente em função de estarem inseridas em uma comunidade de entorno carente e vulnerável. Nesse caso, nos dados colhidos por meio da pesquisa se constatou que as preocupações com a escola não fazem parte do cotidiano das famílias de tais escolas.

Importa notar que as considerações dessas três escolas convergem quanto a esse aspecto: as famílias possuem uma rotina, ou um círculo de preocupações referentes a condições de trabalho, enfrentamento de problemas sociais, qualidade de vida precária, entre outros, que acabam por consumir todo o seu tempo e, também, sua saúde mental.

Ainda no eixo do envolvimento das famílias com a escola, destaca-se que em uma unidade escolar entre as cinco (20%) há relatos de forte envolvimento da família com o aspecto pedagógico, já que os responsáveis demonstram satisfação com o trabalho realizado: os pais procuram saber especificamente sobre o trabalho pedagógico, os conteúdos previstos, as tarefas, provas e chegam até mesmo a fazer doações expressivas à APM.

Nessa conformação em específico, outra unidade escolar (20%) conta com uma comunidade mista; portanto, parte dos pais participam ativamente da vida escolar de seus filhos; outra parte procura a escola somente quando há convocação formal. Dessa maneira, pode-se dizer que 10% das famílias se interessam pelo trabalho pedagógico, e outros 10% não. Compete notar que os indícios de maior participação de famílias na área pedagógica são de comunidades de condição socioeconômica entre média e alta.

De maneira geral, no universo das cinco unidades, a participação das famílias, seja para eventos, seja para o envolvimento com o aspecto pedagógico, ainda se apresenta como fragilidade, já que 60% dos responsáveis não apresentam nenhum tipo de interação com o contexto escolar de seus filhos.

No que se refere ao eixo das **estratégias de aprendizagem** dos alunos, encontrou-se, pelas respostas obtidas, que todas as cinco escolas (100%) utilizam a proposta construtivista, o que coincide com o eixo formador da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Todavia, quatro unidades escolares (80%) atentam para a evolução da criança, durante o processo de alfabetização, bem como para o seu perfil, e utilizam métodos alternativos, como

o tradicional, o fônico e o das famílias silábicas, especialmente quando não se verifica o progresso do estudante entre os níveis alfabéticos. Apenas uma escola (20%) segue criteriosamente a indicação construtivista da SME e, em não havendo resultados, a coordenação propõe ajustes aos professores, mas sempre apoiados na fundamentação teórica do modelo construtivista.

Ressalta-se que a utilização de diferentes formas de trabalhar pelas unidades escolares, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, não se relaciona ao fator socioeconômico; portanto, as escolas podem ter propostas de trabalho coincidentes, mesmo sem possuir o mesmo perfil de comunidade.

No contexto da aprendizagem, destaca-se que as escolas de Ensino Fundamental – Anos iniciais têm a exigência estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de que a criança se alfabetize no período estabelecido, definido como sendo até o segundo ano.

No entanto, essa alfabetização no ‘prazo certo’ não acontece por diversos motivos, a saber, processos de ensino inadequados; fragilidade formativa de professores ou gestores; fatores impeditivos de ordem social, econômica, emocional, dentre outros.

Nessa situação, é provável e comum que os professores sugiram que a criança tenha alguma deficiência, já que não aprende. Nesse caso, a cobrança da escola pela alfabetização se apresenta de forma mais incisiva e, assim, ocorre a indicação do estudante para o reforço escolar. Ao mesmo tempo, a busca pelo AEE se fortalece, pela crença de que o aluno é portador de alguma deficiência, dadas as suas dificuldades. O fato é que, de maneira geral, quando o estudante não aprende, há falta de disposição para discutir a possibilidade de inadequações no processo de ensino.

Isso posto, como uma das estratégias de ensino, as escolas oferecem o reforço escolar. Das cinco escolas pesquisadas, todas (100%) trabalham com agrupamentos de alunos, nesse processo, na tentativa de sanar as dificuldades encontradas pelas crianças e o desempenho aquém do esperado. Dessas cinco, três (60%) agrupam os alunos por níveis de dificuldade, uma (20%) por disciplina, e outra (20%) não informou os critérios e especificidades de seu agrupamento.

Quanto a essa estratégia, uma questão a considerar é que ela acontece no contraturno, em todas as unidades escolares. Então, com as possíveis complicações das famílias para manter a frequência sistemática das crianças, apenas duas escolas, ou seja, 40%, contam com participação considerável dos estudantes. Dessas duas, uma está localizada em bairro nobre da

cidade, e por esse motivo os pais conseguem aderir à oferta com facilidade; a outra funciona em caráter integral, de modo que o aluno consegue anuir com regularidade.

Nas três escolas restantes (60%), a participação no reforço é precária, pela dificuldade de a família conciliar o traslado de ida e volta das crianças, no período adverso; diante disso, considera-se que a oferta de reforço escolar não atende às necessidades das comunidades carentes e, portanto, não pode ser apresentada como solução eficiente para a melhora na aprendizagem e alfabetização.

Merece destaque o fato de que, nessas escolas em que a participação no reforço é mínima, os gestores reconhecem as dificuldades das crianças e das famílias quanto à adesão pela oferta dessa complementação pedagógica e procuram ter clareza quanto aos critérios para agrupá-las. Assim, arranjam horários, com o objetivo de que esse recurso funcione como apoio ao processo de aprendizagem e, por conseguinte, fortaleça os estudantes no seu percurso educativo; porém, muitas vezes o processo se mantém infrutífero.

No que concerne ao eixo das **principais queixas/dificuldades** encontradas pela escola para o desenvolvimento de seu trabalho educacional, duas respostas foram coincidentes (40%), apontando o número elevado de alunos por sala como o maior problema. As três restantes (60%) se dividiram entre as questões de indisciplina, ausência das famílias e classificação dos níveis de aprendizagem, de acordo com os critérios da proposta construtivista.

Entretanto, a despeito das queixas/dificuldades, as cinco escolas da pesquisa demonstraram apresentar preocupação com o processo de aprendizagem das crianças, voltado, sobretudo, à alfabetização.

Assim, de maneira geral, os maiores problemas se dividiram entre indisciplina (uma escola - 20%); leitura (uma escola - 20%); falta de envolvimento das famílias (uma escola - 20%) e número elevado de alunos por turma (duas escolas - 40%).

No eixo do **atendimento do NAE**, as respostas obtidas apontaram que todas as escolas contam com esse atendimento (100%), mas com concepções diferentes. Dentre as cinco unidades, em uma delas (20%) os professores da sala regular procuram o professor do AEE, ao se depararem com as dificuldades de aprender dos alunos, e estabelecem diálogo a esse respeito, nos encontros coletivos (HTPC; PPM; Conselho de Classe/Série dos Ciclos).

Dentre as quatro restantes, uma (20%) recorre ao atendimento do professor especializado para orientações quanto ao aspecto pedagógico e de encaminhamento para profissionais da saúde; duas (40%) encaminham as crianças que destoam das demais, no nível

da aprendizagem, para a avaliação do professor especialista<sup>72</sup>, e uma (20%) direciona somente os alunos com laudo, público-alvo do AEE, cumprindo assim os requisitos da proposta da PNEEPEI na sua essência.

Com isso, pode-se inferir que das cinco escolas pesquisadas, somente 20% considera o AEE a partir das constatações do laudo médico; as 80% restantes utilizam o atendimento especializado como caminho alternativo para lidar com as dificuldades de aprender dos estudantes.

Com relação ao último eixo, o da **formação docente**, as respostas indicaram que as cinco escolas pesquisadas organizam processos de formação para os professores, na unidade escolar, a despeito da participação nas reuniões formativas de iniciativa da SME.

Nesse esteio, dentre as cinco, duas (40%) direcionam sua formação especificamente para atender às demandas da equipe escolar, tanto nas questões que envolvem o tema do construtivismo, quanto na proposta de estudo de outros métodos de ensino; uma (20%) estrutura seu processo formativo com base no material didático utilizado pela escola, de escolha dos docentes; uma (20%) direciona sua formação por meio de estudo de casos, e uma (20%) analisa e discute temas variados, coincidentes ou não com os da SME.

De modo geral, então, o que se verifica é que as escolas se preocupam em formar seus professores para o trabalho pedagógico da própria unidade escolar, pela crença de que esse procedimento fortalece a prática de sala de aula e, por conseguinte, a aprendizagem dos estudantes. Além disso, duas escolas declararam que um quadro permanente de profissionais atua como facilitador na organização de processos formativos e todas elas demonstraram autonomia para buscar novas situações de formação e/ou para fazer ajustes temáticos, de acordo com as demandas de seu próprio contexto.

---

<sup>72</sup> Avaliação do professor especialista do NAEE, realizada quando o professor da sala preenche a Ficha de Observação do Aluno (FOA) com indicações que sugerem alguma deficiência.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, a educação escolar deve ter como proposta mais do que ensinar conteúdos, fragmentados por disciplinas. As concepções, atitudes e valores precisam permear as relações estabelecidas, bem como os processos de ensinar e aprender. Para além, faz-se necessário reconhecer os direitos humanos em sua essência, de modo a instaurar um ambiente coletivo e solidário nas escolas.

Com isso, torna-se mais simples promover e possibilitar a convivência de diversas culturas, a redescoberta de valores e trocas, o que pode ampliar os saberes, por meio do respeito às diferenças, e alterar qualitativamente as relações para processos construtivos perenes de alteridade e comunhão com as singularidades dos seres humanos que compõem a comunidade escolar.

Nesse sentido, pensar na formação de um cidadão pleno, capaz de ser autônomo para interpretar os diferentes conceitos no mundo sobre a diversidade, torna-se um desafio e um desejo dos profissionais que estudam e atuam na educação. Assim, a função da escola se abre para um universo em que a multiplicidade ganha espaço e em que as diferenças não devem mais medrar, com estigmas sobre a ideia de incapacidade ou de impossibilidade.

Nessa lógica, almeja-se que o acesso e a permanência na escola sejam mais do que prerrogativas explicitadas pela lei. Nesse caso, as atividades devem ser experimentadas de fato por todos aqueles que ingressam nesse espaço, de nova reconfiguração, construída a partir de bases epistemológicas e humanas, concorrendo para que princípios de equidade e igualdade de oportunidades façam parte de uma realidade social e educacional.

Em outras palavras, indica-se que a escola consiga se desvencilhar de suas concepções do passado, em que o trabalho pedagógico é voltado a apenas um determinado grupo social, selecionado a partir da identificação de interesses e da significação de conteúdo, para ser repensada pela concepção de que todos são iguais nas suas diferenças.

Nessa pesquisa, os serviços disponíveis do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertados pelo município de São José do Rio Preto ganharam espaço, a partir do formato instituído pelas diretrizes legais, e angariaram identidade própria, no que diz respeito à atuação docente, com vistas à efetivação dos objetivos propostos para a inclusão do público alvo da educação especial, que é uma parcela do montante reconhecido como ‘diferentes’.

Nesse contexto, conceitos de inclusão e exclusão acabam por abranger diferentes grupos sociais que, por motivos diversos, encontram-se em categorias e subcategorias, não necessariamente relacionadas a alguma deficiência. Desse modo, vale lembrar que as ações afirmativas para a que a inclusão seja de fato contemplada nos espaços escolares devem estar relacionadas também às ‘demais diferenças’, que caracterizam os seres humanos na sua totalidade, e não tão somente por uma deficiência.

No que tange especificamente à educação, sabe-se que as instituições de ensino, por força legal, têm o dever expresso de oferecer matrícula à população, a fim de garantir direito de ‘educação para todos’. Nessa perspectiva, as escolas se constituem, ou pelo menos deveriam se constituir, em um espaço acolhedor, de inclusão das diferentes identidades, de forma que cada sujeito se torne protagonista de sua história de vida, sem lugar para preconceitos, ou pré-concepções que intimidem ou segreguem, de alguma maneira. Eis o sentido maior da inclusão!

Nesse panorama, diante da necessidade de adequação das escolas para a adesão aos parâmetros de uma política inclusiva, conforme descrito nesse trabalho, algumas ações surgiram a partir dos anos 60/70 e começaram a desenhar movimentos para a inclusão de pessoas com deficiência que, até então, eram consideradas pelo modelo médico, cujo foco era voltado às particularidades da lesão, fator que se pautava pelos rótulos. Nesse caso, tais pessoas eram tachadas como ‘anormais’.

Assim, a partir dessa motivação, as políticas públicas iniciaram propostas inclusivas, respaldadas por aparatos legais, que se coadunavam com a realidade de cada um, para que a sociedade e os profissionais que atuam nas escolas pudessem progressivamente constituir uma cultura inclusiva, garantindo legitimidade para todos aqueles que procuram esse espaço social.

Então, quando da transição da concepção do modelo médico para o modelo social, as estruturas de organização para a inclusão desse ‘novo público’ que passou a chegar nas escolas necessitaram de um novo posicionamento, e as mudanças começaram a acontecer. Tais mudanças, que se tornaram constantes, demarcaram um caminho de muitas experiências, construídas paulatinamente na condução do processo escolar, além de indagações e conflitos, que povoavam as ações inclusivas experimentadas no espaço escolar.

Nesse sentido, mais do que a consolidação do acervo legal, era preciso que os profissionais da educação participassem desse processo de mudança, compreendendo a inclusão

dos ‘diferentes’ como direito público subjetivo e, sobretudo, como possibilidade inclusiva e de conquista da autonomia.

Nesse entendimento, caminhos desenhados no decurso dessa pesquisa, indicaram a necessidade da expansão do foco investigado, de modo a abarcar processos históricos demarcados pela exclusão e, nesse escopo, ter condições de compreender as condições associadas ao fracasso escolar. Nesse sentido, estudos de Patto (2015) foram revisitados, articulando suas discussões e relações de significado com os múltiplos e contínuos processos de exclusão, ainda experimentados e recorrentes, durante o percurso escolar, a partir das trajetórias de insucessos e discriminações de estudantes.

Destarte, no âmago das concepções de homogeneidade e busca pela padronização culturalmente concebidas pelos modelos e padrões socialmente cultivados, a escola tradicional se instituiu como uma das únicas possibilidades de sucesso e futuro promissor, a partir de uma ‘normalidade aparente’. Casos que escapavam a essa ‘estrutura organizante’, recorrentemente passaram a ser justificados por questões patológicas, associadas ao saber médico, em detrimento do saber educacional.

Com isso, em muitas ocorrências, esses casos acabavam sendo terceirizados para outras áreas consideradas ‘de maior competência’, pelos profissionais da educação. Essas atitudes, advindas da escola e de seus atores, acabou por fragilizar as diferentes possibilidades e estratégias que poderiam ser experimentadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Entende-se que os princípios conexos da educação inclusiva intentam trazer para as instituições escolares aquelas crianças segregadas em casa, de alguma forma, ou até mesmo evadidas do sistema escolar. Nessa lógica, as desigualdades potencializam a precariedade de condições das pessoas com deficiência, na escola, assim como irrompem em brechas para todos aqueles que não correspondem ao ideário de alunos do imaginário social. Com isso, as dificuldades de aprendizagem são facilmente tachadas como ‘anormalidades’, muitas vezes, e acabam por engrossar as fileiras dos processos de exclusão.

Os dados coletados durante essa pesquisa revelaram que há uma procura crescente, por parte dos profissionais da escola, pela intervenção do professor especialista para um grupo considerável de alunos, não necessariamente público-alvo da educação especial, mas que apresentam uma necessidade educativa especial. Essa demanda se mostra crescente e se constitui rapidamente, aumentando, assim, os encaminhamentos equivocados para o AEE, já que, em muitos casos, não existe uma deficiência: as dificuldades se instituem de outras necessidades, advindas das práticas e do cotidiano escolar.

Assim sendo, repensar as relações estabelecidas nas unidades escolares, as projeções e a realidade social de cada ambiente acaba por se tornar uma iniciativa imprescindível entre os profissionais da escola, alunos e comunidade. Sabe-se que as concepções de educação assumidas na escola se refletem no desempenho das crianças e nas respostas que elas dão a seus professores. Logo, as diferenças entre os métodos utilizados, os materiais didáticos, as opções metodológicas representam posicionamentos e, portanto, acabam por indicar comportamentos que reverberam possibilidades inclusivas, ou não, no espaço escolar.

Cumprе destacar que durante a pesquisa realizada nas escolas, notou-se que paira uma variedade de conceitos/julgamentos sobre inclusão, dentre eles: dúvidas relacionadas à atuação em sala de aula; encaminhamentos de alunos a essa ou aquela escola; acompanhamento de processos de avaliação, entre outros, de mesma relação. Além disso, observa-se acomodação, resistência e certo receio por uma parte do corpo docente em aderir a propostas inovadoras, que alterem sua rotina, acarretando a promoção de situações conflitantes diante das práticas já consolidadas.

Outrossim, uma questão bastante acentuada nesse trabalho foi a atenção para com as famílias dos alunos, que experimentam de perto lutas e dificuldades em razão de sua vulnerabilidade socioeconômica e, muitas vezes, não conseguem atuar conjuntamente com a escola, no vínculo de participação que se faz necessário. Notou-se que tal situação emana, em alguns casos, pelo fato de as famílias estarem, muitas vezes, imersas em suas aflições quanto ao futuro de suas crianças e, em outros, por não entenderem a importância da proximidade com a unidade escolar, o que dificulta o estabelecimento da relação escola família.

Outro ponto a ser destacado se relaciona à percepção da comunidade escolar a respeito do trabalho realizado pelo professor do NAEE. Nesse tópico, verificou-se que o motivo que justifica o encaminhamento dos alunos sem nenhuma deficiência para o atendimento especializado é, para 80% dos entrevistados, a necessidade de buscar recursos para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, principalmente no que tange à alfabetização, mais precisamente ao processo de leitura e escrita; concomitantemente, o mesmo percentual rezinga sobre a inexistência de outro tipo de ‘ação diferenciada de apoio pedagógico’.

Essa percepção dos entrevistados se entrelaça ao fato de que o seu entendimento sobre o reforço escolar é de que ele acaba por não contemplar os objetivos previamente acordados em sua proposta, motivo pelo qual o apelo pelo AEE aumenta ainda mais. Nessa perspectiva, a destinação de ambos os recursos é caracterizada como análoga, o que falsamente subjuga situações totalmente distintas como similares.

Da mesma forma, as entrevistas evidenciam as aflições dos gestores em tomarem algum tipo de providência em relação aos alunos que não aprendem satisfatoriamente e, ao serem cobrados pelas famílias sobre o desempenho insatisfatório, ou, para justificar os baixos índices expressos pelas avaliações externas, acabam por concordar em encaminhar os estudantes para o AEE, supondo que respostas relacionadas a uma possível ‘deficiência’ possam de alguma forma resguardar as práticas já consagradas, de modo a não macular a imagem do corpo docente da escola.

Nesse contexto, por possuir recursos ou alternativas para que a aprendizagem do aluno ‘diferente’ seja assertiva, o corpo docente da escola regular reconhece no professor do NAEE a acadêmica ideal para dar conta das dificuldades apresentadas e, por conseguinte, da possível melhora no desempenho escolar.

Tal pressuposto, expresso na pesquisa, indica a crença recorrente que ainda povoa o imaginário dos profissionais da educação sobre a necessidade da presença de um especialista na escola, pois, dessa forma, o trabalho terceirizado a partir de um ‘saber diferenciado’ conclama um ‘perito’ que possa corresponder às expectativas de experiências de sucesso escolar.

Cumprir destacar que as informações colhidas pelas entrevistas deram conta de evidenciar que a inconstância das equipes, quer seja no grupo de professores, ou no quadro de gestão, acaba por gerar certa instabilidade no trabalho pedagógico e, assim, dificultar ainda mais o entendimento preciso da função do professor especialista no seu trabalho no AEE.

Na realidade, os estudos realizados e a pesquisa de campo indicaram a observância de uma série de divergências no entendimento do corpo docente sobre o trabalho do profissional do AEE. Destaca-se que o desconhecimento ou a descaracterização em relação ao conceito desse atendimento, entre outras implicações, acabam por classificar deficientes e não deficientes em uma mesma categorização, o que prejudica ambas as partes.

Tal situação se reflete pelo fato de que os processos formativos de base, realizados pela própria escola, são interrompidos com frequência, ora pela volatilidade dos profissionais, ora por esfinges diversas do cotidiano escolar, dificultadoras do prosseguimento das ações propostas. Essa descontinuidade contribui para determinada instabilidade, cujos reflexos atingem os alunos, as famílias e a comunidade, já que a quebra de vínculos altera significativamente as relações, tão necessárias para a constituição de processos inclusivos, baseados na realidade da unidade escolar e no envolvimento dos grupos.

Nesse cenário, entre as escolas pesquisadas, os melhores resultados de desempenho, no tange a processos e avaliação educacional, estão associados às equipes escolares de maior solidez e participação da comunidade.

Sendo assim, reconhecer e atuar na perspectiva da educação inclusiva ainda é prática em desenvolvimento, que carece de espaços formativos no âmbito da escola e dos sistemas de ensino. A possibilidade do AEE na unidade escolar parece um paradoxo, em alguma medida, pois, ao mesmo tempo em que inaugura um ‘lugar’ para quem tem deficiência e necessita de ‘complementos’ em seus processos de ensino e aprendizagem, pode também ‘rotular’ alunos cujas dificuldades, espelhadas nesse mesmo processo, por motivos outros, não necessariamente se correlaciona a uma deficiência real.

Tal fato se agrava quando se verificam as recorrentes solicitações de encaminhamento para o AEE, em casos de crianças que não apresentam nenhuma deficiência; apenas possuem comportamentos atípicos, que fogem ao padrão homogeneizante do contexto escolar e, por esse motivo, acabam sendo facilmente excluídas.

No tocante a essa pesquisa, efetuada junto às escolas do município de São José do Rio Preto, o que se verificou é que as dificuldades de aprendizagem, tão recursivas nas escolas públicas brasileiras, manifestam-se por meio das experiências em sala de aula e se confirmam como consideravelmente maiores nas crianças provenientes dos segmentos vulneráveis, financeira e socialmente. A análise dos dados levantados sugere que as desvantagens socioculturais de certas camadas da população refletem níveis de desempenho insatisfatórios, nas avaliações realizadas pelos sistemas escolares.

Nesse sentido, entende-se que as concepções sobre ensinar e aprender, as formas de interagir e mediar, as mudanças ressentidas nas relações interpessoais e familiares vêm progressivamente provocando reflexões e dando pistas sobre como a instituição escolar pode efetivamente assumir um papel importante na vida e no processo de socialização e inclusão das gerações.

Todavia, há que se considerar que o formato da escola continua o mesmo, ou seja, alunos de diferentes partes, com muitos ou poucos estímulos, culturas diferentes, com ou sem deficiências estão todos em uma mesma sala de aula, juntam-se e buscam nesse encontro algumas identificações dotadas de sentido.

Nesse contexto, os desafios dos profissionais da educação se pautam sobretudo em aprender **com** e **para** a diversidade. Tais demandas se relacionam ao fato de que muitos profissionais ainda se deparam com dificuldades em desenvolver um trabalho que atenda às

especificidades de cada estudante, o que equivale a precisar compreender integralmente a heterogeneidade dos indivíduos e planejar o desenvolvimento das atividades de forma adequada a cada um e para todos, ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, reincidente afirmar a necessidade de investimento em ações formativas, desenvolvidas no âmbito da unidade escolar, por meio de ações e pautas pontuais, que atendam à demanda local, e, também, no nível de sistema de ensino, a partir de políticas públicas que oportunizem e incentivem o aprimoramento profissional.

Diante disso, as iniciativas para processos formativos junto aos profissionais da educação tornam-se indispensáveis à prática inclusiva. Nos estudos realizados, observou-se um número crescente de apelos de formação, registrados pelos educadores, para ampliar e respaldar os anseios provocados pela atuação nas escolas regulares no que se refere ao desenvolvimento de um processo educacional inclusivo.

Nesse pressuposto, a própria organização do sistema de ensino municipal apresenta indícios que podem ser contabilizados favoravelmente à constituição de uma educação inclusiva, já que, além da Gerência de Educação Especial (GEE), espaço legal instituído, registrou-se também a realização de pesquisas junto aos profissionais da rede, buscando reconhecer as necessidades formativas latentes, necessárias ao fortalecimento dos conceitos e práticas que coincidem com o tema da inclusão. Nesse estudo, a fala dos gestores confirma a importância dada às ações formativas voltadas ao tema da ‘inclusão escolar’.

Nesse cenário, a partir da voz expressa pelos professores, nas pesquisas realizadas, a GEE registrou a iniciativa de um processo formativo, realizado em 2019, em que foram organizadas equipes, constituídas pelos professores do NAEE, com o intuito de ministrar oficinas e palestras sobre temáticas referentes à inclusão. Previamente agendadas nas escolas, ou em locais apropriados, ofertavam formação continuada em serviço, de acordo com as demandas explicitadas.

Isso posto, pode-se sopesar que, a partir dos dados levantados e analisados por esse estudo, é imprescindível a continuidade do investimento em ações formativas junto aos gestores e professores, de longa atuação, diante de suas necessidades ou interesses, mas, sobretudo, junto aos que acabaram de iniciar o percurso do magistério.

Assim, com uma equipe formadora atuante nos diversos braços que compõem os sistemas educacionais, torna-se possível dar o primeiro passo, de muitos, para que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consiga realmente ser

implantada, com seus objetivos inclusivos, também junto às novas gerações, seja de professores, seja de alunos, deficientes ou não.

## REFERÊNCIAS

ANDREOZZI, M. L. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. **Educação e Subjetividade**, ano 1, n. 2, p. 43-75, 1º sem. 2006. Disponível em <[http://www.smartsite.com.br/sys\\_client/124/sys\\_anexos/educacao\\_inclusiva.pdf](http://www.smartsite.com.br/sys_client/124/sys_anexos/educacao_inclusiva.pdf)>. Acesso em 20.jan.2020.

APPLE, M. W. et al. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ARAÚJO, S. F. Idéia de Uma Psicologia Científica em Wilhelm Wundt: Uma Visão Panorâmica. **Scientiae Studia** (USP), v. 7, n.2, São Paulo. p. 209-220, 2009.

BAMPI, L. N. da S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo Social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, vol.18, n.4, Jul./Ag. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692010000400022&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692010000400022&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em 07.ago.2019.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: Atendimento educacional Especializado em Deficiência Mental. 2ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em 26.mai.2019.

BELFIORI-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (orgs). Desigualdade e a questão social. **São Paulo**: EDUCA, 2000, 272 p.

BRABO, T. S. A. M. Direitos Humanos, Cidadania e Gênero: Conceppções e Práticas de Alunos e Alunas Membros do Grêmio Estudantil. In: PINHO, S. Z. de.; OLIVEIRA, J. B. B. de O. (orgs). **Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico]: artigos 2010, v.4. As Disciplinas Escolares, os Temas Transversais e o Processo de Educação** / Dados eletrônicos (1 arquivo). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. p. 285-302. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/140103?show=full>>. Acesso em 25.jul.2019.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 09 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm)> Acesso em 10. Set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em 23.jun.2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em 02.jul.2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 10.10.2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)> Acesso em 06. mar.2019.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2001, Seção 1, p. 46. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em 13 dez.2018.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde: 2013: ciclos de vida: Brasil e grandes regiões.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>>. Acesso em 24.mar.2020.

BRASIL. IPEA. **ODS 4 - Assegurar a Educação Inclusiva e Equitativa e de Qualidade, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todas e Todos.** Brasília, DF: IPEA, 2019. Disponível em <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711\\_cadernos\\_ODS\\_objetivo\\_4.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf)>. Acesso em 23 fev.2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 02 nov.2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.saude.gov.br/acessibilidade>>. Acesso em 14.mai.2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias)>. Acesso em 18.mar.2018.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm)> Acesso em 02.out..2019.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em 10. ago.2018.

BRASIL. MEC. SECADI. DPÉE. **Nota técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 10.dez. 2019.

BRASIL. MEC. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>>. Acesso em 05.ago.2019.

BRASIL. MEC. SEE. (2006). **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** DEFICIÊNCIA FÍSICA. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>> Acesso em 05.ago.2019.

BRASIL. MEC. SEE. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial.** Brasília, DF, v. 4, n.1, jan./jun., 2008.

BRASIL. MEC. SEE. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BUENO, J. G. S. A Educação social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, M. T. E.(org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação 2016.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social.** 2. ed. São Paulo: EUC, 2000. p. 17-49.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas (9a ed.). São Paulo: Cortez, 1981.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R. de; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623642057>>. Acesso em 13.mar.2019.

CHRISTOVAM, A.C.M; CIA,F. O Envolvimento Parental na Visão de Pais e Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, Out.-Dez., 2013.

CONT, V. D. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiæ Studia** (USP), v.6, n.2. São Paulo. p. 201-18, 2008.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação especial. In: **Revista de Psicopedagogia**, 2006, v. 23, n.72, p. 232-240.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.48, p.205-222, dez.2008.

D'AGUA, S. V. N. de L. **A formação docente frente à diversidade e a inclusão**. (IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto). Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139693/ISSN2236-9708-2011-4713-4725.pdf?sequence=1>>. Acesso em 02 de nov.2016.

D'ÁGUA, S.V.N. de L.; PERINELLI NETO, H. (org.). **Formação docente**: diálogos convergentes. São José do Rio Preto, SP: HN, 2012.

DEMO, P. É preciso repensar a alfabetização das crianças pobres. **Revista Desafios do Desenvolvimento – IPEA**. Ano 6. Edição 47, 19/02/2009.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR, Revista Internacional de direitos humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452009000200004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004)>. Acesso em 25.mai. 2019.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M. Envelhecimento e alocação de recursos em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, v. 20, n. 5, Set./Out., p. 1154-1155, 2004.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul/ 2003. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em 5.set. 2019.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FERNANDES, F. (Org.) (1984) **K. Marx, F. Engels**: História. 2 ed. São Paulo: Ática.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M (orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCIA, R. M. C. Políticas par a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, set-dez, 2006, v.12, n.3, p. 299-316.

GARRIDO, J. **Questionando a medicalização de crianças com dificuldade de escolarização – o estado da arte da produção acadêmica sobre o tema nas áreas de educação, medicina e psicologia**. Campinas: FCM/UNICAMP, 2010.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GODÓI, A. M. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. 4 ed. Brasília : MEC/SEESP, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf>>. Acesso em 26.mai.2019.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. História das Culturas e das Práticas Escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: ROSA, F. de S.; VALDEMARIN, V. T. (orgs). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 31-57.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre à iniciação da pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 79 p.

GRANDINO, P. J. (2007). **A construção de valores e a escola contemporânea**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/const\\_val1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/const_val1.pdf)>. Acesso em 05.ago.2019.

JESUS, H. A. P. de; BRABO, T. S. A. M. **Educação em Direitos Humanos**: regras e justiça frente à indisciplina dos alunos e alunas. Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Políticas e Gestão Educacional. FAPESP, p. 6693-7005, 2009. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139779/ISSN2175-7054-2009-6993-7005.pdf?sequence=1>>. Acesso em 26.mar.2020.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Em defesa da política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Campinas: FE/Unicamp, 2018.

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

MANTOAN, M. T. E. (Org.); MACHADO, R.; SANTOS, M. T. da C.T. dos; RAPOLI, E. A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva**. Universidade Federal do Ceará. São Paulo. MEC/SEESP. 2009.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETRO, R. G.; ARANTES, V. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

MORAES, R. GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOTTA, M. A. da; URT, S. da C. Psicologia e Educação no Movimento da Escola Nova: um estudo sobre as concepções de sujeito. In: **VII Jornada do HISTEDBR**, 2007, Campo Grande-MS. p.1-24.

NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

O Desenvolvimento Cognitivo. **Brasil Escola. Meu artigo**. 2020. Disponível em <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-desenvolvimento-cognitivo.htm>>. Acesso em 21.mar. 2020.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4 ed., revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 231 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 139, abr. 2010.

RAMALHO, A.M.C.; MARQUES, F. L. M. **Os métodos de pesquisa**. Disponível em [http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia\\_PAR\\_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Pesquisa%20e%20Ensino%20de%20Geografia/PESQENSINOAULA6.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Pesquisa%20e%20Ensino%20de%20Geografia/PESQENSINOAULA6.pdf). Acesso: 27.set.2020.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Marília: ABPEE, 2013.

RODRIGUES, M. B. Quais são as nossas diferenças? Reflexões sobre a Convivência com o diverso em escolas italianas. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n.3, p.51-57 set/ dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a08v17n3.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. São Paulo: ArtMed, 1998.

SANTOS, B de S. **O Direito à Diferença na Igualdade de Direitos**. Disponível em <<http://www.dhi.uem.br>>. Acesso em 30.abr.2020.

SANTOS B. de S.; MENESES, M. P. (orgs). (2009). Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**. Coimbra: Almedina, 532 pp.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 11.767, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-soao-jose-do-rio-preto-sp>>. Acesso em 20.jul.2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre o estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de São José do Rio Preto e dá outras providências. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-complementar/2001/13/138/lei-complementar-n-138-2001-dispoe-sobre-o-estatuto-plano-de-carreira-vencimentos-e-salarios-do-magisterio-publico-do-municipio-de-sao-jose-do-rio-preto-e-da-outras-providencias-correlatas>>. Acesso em 20.mar.2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei complementar nº 333, de 10 de fevereiro de 2011**. Altera dispositivos da Lei complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001, que dispõe sobre o estatuto do magistério, e dá outras providências. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-complementar/2011/33/333/lei-complementar-n-333-2011-altera-dispositivos-da-lei-complementar-n-138-de-28-de-dezembro-de-2001--que-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-e-da-outras-providencias-correlatas>>. Acesso em 23.mar.2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SME. **Portaria SME nº 123, de 02 de agosto de 2017**. Dispõe sobre constituição da Câmara de Articulação para Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação e nomeação de seus integrantes. Disponível em [https://riopreto.demandanet.com/smerp2010/porta\\_doc/887.PDF](https://riopreto.demandanet.com/smerp2010/porta_doc/887.PDF). Acesso em 18.ago.2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SME. **Portaria SME nº 142, de 15 de agosto de 2017**. Altera a Portaria SME nº 123, de 02 de agosto de 2017. Disponível em [https://riopreto.demandanet.com/smerp2010/porta\\_doc/888.PDF](https://riopreto.demandanet.com/smerp2010/porta_doc/888.PDF). Acesso em 18.ago.2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SME. (2017). **Relatório final dos trabalhos da Câmara de Formação Pedagógica**. Disponível em <<https://riopreto.demandanet.com/camara-pedagogico.pdf>> Acesso em 10.nov. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Resolução SME nº 7, de 08 de fevereiro de 2008**. Dispõe sobre a regulamentação dos Núcleos de Atendimento Educacional Especializado (NAEE). Disponível em [https://atemeducacao.files.wordpress.com/2014/03/resolucao\\_16\\_2011\\_sme.pdf](https://atemeducacao.files.wordpress.com/2014/03/resolucao_16_2011_sme.pdf). Acesso em 19.jul.2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Resolução SME nº 2, de 25 de janeiro de 2018**. Altera dispositivos da Resolução nº 16 de 13 de novembro de 2011. Disponível em [https://riopreto.demandanet.com/smerp2010/porta\\_doc/1009.PDF](https://riopreto.demandanet.com/smerp2010/porta_doc/1009.PDF). Acesso em 19.jul.2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Resolução SME nº 16, de 13 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a regulamentação dos Núcleos de Atendimento Educacional Especializado (NAEE). Disponível em <[https://atemeducacao.files.wordpress.com/2014/03/resolucao\\_16\\_2011\\_sme.pdf](https://atemeducacao.files.wordpress.com/2014/03/resolucao_16_2011_sme.pdf)> Acesso em 19.jul.2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Resolução SME nº 24, de 03 de dezembro de 2007**. Homologa a Deliberação nº 01, de 2007, do Conselho Municipal de educação. São José do Rio Preto: SME, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, B. B. **As Artimanhas da Exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, p. 121, 2001. Disponível em: <[https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes\\_4ed.pdf](https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf)> . Acesso em 13 out.2016.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v.13, n.1, jan./abr. 2017. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378/pdf>>. Acesso em 13.mar.2019.

SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, G. **Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: *Best Seller*, 2013.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. 2004. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Fundamentos da Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2638?show=full>> Acesso em: 04.ago.2019.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1990). **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 18.abr.2018.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

VYGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANOTTI, L. J. **Etapas historicas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

## ANEXO A – Ficha de Observação do Aluno - FOA



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gerência de Educação Especial**  
**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAEE**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO – FOA**  
**Ano: \_\_\_\_\_**

**I – IDENTIFICAÇÃO:**

Escola: \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Data nasc.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ciclo: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Endereço do aluno: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_ Dia/Hora disponível p/ contato: \_\_\_\_\_

Frequente reforço escolar desde: \_\_\_\_\_

Dia e horário do reforço: \_\_\_\_\_

**II – MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO:**

\_\_\_\_\_

**III – ASPECTOS PEDAGÓGICOS:**

1) O aluno apresenta algum diagnóstico clínico (Laudo) de:

|                                                                     |                                                  |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva                       | <input type="checkbox"/> Deficiência visual      |
| <input type="checkbox"/> Deficiência física                         | <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual |
| <input type="checkbox"/> Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD |                                                  |
| <input type="checkbox"/> Outros. Quais:                             |                                                  |

2) O que o aluno faz bem, tem domínio ou habilidade?

\_\_\_\_\_

3) **Língua Portuguesa:**

a) Quais **habilidades** o (a) aluno(a) apresenta em leitura?

Descreva: \_\_\_\_\_

b) O aluno (a) elabora e/ou reproduz textos/histórias/ fatos do cotidiano oralmente? Comente.

\_\_\_\_\_

c) Apresenta comprometimentos na linguagem oral? Descreva:

\_\_\_\_\_

d) Quais **habilidades** o (a) aluno(a) apresenta em escrita?

Descreva: \_\_\_\_\_

e) Apresenta trocas, omissões, inversões de letras/palavras na leitura e/ou escrita? Quais?

\_\_\_\_\_

4) **-Matemática:**

a) Explora e utiliza os conceitos:

( ) perto/ longe      ( ) grande/ pequeno      ( ) frente/ atrás      ( ) em cima/ embaixo      ( ) direita/ esquerda      ( ) dentro/ fora

\_\_\_\_\_

b) Utiliza conceitos de classificação (cores, formas, tamanhos, etc.)? Exemplifique:

\_\_\_\_\_



Prefeitura de São José do Rio Preto

[www.riopreto.sp.gov.br](http://www.riopreto.sp.gov.br)

Rua General Glicério, nº 3947 – 15015-400 – Redentora – Fone: (17) 3211-4000

e-mail: [gabinete@educacao.riopreto.br](mailto:gabinete@educacao.riopreto.br)



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gerência de Educação Especial**  
**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAE**

c) Identifica e representa formas geométricas planas?

d) Como se orienta em relação a objetos e pessoas no ambiente (orientação espacial)?

e) Reconhece o sistema de contagem do tempo como uma necessidade para organização da nossa vida? (se orienta no tempo convencionalmente ou por estratégias próprias?)

f) Representa quantidades utilizando símbolos ou signos? Até quanto? \_\_\_\_\_

g) Resolve situações problema utilizando estratégias pessoais? Quais? \_\_\_\_\_

h) Resolve situação problema envolvendo conceito de adição/subtração? Utiliza as técnicas operatórias convencionais? (sozinho e/ou com intervenção de outros, utiliza material concreto...) Comente.

i) Resolve situação problema envolvendo conceito de divisão/multiplicação? Utiliza as técnicas operatórias convencionais? (sozinho e/ou com intervenção de outros, utiliza material concreto...) Comente.

#### IV – COMPORTAMENTO

|                                                                 | NUNCA | RARAMENTE | FREQUENTEMENTE | SEMPRE |
|-----------------------------------------------------------------|-------|-----------|----------------|--------|
| 1) Compreende as instruções dadas coletivamente?                | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 2) Tem criatividade? (ideias novas, soluções originais)         | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 3) É disciplinado?                                              | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 4) É atento?                                                    | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 5) É emotivo? (chora facilmente, magoa-se facilmente)           | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 6) Mantém bom relacionamento com o professor?                   | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 7) Mantém um bom relacionamento com os colegas                  | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 8) Participa em atividades de grupo? (coopera, aceita opiniões) | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 9) É autoritário?                                               | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 10) É provocador?                                               | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 11) Sabe defender-se?                                           | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 12) Procura chamar atenção? (fala alto, movimentar-se)          | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 13) Tem autonomia quanto à realização de atividades?            | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 14) Tem autonomia quanto aos cuidados pessoais?                 | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 15) Expressa sentimento?                                        | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 16) Brinca?                                                     | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 17) Utiliza objetos funcionalmente?                             | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |
| 18) Olha nos olhos quando chamado?                              | ( )   | ( )       | ( )            | ( )    |

19) É capaz de concentrar-se em tempo suficiente para a realização de uma atividade? Exemplifique:

20) Relembra desde ordens simples até conceitos mais elaborados? **Descreva:**





Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto

Secretaria Municipal de Educação

Gerência de Educação Especial

**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAE**

21) É agitado? (movimenta-se muito, mexe-se na carteira, na fila etc.) Em que situações?

22) Manifesta reações exageradas de agressividade verbal ou física? Em que situações?

23) Mostra-se excessivamente retraído prejudicando sua interação social? Exemplifique:

24) Tem noção de perigo? Exemplifique:

25) Como reage diante de situações novas? Exemplifique:

26) Responde de forma negativa a qualquer tipo de solicitação? Exemplifique:

**V – Desenvolvimento Psicomotor**

|                                                               | <b>SIM</b> | <b>NÃO</b> | <b>ÀS VEZES</b> |
|---------------------------------------------------------------|------------|------------|-----------------|
| 1) Apresenta dificuldade ao sentar-se?                        | ( )        | ( )        | ( )             |
| 2) Apresenta dificuldade ao caminhar?                         | ( )        | ( )        | ( )             |
| 3) O traçado é firme (escrita e desenho)?                     | ( )        | ( )        | ( )             |
| 4) Apresenta lentidão na execução dos trabalhos escolares?    | ( )        | ( )        | ( )             |
| 5) Reconhece as partes do corpo?                              | ( )        | ( )        | ( )             |
| 6) Apresenta dificuldade de coordenação motora ampla ou fina? | ( )        | ( )        | ( )             |

Obs.:

7) Apresenta sinais de fadiga? Em que situação:

8) Como a criança se organiza no trabalho escolar (pular linhas e/ou folhas de caderno, não conserva o material escolar etc.)

Exemplifique:

9) Como é a adaptação do aluno à rotina da sala de aula, recreio, atividades extracurriculares, etc.? Precisa de intervenção?

10) Outro item que entenda como relevante e não questionado.

**VI – PARECER DO PROFESSOR**

1 – Destaque os aspectos positivos da criança:

2) A escola tem conhecimento se o aluno é atendido por algum profissional?

3 – Que outras observações você faria sobre essa criança?



Prefeitura de São José do Rio Preto  
[www.riopreto.sp.gov.br](http://www.riopreto.sp.gov.br)

Rua General Glicério, nº 3947 – 15015-400 – Redentora – Fone: (17) 3211-4000  
e-mail: [gabinete@educacao.riopreto.br](mailto:gabinete@educacao.riopreto.br)



Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto  
Secretaria Municipal de Educação  
Gerência de Educação Especial  
NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAEE

**VII – ANEXAR:**

- 1) Uma produção escrita do aluno (a): ditado, escrita espontânea, produção de texto etc. Especificando o que foi solicitado.
- 2) Um desenho livre (escreva no verso da folha o que o aluno pretendeu representar).

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Carimbo e assinatura professor NAEE  
*Professor(a)*

Carimbo e assinatura do Coordenador Pedagógico  
*Coordenador(a) Pedagógico(a)*



**ANEXO B – Ficha Informativa do Aluno – FIA**

Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto  
Secretaria Municipal de Educação  
Gerência de Educação Especial  
NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAE

**FICHA INFORMATIVA DO ALUNO****1. IDENTIFICAÇÃO:**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

**1.2. Filiação:**

Pai: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

**Cuidador diário do aluno:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Período em que fica com a criança: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gerência de Educação Especial**  
**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAAE**

**No caso de haver padrasto ou madrastra incluir os mesmos dados que para pai e mãe :**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

**1.3. Religião da Família:** \_\_\_\_\_

É praticante? ( ) Sim ( ) Não

**2. HISTÓRICO FAMILIAR:**

2.1. Composição familiar atual: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.2. Quantos filhos você tem? Qual a idade e o nome?

\_\_\_\_\_

2.3. Algum dos filhos é adotivo?

\_\_\_\_\_

2.4. Faleceu algum filho? ( ) sim ( ) não

Com que idade? \_\_\_\_\_

Causa: \_\_\_\_\_

2.5. Alguém da família faz ou já fez tratamento psicológico ou psiquiátrico?

( ) sim ( ) não

Quem? Por quê? \_\_\_\_\_

Concluiu o tratamento? \_\_\_\_\_

2.6. Houve alguma tentativa ou mesmo suicídio na família?

\_\_\_\_\_

2.7. Há alguém viciado na família?

Quem? \_\_\_\_\_

Em quê? ( ) álcool ( ) fumo ( ) drogas ( ) outros



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gerência de Educação Especial**  
**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAEE**

2.8. Como é a convivência dos pais entre si?

2.9. Hábitos Familiares:

|                       | Sempre | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|-----------------------|--------|---------------|-----------|-------|
| Lêem revistas         |        |               |           |       |
| Lêem jornais          |        |               |           |       |
| Lêem livros           |        |               |           |       |
| Ouvem música          |        |               |           |       |
| Freqüentam cinema     |        |               |           |       |
| Pratica esporte       |        |               |           |       |
| Outros (especificar): |        |               |           |       |

**3. HISTÓRICO DE VIDA DA CRIANÇA:**

3.1. Concepção:

3.1.1. A criança foi desejada? \_\_\_\_\_ Planejada? \_\_\_\_\_

Idade da mãe: \_\_\_\_\_ Idade do pai: \_\_\_\_\_

3.1.2. Os pais tinham alguma expectativa em relação ao sexo do bebê?

3.1.3. Duração da gestação: \_\_\_\_\_ Fez pré-natal? \_\_\_\_\_

3.1.4. Como foi o parto?

( ) Normal ( ) Cesariana ( ) Fórceps

3.1.5. Houve alguma complicação durante o parto?

3.1.6. Foi necessário utilizar algum recurso?

( ) oxigênio ( ) ressuscitador ( ) transfusão sanguínea ( ) outros

3.1.7. A mãe apresentou algum problema durante a gravidez?



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gerência de Educação Especial**  
**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAE**

( ) emocional ( ) queda mês ( ) medicamentos controlados  
 ( ) infecção ( ) rubéola ( ) sarampo ( ) toxoplasmose ( ) eclampsia ( ) outro

3.2. A criança apresenta algum problema de saúde? Qual?

---



---

3.3. Toma ou já tomou algum remédio controlado?

---



---

3.4. A criança faz ou já fez algum tipo de tratamento? Qual? Onde?  
 Continua o tratamento?

---



---



---

3.5. O aluno é alérgico:

a algum medicamento? ( ) sim ( ) não Quais? \_\_\_\_\_

a picada de inseto? ( ) sim ( ) não Quais? \_\_\_\_\_

a algum alimento? ( ) sim ( ) não Quais? \_\_\_\_\_

3.6. Já teve convulsão? ( ) sim ( ) não

Tem epilepsia? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativa está em tratamento? \_\_\_\_\_

---

3.7. Possui algum tipo de deficiência?

( ) visual ( ) auditiva ( ) física ( ) intelectual ( ) outros

---



---



---

3.8. Tem algum problema que requeira cuidados especiais? ( ) sim ( ) não



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gerência de Educação Especial**  
**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAAE**

Quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**4. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA:**

**4.1. Com quanto tempo:**

Sustentou a cabeça: \_\_\_\_\_

Sentou: \_\_\_\_\_

Engatinhou: \_\_\_\_\_

Andou: \_\_\_\_\_

Depois que começou a andar, parou de fazê-lo em alguma ocasião? Qual?

\_\_\_\_\_

Aceitou alimentos sólidos? \_\_\_\_\_

Deixou de receber lactência materna? \_\_\_\_\_

**4.2. Linguagem:**

Fala ou balbucia? \_\_\_\_\_

Começou a falar com que idade? \_\_\_\_\_

Depois que começou a falar parou de fazê-lo em alguma ocasião?

\_\_\_\_\_

Fala corretamente? \_\_\_\_\_

Troca ou omite letra? \_\_\_\_\_

Gaguejou ou gagueja? \_\_\_\_\_

Estabelece outro tipo de comunicação? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4.3. Esfíncteres:**

Com que idade controlou a urina durante o dia? E a noite?

\_\_\_\_\_

Com que idade controlou as fezes durante o dia? E a noite?

\_\_\_\_\_



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gerência de Educação Especial**  
**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAE**

Como foi educado para adquirir o controle?

---

Depois que conseguiu controlar os esfíncteres, deixou de fazê-lo em alguma ocasião?

---

**5. COMPORTAMENTOS E HÁBITOS:**

5.1. Como é o seu comportamento:

Em casa? 

---

Com a mãe? 

---

Com o pai? 

---

Com os irmãos? 

---

Na escola? 

---

Em outros ambientes(casa parentes, amigos, festas)? 

---

---

5.2. Compartilha brinquedos?

---

5.3. Tem amigos fora da escola?

---

5.4. Gosta de brincar com outras crianças? De que idade? Preferência por sexo ?

---

5.5. Tem preferência por algum tipo de brincadeira? Qual?

---

5.6. Tem algum tique? Qual?

---



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gerência de Educação Especial**  
**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAEE**

5.7. A criança dorme durante o dia? Quanto tempo?

---

5.8. Como é o seu sono? Durante o dia e a noite?

---



---

5.9- A criança possui independência em seus hábitos diários?

|                  | Sim | Não | As vezes |
|------------------|-----|-----|----------|
| Escovar o dentes |     |     |          |
| Dormir           |     |     |          |
| Acordar          |     |     |          |
| Estudar          |     |     |          |
| Ir à escola      |     |     |          |
| Tomar banho      |     |     |          |
| Uso de banheiro  |     |     |          |
| Alimentação      |     |     |          |
| Brincar          |     |     |          |
| Uso de talher    |     |     |          |
| Vestir-se        |     |     |          |

**Observação:**

---

5.10. Tem alguma preferência e/ou restrição alimentar?

---



---



---

5.11. Faz perguntas sobre:

( ) nascimento ( ) órgãos genitais ( ) sexo ( ) outros( especificar):

---



---

5.12. Qual é a atitude dos pais frente a essas perguntas?

---



---



---

5.13. Quando a criança faz algo que não é aceitável pelos pais, como é corrigido?



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gerência de Educação Especial**  
**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAAE**

**6- CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS:**

6.1- Mora em casa:

( ) Própria ( ) Alugada ( ) Financiada ( ) Emprestada

6.2- Quantos cômodos tem a casa? Para quantas pessoas?

6.3. Renda familiar em salários mínimos:

( ) Menos de 1 ( ) 1 ( ) 1 a 2 ( ) 2 a 3 ( ) 3 a 5 ( ) 5 a 10 ( ) mais de 10

6.4. Possui convênio médico? ( ) Sim ( ) Não Qual? \_\_\_\_\_

6.5. Assinale os itens abaixo:

|                         | Não tem | Possui 1 | Possui 2 | Possui 3 ou mais |
|-------------------------|---------|----------|----------|------------------|
| Automóvel               |         |          |          |                  |
| Banheiro                |         |          |          |                  |
| Bicicletas              |         |          |          |                  |
| DVD                     |         |          |          |                  |
| Geladeira               |         |          |          |                  |
| Máquina de lavar roupas |         |          |          |                  |
| Moto                    |         |          |          |                  |
| Computador              |         |          |          |                  |
| Tanquinho               |         |          |          |                  |
| Telefone celular        |         |          |          |                  |
| TV                      |         |          |          |                  |
| TV a cabo               |         |          |          |                  |
| Vídeo Game              |         |          |          |                  |
| Internet                |         |          |          |                  |

**7. INFORMAÇÕES ESCOLARES:**

7.1. Quais escolas frequentou?

| Idade | Ano escolar | Escola | Desempenho |
|-------|-------------|--------|------------|
|       |             |        |            |



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Gerência de Educação Especial**  
**NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - NAEE**

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

**Observação:**

7.2. Atitude dos pais em relação à escola: Acompanham? Como vêm a parceria escola/família?

---



---



---

8. Observações ou laudos que não constam nesta anamnese e julga ser importante:

---



---



---



---

São José do Rio Preto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Responsável pelas informações**

\_\_\_\_\_  
**Professor de AEE/NAEE**

## ANEXO C - Instrumento de Manifestação



**Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto**  
**Secretaria Municipal de Educação**

Rua General Glicério, nº 3947 – CEP 15015-400 Redentora – Fone: (17) 3211-4000  
[www.riopreto.sp.gov.br](http://www.riopreto.sp.gov.br) e-mail: [smedu@empro.com.br](mailto:smedu@empro.com.br) /  
[educacaoespecial.smedu@gmail.com](mailto:educacaoespecial.smedu@gmail.com)

### Gerência de Educação Especial

Referência Protocolo nº \_\_\_\_\_

EM: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

#### **Manifestação:**

Diante da avaliação da FOA o(a) aluno(a):

- ( ) não necessita do AEE, no momento.
- ( ) deverá ser avaliado pelo profissional do NAEE.
- ( ) deverá ser encaminhado (pela família) à APAE para avaliação. (O profissional do NAEE enviará dados do(a) aluno(a) à Gerência de Educação Especial).
- ( ) será encaminhado para avaliação do Projeto Gato de Botas pela Gerência de Educação Especial.
- ( ) será encaminhado para avaliação na Sala de Recurso CEMA "Maria Lúcia de Oliveira".
- ( ) apresenta transtornos e/ou problemas graves de comportamento, portanto deverá ser encaminhado (pela família) para a UBS. Sugestão de CAPs.
- ( ) apresenta problemas fonoaudiológicos, deverá ser encaminhado (pela família) para a UBS.
- ( ) deverá ser encaminhado para Sala de Recurso no Atendimento Educacional Especializado ( AEE) – Renascer
- ( ) será encaminhado para avaliação na Sala de Recurso do CAEEC / surdez.
- ( ) outros \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**Professor AEE/NAEE:**

| Preenchido pela Gerência                              |          |
|-------------------------------------------------------|----------|
| Remessa p/ Gato de Botas<br>(quando houver indicação) | Nº _____ |
| Remessa p/ UE                                         | Nº _____ |
| Remessa p/ S.R.M./AEE CEMA                            | Nº _____ |
| Remessa p/ S.R.M./AEE CAEEC                           | Nº _____ |
| Remessa p/ S.R.M. /AEE Renascer                       | Nº _____ |
| em ____ / ____ / ____                                 |          |

## ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "....." sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) ..... O estudo será realizado com (*material – explicitar se há grupo controle e experimental*) para (*definição dos objetivos e metodologia*). Haverá um risco para (*saúde física, mental, emocional*) caracterizado por ..... (*todo TCLE deve considerar, pelo menos, "risco mínimo", explicitando o tipo de risco; o pesquisador deverá ainda apresentar as providências e cautelas a serem empregadas durante e após o término da pesquisa*). Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para ..... (*benefícios da pesquisa*).

O material biológico cedido será armazenado e você poderá ser chamado para dar a sua autorização para novo(s) projeto(s). Caso isso seja impossível, seu material biológico somente será utilizado mediante aprovação pelo CEP ou pela CONEP, em cumprimento à Resolução CNS 441/2011 (*caso envolva armazenamento de material biológico*).

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador(a) responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.**

|                                                                                                                                                                                               |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Nome Pesquisador(a):                                                                                                                                                                          | Cargo/Função: |
| Instituição:                                                                                                                                                                                  |               |
| Endereço:                                                                                                                                                                                     |               |
| Telefone:                                                                                                                                                                                     |               |
| Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP<br><br>Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth.<br><br>São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545 |               |

**OBS.**

**O TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, devendo as páginas de assinaturas estarem na mesma folha (FAVOR EXCLUIR ESTA OBSERVAÇÃO QUANDO DA FINALIZAÇÃO DO TCLE).**

## **ANEXO E – Roteiro de perguntas para as entrevistas**

Perguntas para entrevista com os coordenadores.

- 1) Fale um pouco sobre o perfil da comunidade. **1**
- 2) Como é o formado o quadro de funcionários da escola (corpo docente e administrativo)?
- 3) As famílias são participativas na vida escolar de seus filhos? **2**
- 4) Quais as principais cobranças das famílias na relação com a escola?
- 5) Qual linha de trabalho a escola segue?
- 6) Quais estratégias de aprendizagem são oferecidas aos alunos quando não correspondem a proposta inicial? **3**
- 7) A escola dá autonomia de trabalho ao professor?
- 8) Há muita ou pouca rotatividade dos docentes na escola?
- 9) Faz diferença ter uma equipe contínua?
- 10) As crianças aderem as ofertas de atividades complementares? **4**
- 11) Há uma resposta para os motivos da não adesão à oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE?
- 12) Qual a principal queixa dos professores em relação ao trabalho nas salas de aula? **5**
- 13) Fator socioeconômico influencia na aprendizagem dos alunos?
- 14) Quando esse professor da sala regular recorre ao professor do AEE? **6**
- 15) A unidade escolar realiza a formação de seus professores? Se sim, como ela acontece? **7**