

RESSALVA

Atendendo solicitação da autora, o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 25/08/2022.



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.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Solange Vera Nunes de Lima D'Água
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Leivar Brancaloni
UNESP – Câmpus de Jaboticabal

Prof.^a Dr.^a 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 NAAE**, 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 Mantoan**, 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^a 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

TDAH: 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

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CAPÍTULO I – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE.....	27
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
3 CAPÍTULO II – O MODELO SOCIAL DE EDUCAÇÃO: UM OLHAR REFLEXIVO.....	53
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
4 CAPÍTULO III – O FRACASSO ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS ...	77
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
5 CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	100
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 ₁ – G ₁	106
5.5.2 Escola B ₂ – G ₂	109
5.5.3 Escola C ₃ – G ₃	112
5.5.4 Escola D ₄ – G ₄	115
5.5.5 Escola E ₅ – G ₅	118
5.6 Síntese analítica dos dados.....	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	134
ANEXO A – Ficha de Observação do Aluno - FOA.....	143
ANEXO B – Ficha Informativa do Aluno – FIA.....	147
ANEXO C – Instrumento de Manifestação.....	156
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	157
ANEXO E – Roteiro de perguntas para entrevista.....	159

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 Multifuncionais¹ (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

¹ 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-atendimentoeducacionalespecializado/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 NAAE 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 NAAE 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 NAAE 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’.

Cumprido 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.

Cumprido 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 macrorregiões². Tal escolha teve como intento considerar e apreender os sentidos percebidos a partir da diversidade experimentada nas diversas comunidades da cidade:

² 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.

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.

Cumprido 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 reza 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, recai 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>. 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>. 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: EDUCÁ, 2000, 272 p.

BRABO, T. S. A. M. Direitos Humanos, Cidadania e Gênero: Concepções 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>. 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> 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>. 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>. 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> 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>. 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_o_bjetivo_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>. 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%204%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> 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>. Acesso em 10. ago.2018.

BRASIL. MEC. SECADI. DPEE. **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>. 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>. 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>. 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. 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. 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. 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://atemeduacao.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/portal_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://atemeduacao.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> . 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 históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972.