

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA MONTREZOL BRANDSTATTER

**De “*Quem são eles?*” a “*O que ofertamos nós?*”:  
produção de uma política de educação especial como  
experiência formativa**

SÃO PAULO

2021



RENATA MONTREZOL BRANDSTATTER

**De “*Quem são eles?*” a “*O que ofertamos nós?*”:  
produção de uma política de educação especial como  
experiência formativa**

Versão Final

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais – desigualdades e diferenças.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci

SÃO PAULO

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

**Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

B"

Brandstatter, Renata Montrezol

De "Quem são eles?" a "O que ofertamos nós?":  
produção de uma política de educação especial como  
experiência formativa. / Renata Montrezol  
Brandstatter; orientadora Carla Biancha Angelucci. -  
São Paulo, 2021.  
154 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e  
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de  
São Paulo, 2020.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3.  
Deficiência. 4. Política Educacional. 5. Política  
Pública. I. Angelucci, Carla Biancha, orient. II.  
Título.

BRANDSTATTER, Renata Montrezol. De **“Quem são eles? a “O que ofertamos nós?: produção de uma política de educação especial como experiência formativa. 2020. 154p. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.**

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci (Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado

Instituição: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi

Instituição: Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_



*A Francisco Brandstatter Marciano, que chegou de surpresa e com força, num momento tão frágil do mundo e de nossa democracia. Mesmo ainda guardado dentro de mim, desejo que possa ter a oportunidade de se relacionar com todos os seres humanos, com suas diferenças e diversidades e que continue forte para estar ao lado dos que lutam por justiça social.*





## **Se os tubarões fossem homens**

*Se os tubarões fossem homens, perguntou ao Sr. K. a filha de sua senhoria, “eles seriam mais amáveis com os peixinhos?”*

*Certamente, disse ele. Se os tubarões fossem homens, construiriam no mar grandes gaiolas para os peixes pequenos, com todo tipo de alimento, tanto animal como vegetal. Cuidariam para que as gaiolas tivessem sempre água fresca, e adotariam toda espécie de medidas sanitárias. Se, por exemplo, um peixinho ferisse a barbatana, então lhe fariam imediatamente um curativo, para que ele não lhes morresse antes do tempo. Para que os peixinhos não ficassem melancólicos, haveria grandes festas aquáticas de vez em quando, pois os peixinhos alegres têm melhor sabor do que os tristes. Naturalmente haveria também escolas nas gaiolas. Nessas escolas os peixinhos aprenderiam como nadar alegremente em direção às goelas dos tubarões. Precisariam saber geografia, por exemplo, para localizar os grandes tubarões que vagueiam descansadamente pelo mar. O mais importante seria, naturalmente, a formação moral dos peixinhos. Eles seriam informados de que nada existe de mais belo e mais sublime do que um peixinho que se sacrifica contente, e que todos deveriam crer nos tubarões, sobretudo quando dissessem que cuidam de sua felicidade futura. Os peixinhos saberiam que este futuro só estaria assegurado se estudassem docilmente. Acima de tudo, os peixinhos deveriam evitar toda inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista, e avisar imediatamente os tubarões, se um dentre eles que mostrasse tais tendências. Se os tubarões fossem homens, naturalmente fariam guerras entre si, para conquistar gaiolas e peixinhos estrangeiros. Nessas guerras eles fariam lutar os seus peixinhos, e lhes ensinariam que há uma enorme diferença entre eles e os peixinhos dos outros tubarões. Os peixinhos, eles iriam proclamar, são notoriamente mudos, mas silenciam em línguas diferentes, e por isso não podem se entender. Cada peixinho que na guerra matasse alguns outros, inimigos, que silenciam em outra língua, seria condecorado com uma pequena medalha de sargaço e receberia o título de herói. Se os tubarões fossem homens, naturalmente haveria também arte entre eles. Haveria belos quadros, representando os dentes dos tubarões em cores soberbas, e suas goelas como jardins onde se brinca deliciosamente. Os teatros do fundo do mar mostrariam valorosos peixinhos nadando com entusiasmo em direção às goelas dos tubarões, e a música seria tão bela, que a seus acordes todos os peixinhos, como orquestra na frente, sonhando, embalados nos pensamentos mais doces, se precipitariam nas gargantas dos tubarões. Também não faltaria uma religião, se os tubarões fossem homens. Ela ensinaria que a verdadeira vida dos peixinhos começa apenas na barriga dos tubarões. Além disso, se os tubarões fossem homens também acabaria a ideia de que os peixinhos são iguais entre si. Alguns deles se tornariam funcionários e seriam colocados acima dos outros. Aqueles ligeiramente maiores poderiam inclusive comer os menores. Isso seria agradável para os tubarões, pois eles teriam, com maior frequência, bocados maiores para comer. E os peixinhos maiores, detentores de cargos, cuidariam da ordem entre os peixinhos, tornando-se professores, oficiais, polícias, construtores de gaiolas etc. Em suma, haveria uma civilização no mar, se os tubarões fossem homens.*

Bertolt Brecht



## Agradecimentos

Ao Rogério Marcos Marciano, o melhor companheiro que escolhi para compartilhar os mais alegres e tristes momentos dessa caminhada imprevisível e desconhecida que chamamos de vida. Ele que me encorajou desde o princípio até o fim; me levantou dos tombos durante o percurso; compreendeu as minhas ausências; por diversas vezes, cuidou da nossa casa e da nossa alimentação para que eu pudesse ter tranquilidade para estudar. Com todo amor leu e revisou os meus escritos. E por fim, ainda me deu o Francisco de presente! Sou muito grata por você existir e cuidar da gente.

À minha mãe, Marilena Montrezol Brandstatter e ao meu pai, Herbert Brandstatter, pelo corpo forte que tenho. E a minha mãe por toda força e coragem que me transmitiu, o que fez com que eu continuasse. Ao meu pai por minha sensibilidade. À minha irmã, Patrícia Montrezol Brandstatter, que mesmo sendo mais nova, me ajudou a compreender as importâncias da vida. Ao meu cunhado José Feres Sabino que cuida dela com amor e que me ajuda quando preciso aprender inglês.

Ao meu irmão Alexandre Montrezol Brandstatter, por ser tão diferente de mim e, mesmo assim, conseguimos discutir com respeito essas diferenças. Ao meu sobrinho Luís Felipe Amaral Arce Brandstatter, por me fazer enxergar a nossa história por outra perspectiva. A minha sobrinha Ana Carolina Amaral Arce Brandstatter, por me mostrar a leveza e a importância da sagacidade na vida.

Aos meus avós paternos, Mathias Brandstatter e Rosalia Brandstatter, cuja história de vida possivelmente influenciou sobremaneira a minha constituição e o meu sentimento do mundo, me levando a estudar contra sua desumanização.

À minha mais que querida orientadora, Carla Biancha Angelucci, pela disponibilidade de parceria, cuidado e delicadeza nas trocas, nas leituras e nos apontamentos necessários. Pela relação de amor que estabelecemos, desde que seguiu em minhas mãos. Sem você e seu comprometimento não chegaria à finalização da pesquisa.

À Adriana Marcondes Machado, que conheci, primeiro pelas leituras acadêmicas, há muitos anos, quando comecei a me interessar por psicologia e educação. Depois, tive a alegria de a ter conhecido pessoalmente. É sempre uma referência para mim, essa professora por quem tenho profunda admiração e respeito. Agradeço pela leitura cuidadosa, pelos apontamentos necessários na qualificação e por ter aceitado a participação na banca de defesa.

À Fabiane Bridi, que conheci a partir desta pesquisa. Sua produção colaborou imensamente para a compreensão dos conceitos em educação especial. Agradeço pela leitura generosa, organizada, pelos apontamentos certos na qualificação e por ter aceitado participar da banca de defesa.

À Andreia Santos de Jesus, por quem me apaixonei em 2015 e só fui efetivamente me reencontrar anos mais tarde e que, com generosidade e intensidade, abriu as

portas da sua vida e do seu trabalho. Parceria com quem, semanalmente, troco dores, alegrias, grandes mensagens de afeto e leituras para conseguir sobreviver nesse mundo caótico.

Às minhas grandes parceiras do grupo de pesquisa: Andreia; Camila; Daniele; Fábria; Kelly; Isabel; Isabelle; Larissa; Luciana; Luís Saraiva; Mariângela e Mariele, pela possibilidade do encontro, da leitura cuidadosa e indicação de continuidade. Em especial agradeço a Bel, Fábria e Laricota, pela amizade e cumplicidade estabelecida mesmo antes do início desta pesquisa, pelas conversas de quando eu ainda nem sabia que conseguiria iniciar; todas me são muito queridas, costumo dizer que são um presente que ganhei nessa trajetória. E ao Luís Saraiva, pela leitura cuidadosa dos meus textos e que com sua (in)delicadeza me mostrou outras formas de me posicionar na vida.

À Adriana Watanabe, por ser tão diferente e tão parecida comigo, acompanhando-me nessa trajetória desde 2012, incentivando, compondo comigo e sendo fiel nas diversas lutas travadas em busca de uma educação pública laica, inclusiva, gratuita e de qualidade para todas as crianças. Pela companhia na cerveja, na corrida e na caminhada em dias difíceis. Aproveito e agradeço ao Marcelo Lympios, seu esposo, por compartilhar da presença dela comigo e por fazer o melhor dadinho de tapioca.

Por fim, não menos importante, agradeço imensamente à Secretária Municipal de Educação de Franco da Rocha, Renata Celeguin, e demais profissionais da gestão 2017 - 2020, pela intensa disponibilidade em permitir que essa pesquisa se realizasse, abrindo generosamente todas as informações e momentos da Secretaria. Sem a sua colaboração essa pesquisa não poderia ser realizada.

Às gestoras da educação especial e a todos/as os/as professores/as do AEE de Franco da Rocha, que compartilharam comigo informações, pensamentos e invenções preciosos sobre o lindo trabalho que desenvolveram, às coordenadoras das unidades educacionais e às profissionais da Secretaria Municipal de Educação, que me receberam com entusiasmo e colaboração.

Ao André Arruda, poeta e ator de Franco da Rocha, que conheci em um dos eventos na Secretaria, cuja obra me ajuda a entender a cidade e que generosamente me encaminhou suas histórias para que fizessem parte desta dissertação.

## RESUMO

BRANDSTATTER, Renata Montrezol. De “Quem são eles?” a “O que ofertamos nós?”: produção de uma política de educação especial como experiência formativa. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2020. 154p.

Esta dissertação sobre a política pública de educação especial parte da discussão sobre a ética da nomeação, que tem organizado a definição e o trabalho com o público-alvo da educação especial no Brasil, para desenvolver a narrativa de um conjunto de atividades laborais-formativas sobre educação especial em um município da grande São Paulo. Nosso objetivo foi apreender as significações produzidas por educadores/as que construíram um processo de entrada de estudantes na educação especial, com base em investigação pedagógica. A pesquisa foi qualitativa, com estudo das interações cotidianas e observação participante em que a pesquisadora acompanhou e colaborou com um processo formativo desenvolvido pela equipe de educação especial. Designamos por laboralfornativo o conjunto de atividades acompanhadas, em que o objeto de estudo era o fazer cotidiano dos/as profissionais da educação no tangente à educação especial. A revisão da literatura sobre terminologias com as quais se têm caracterizado o referido público redundou em nove estudos analisados em profundidade. Não foram encontradas discussões sobre critérios pedagógicos possivelmente utilizados ao longo do processo de identificação do público-alvo. Também não foram encontradas discussões sobre a identificação de barreiras como elemento inicial desse processo. Foi mantido diário de campo ao longo de toda a pesquisa de campo. Para análise do material, resgatamos quais as palavras e seus contextos que insistiam em se repetir, sistematizando-os a fim de depreender e analisar cinco núcleos de significação. Foi narrada a experiência de uma rede que iniciou tardiamente seus processos inclusivos a partir da reformulação do atendimento, que se dava em instituições segregadas. Durante oito anos, com formação continuada em serviço, profissionais da educação que lidam direta ou indiretamente com os sujeitos da educação especial sistematizaram uma série de saberes e procedimentos que possibilitou o avanço dos/as estudantes em seu processo educacional em escolas comuns e lhes ampliou o acesso ao currículo escolar. Tais avanços redundaram em discussões sobre aprendizagem, políticas públicas, diferentes possibilidades de ser e estar no mundo para toda a comunidade escolar, comunicando-se, portanto, com o princípio ético da educação inclusiva. Por fim, ressaltamos outra dimensão ética que as narrativas aqui organizadas deixam como legado: se a repolitização da vida é a principal estratégia de enfrentamento à medicalização, a força mais viva que uma rede de ensino tem para lidar com o capacitismo que nos constitui, individual e institucionalmente, é um processo coletivo e contínuo, em que profissionais da educação, especializados/as e generalistas, possam registrar, compartilhar e interrogar seus saberes e fazeres, sob uma gestão que sustente a aposta em cada estudante como sujeito aprendente e em cada profissional como educador/a.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação inclusiva. Deficiência. Política educacional. Política pública.



## ABSTRACT

BRANDSTATTER, Renata Montrezol. **From “Who are they?” to “What do we offer?”: the production of a special education policy as a formative experience.** Dissertation (Master's degree). Post-Graduate Program in Education. Faculty of Education. University of Sao Paulo. 2020. 154p.

This dissertation on the special education public policy starts from the discussion on the ethics of nomination, which has organized the definition and work with the target audience of special education in Brazil, to develop the narrative of a set of in-service training activities on special education in a city in the greater São Paulo. Our objective was to apprehend the meanings produced by educators who built a process for students' placement in special education, based on pedagogical research. The research was qualitative, with a study of everyday interactions and participant observation in which the researcher followed and collaborated with a training process developed by the Special Education team. We designate the set of monitored activities as in-service training, in which the studied object was the daily work of educational professionals in terms of special education. The literature reviewed terminologies used to characterize this public, which resulted in nine studies analyzed in depth. No discussions were found on pedagogical criteria possibly used throughout the process of identifying the target audience. There were also no discussions about the identification of barriers as an initial element of this process. A field diary was kept throughout the fieldwork. For the analysis of the material, we made explicit which words and their contexts insisted on being repeated, systematizing them to understand and analyze five cores of meaning. We narrated the experience of a school system that started its inclusive processes tardy, only after the reformulation of the system's organization and structure, which once took place in segregated institutions. For eight years, with continuing in-service training, Educational professionals who deal directly or indirectly with students assisted by the Special Education systematized their knowledges and procedures which enabled students to advance in their educational process in ordinary schools and expanded their access to the school curriculum. Such advances resulted in discussions about learning, public policies, different subjectivities, and possibilities for people to be themselves and be in the world, that are all around the school community. This comprehension, therefore, deeply rooted in the ethical principle of inclusive education. Finally, we highlight another ethical dimension that the narratives organized here leave as a legacy: if the re-politicization of life is the main strategy to face medicalization, the most vital tool that a school system has to deal with the ableism that constitutes us, individually and institutionally, it is a collective and continuous process, in which education professionals, specialized and generalists, can register, share and interrogate their knowledge and practices, under a management that supports the bet on each student as a learning subject and each professional as an educator.

**Keywords:** Special Education. Inclusive education. Disability. Educational policies. Public policy.





## **Lista de Figuras**

Figura 1 - Número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial .....	23
Figura 2 - Mapa da região metropolitana de São Paulo.....	49

## Lista de Tabelas

Tabela 1- Resultado da busca em função dos descritores.....	36
Tabela 2 - Número de estabelecimentos da Educação Básica por Dependência Administrativa .....	62
Tabela 3 - Número de Matrícula da Educação Básica por Etapa e Dependência Administrativa Municipal .....	63
Tabela 4 - Número de Estabelecimentos da Educação Especial em Classes Comuns por Dependência Administrativa .....	63
Tabela 5- Quantidade de estudantes público-alvo da educação especial por tipo de escola.....	63
Tabela 6 - Número de matrículas da educação especial em classes comuns por etapas .....	64
Tabela 7 - Número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo e cor/raça.....	64
Tabela 8 - Número de matrículas da educação especial em classes comuns por condição do sujeito .....	65
Tabela 9 - Quantidade de educadores/as na rede municipal de Franco da Rocha	78

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações  
BPC – Benefício de Prestação Continuada  
Casa – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente  
Caism – Centro de Atenção Integral a Saúde Mental  
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial  
CAPSad – Centro de Atenção Psicossocial Álcool de Drogas.  
CAPSi – Centro de Apoio Psicossocial Infante/Juvenil  
CDP – Centro de Detenção Provisória  
CEB – Câmara de Educação Básica  
Cefai – Centro de Formação e Acompanhamento para a Inclusão  
CEI – Centro de Educação infantil  
Cemece – Centro Municipal de Reabilitação da Criança Especial  
CER – Centro Especializado de Reabilitação  
CI – Centro de Internação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPP – Centro de Progressão Penitenciária  
Craee – Centro de Recursos e Apoio à Educação Especial  
DI – Deficiência Intelectual  
DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial  
DRE – Diretoria Regional de Educação  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EUA – Estados Unidos da América  
Feusp – Faculdade de Educação da Universidade São Paulo  
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
HCTP – Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LBI – Lei Brasileira de Inclusão  
Ldben – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura  
Naapa – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem  
ONU – Organização das Nações Unidas  
Oscip – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PM/SP – Prefeitura Municipal de São Paulo  
Pnepei – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
RPS – Rede de Proteção Social  
RME/SP – Rede Municipal de Educação de São Paulo  
SciElo – Scientific Electronic Library  
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo  
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
SUS – Secretaria Único de Saúde  
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TOD – Transtorno Opositor Desafiador  
Uaisa – Unidade de Atenção Integral à Saúde do Adolescente  
UBS – Unidade Básica de Saúde

# Sumário

<b>I. A pesquisadora e a construção de uma pergunta</b>	6
I.1 Trajetória	7
I.2 Contexto e literatura acadêmica	18
I.3 Configuração da pesquisa e de seu campo	47
I.3.1 Franco da Rocha-Juqueri: a indissociabilidade entre história do manicômio e da cidade	50
I.3.2 Franco da Rocha hoje	57
<i>Sobre a educação</i>	61
I.3.3 A pesquisa	66
<b>II. Conversas sobre o campo de pesquisa</b>	71
II.1 Aproximações com o Campo	73
II.1.1 Escolhas da gestão da Educação municipal	77
II.1.2 Atividades acompanhadas	82
II.2. O campo vivido	84
II.3 Narrativas que revelam e desvelam	95
II.3.1 Continuemos a sonhar um futuro	96
II. 3.2 Podem acontecer coisas que desequilibram, mas não pode ser sempre responsabilidade de <i>um</i> sujeito	99
II.3.3 Por que é mais fácil lidar com as ausências?	104
II.3.4 Ler a partir do outro	114
II.3.5 Fazer parte do mundo	124
<b>A narrativa como registro de um legado</b>	130
<b>Referências</b>	138
<b>Apêndice I. Carta de apresentação da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação</b>	150
<b>Apêndice II. Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido</b>	153
<b>Anexo I. Carta de aprovação da pesquisa junto à Comissão de Ética da Feusp</b>	154

## **I. A pesquisadora e a construção de uma pergunta**

Esta é uma pesquisa sobre política pública de educação especial. Partiremos da discussão sobre a ética da nomeação (VASEN, 2013) que tem regido a designação e a caracterização do público-alvo da educação especial no Brasil para narrar uma experiência de produção de oferta da educação em um município da grande São Paulo – Franco da Rocha –, onde se busca romper com a histórica condicionalidade da garantia do direito à educação especial à existência de laudo emitido pelo campo da saúde informando o diagnóstico nosológico (ANGELUCCI, 2014; SILVA e ANGELUCCI, 2018).

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a pesquisadora, seu problema de pesquisa, bem como delimitar o objeto e o campo em que essa pesquisa se insere. Para isso, foi subdividido em três itens: I.1 – Trajetória da pesquisadora; I.2 – Contexto e Literatura Acadêmica; I.3 – Configuração da pesquisa e de seu campo.

No primeiro item, buscaremos apresentar a pesquisadora, de modo que se configurem os percursos, pessoal e profissional, que possibilitaram a construção da pergunta de pesquisa. No segundo item, serão apresentados aspectos da educação especial, com ênfase na apresentação da crítica ao uso do diagnóstico nosológico como condição de entrada de um/a estudante na educação especial e na discussão dos elementos que levaram o Brasil a adotar a perspectiva da educação inclusiva. Também, no segundo item, será analisada a revisão da literatura acadêmica sobre as terminologias com as quais, no Brasil, se tem caracterizado o referido público e como essas nomeações interferem ou não no seu processo de escolarização. No último item, apresentaremos a configuração da pesquisa, seus objetivos e escolhas ético-político-metodológicas.

Com base em tais reflexões, esperamos contextualizar o problema de pesquisa e justificá-la.

## I.1 Trajetória

Como neta de alemães, sobreviventes à segunda guerra mundial, temas referentes aos direitos humanos; violência; violação de direitos; desigualdade; justiça social; (des)humanização; respeito e valorização de uma sociedade diversa; sempre estiveram presentes em minha história familiar e influenciaram minhas escolhas profissionais.

Constituir-se sujeito, atravessado pela violência causada por um governo autoritário, é fato desconhecido por muitos/as jovens brasileiros/as, já que o período sombrio da ditadura civil-militar, que atemorizou a sociedade no Brasil, teve seu fim em 1985. Tal período produziu muitos efeitos deletérios, e, apesar da redemocratização lenta e gradual da Nova República, esta não foi capaz de adequadamente superá-lo, instaurando uma necessária análise e revisão dos acontecimentos históricos que marcaram profundamente a carne da sociedade brasileira entre os anos de 1964 e 1985, assegurando manter viva e assimilada tal memória. Assim, o processo de abertura política foi feito de forma a salvaguardar as bases autoritárias do Estado.

Segundo Schwarcz e Starling (2018), o processo de abertura controlada para revogação do estado de exceção foi sendo elaborado desde 1975, ainda sob o poder e o controle dos generais, e intensificado em novembro do mesmo ano após o assassinato do jornalista Wladimir Herzog. Dez anos depois, em 1985, Tancredo Neves – um civil – foi eleito presidente do Brasil pelo voto indireto.

Para a reabertura e eleição indireta, Tancredo Neves precisou negociar tanto com os militares quanto com as lideranças das frentes progressistas do congresso e da sociedade. A assinatura da Lei da Anistia selou essas negociações. A lei permitiu que houvesse a repatriação dos/as exilados/as e a libertação da grande maioria dos/as presos/as políticos/as – com exceção daqueles/as condenados/as por ações armadas. As autoras consideram um desvio grave a cláusula da lei que garantiu impunidade aos militares:

[...] até hoje sem concerto – era a cláusula de reciprocidade que estendia a concessão de anistia a todos que cometeram crimes políticos ou conexos. Foi essa cláusula que aprovou a impunidade para os militares e, mais de trinta anos depois, continua impedindo a responsabilização individual dos coautores dos crimes praticados pelo Estado durante a ditadura, incluindo tortura, assassinatos e

desaparecimentos forçados. (SCHWARCZ e STARLING, 2018, p. 479).

Benjamim (2018, p. 11), ao escrever sobre o conceito de história, tece críticas ao historicismo – que supõe a história como mera sucessão de fatos. Para ele, o materialismo dialético avança na possibilidade de interpretação da realidade justamente porque rompe com uma concepção de história como processo contínuo e linear, totalmente capturável. É preciso desvelar aquilo que se apresenta como realidade contínua e óbvia, a partir de processos de mediação, que permitam perceber contradições, rupturas, descontinuidades. E, percebendo-as, é preciso comprometer-se com a transformação das condições de vida daqueles que são reiteradamente subalternizados. A perspectiva adotada pelo materialismo histórico para apreender os movimentos da história é a dos humilhados, dos vencidos. Afirma que, entre nós e as gerações passadas, existe um acordo secreto e que “o passado só pode ser apreendido como imagem irrecuperável e subitamente iluminada no momento do seu reconhecimento”. O pensador alemão diz ainda que:

Articular historicamente o passado não significa reconhecê-lo “tal como ele foi”. Significa apoderarmo-nos de uma recordação (*Erinnerung*) quando ela surge como um clarão num momento de perigo. Ao materialismo histórico interessa-lhe fixar uma imagem do passado tal como ela surge, inesperadamente, ao sujeito histórico no momento do perigo. O perigo ameaça tanto o corpo da tradição como aqueles que a recebem. Para ambos, esse perigo é um e apenas um: o de nos transformarmos em instrumentos das classes dominantes (BENJAMIM, 2018, p. 11).

Desta forma, manter diálogo tensionado com o passado é, senão antídoto, ao menos advertência para que no presente não revivamos erros e atrocidades. Em 2015, Schwarcz e Starling disseram que:

Os militares saíram intocados do governo – e assim permanecem até hoje. Mas perderam prestígio, legitimidade social e estratégia: não conseguiram manter sob controle o processo de liberalização do sistema político e substituir gradativamente a coerção da ditadura por um governo civil de tipo autoritário. Nenhum dos generais comprometidos com o projeto de abertura controlada almejava democracia sem restrições (2018, p.470).



Apenas dois anos depois, em 2017, as autoras, forçadas pela realidade histórica, acrescentaram ao livro um pós-escrito, no qual apontam que não passava de ilusão a crença de que, após a promulgação da Constituição de 1988 e dos sucessivos governos civis, nossa democracia estaria consolidada:

[...] a redução da distância entre as políticas públicas e a realidade das populações; a desigualdade diminuía; verificava-se uma melhoria nas condições de vida dos mais pobres; os direitos expandiam-se de forma geral, e a Democracia, consolidada, caminhava para a frente, a partir das escolhas feitas pelos brasileiros e geradas ao longo do período de transição da ditadura militar ao regime democrático e da vigência da Constituição de 1988. Também julgávamos que o sistema parecia estável com os três poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário – funcionando regularmente e vigiando uns aos outros. Instituições fortes são sinal de uma Democracia saudável, e era esse panorama que vislumbrávamos naquele contexto (SCHWARCZ e STARLING, 2018, p. 509).

Em 2018 completou-se a guinada autoritária e nossa democracia esfacelou-se. É preciso enfrentarmos o atual cenário ético-político em que estamos imersos/as e o avanço da extrema direita no Brasil, na figura de um presidente que representa violências e violações sofridas não só por opositores da ditadura militar, mas também por toda sorte de grupos sociais historicamente subalternizados (pessoas com deficiência, homossexuais, mulheres, negros/as, indígenas, etc.).

O que está em disputa quando se naturaliza a ideia de que há grupos a serem subalternizados é a relação de poder, determinando-se qual grupo deterá o controle e continuará sendo privilegiado e qual continuará sendo subalternizado, abandonado, excluído. (SOUZA, 2017). O poder não é dado naturalmente, ele é construído historicamente e uma das formas de conquistá-lo é pelo discurso. Uma retórica muito bem engendrada convence que alguns grupos são dignos de existir em detrimento de outros. Discurso elaborado pelo enunciador a partir da leitura da realidade social, que num mundo de pós verdade e notícias falsas, não se alicerça em conhecimento científico, mas na fragilidade da realidade e acaba convencendo grande parte da população (ALVES, SILVA, 2020).

Na educação, dentre outros exemplos, temos o “projeto escola sem partido”, pautado em conhecimento genérico e periférico, que vinha sendo discutido desde 2016, ganhando força em 2018. Esse projeto, sob a falácia de eliminar as ideologias de gênero dentro das escolas, trata, na verdade da “[...] consecução de um projeto

de poder que prioriza uma formação desvinculada de quaisquer temas que possam questionar as verdades estabelecidas”. (ALVES; SILVA, 2020, p. 3).

Desta maneira, sem a oportunidade de aprendizagem, reflexão e questionamento, parte da população continuaria sem acesso ao conhecimento científico. Souza assinala ainda que no mundo moderno quem “[...] detêm os privilégios são os intelectuais” e se apropria do termo “racismo” não apenas para explicitar preconceitos em relação às diferenças de fenótipo entre sujeitos, mas também para explicar todas as formas de hierarquização de pessoas, gêneros, grupos, classes sociais e países (SOUZA, 2017). O autor afirma que:

A colonização da elite brasileira mais mesquinha sobre toda a população só foi e é ainda possível pelo uso, contra a própria população indefesa, de um racismo travestido em culturalismo que possibilita a legitimação para todo ataque contra qualquer governo popular. Todo racismo, inclusive o culturalismo racista dominante no mundo inteiro, precisa escravizar o oprimido no seu espírito e não apenas no seu corpo. Colonizar o espírito e as ideias de alguém é o primeiro passo para controlar seu corpo e seu bolso. (SOUZA, 2017, p. 24)

São com esses fatos históricos e com o conceito de história proposto por Benjamim que começo a contar a minha história profissional, influenciada pela leitura que pude fazer da minha história pessoal para narrar a história dessa pesquisa.

Deixei de ser estudante da escola pública em 1989 devido às inúmeras e necessárias greves que ocorriam no estado – que tinha por governador o sr. Orestes Quércia, do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – ingressando em uma escola religiosa, onde também iniciei minha jornada de trabalho na educação. Ainda muito jovem, aos treze anos, comecei a trabalhar por duas horas como auxiliar de sala para ficar isenta da mensalidade escolar e me encantei com a Educação Infantil.

Nessa idade, minha preocupação era brincar com as crianças de cinco anos, do antigo Jardim I. A professora da sala, confiante da minha responsabilidade com o trabalho e tendo uma turma com 25 alunos/as, propôs compartilhar comigo as tarefas e as crianças por algumas horas. Assim, fiquei responsável pelas brincadeiras – faz-de-conta era minha preferida: imaginávamos que íamos à feira;

que estávamos na praia, nadando no mar; no parque de diversões; numa floresta cheia de monstros. Lugares que nos desafiavam e nos divertiam.

Brincávamos buscando respeitar todas as crianças, suas diferenças e suas semelhanças, seus modos de se movimentar, seus medos, suas angústias. Cabe ressaltar que àquela época, raramente, crianças com deficiência frequentavam a escola regular em instituições particulares. Na escola estadual onde havia estudado, recordo-me de um único estudante, de sua forma de correr – que me parecia estranha à época –, e das tantas vezes em que pegou meu lanche para se alimentar.

Em 1995 ingressei no curso de Psicologia, formação que se mostraria essencial para minha compreensão sobre a educação especial. Também em 1995, com a experiência de auxiliar de sala e a formação do magistério, rapidamente consegui um emprego numa escola particular, em bairro nobre da zona sul de São Paulo. Nessa época, o processo de inclusão escolar teve um divisor de águas: a Declaração de Salamanca, de 1994, documento que foi resultado de uma convenção realizada no mesmo ano na cidade espanhola. A Declaração afirmava que as escolas inclusivas deveriam ser foco de atenção das políticas públicas e que as crianças com deficiência tinham direito a frequentar a escola regular juntamente com as demais, não devendo ser segregadas em escolas ou salas especiais. Representantes públicos dos países signatários, entre eles, o Brasil, reafirmaram o compromisso de construção de uma educação para todos/as.

Diante desse novo desafio, as escolas precisavam se reinventar e se organizar para dar atendimento educacional adequado para todas as crianças.

Na escola em que era professora, até então substituta, matriculou-se uma criança de cinco anos que era atendida por especialistas que investigavam um possível diagnóstico de autismo – diagnóstico incomum naqueles dias.

Letícia<sup>1</sup>, recém ingressada na escola, criou algum vínculo comigo assim que me apresentei e ajudei na sua acolhida. Sentia-se segura e soltava-se de sua mãe somente na minha presença. No início, parecia fazer algum tipo de laço apenas comigo. Fui sua acompanhante na escola, insistia para que ela permanecesse na

---

<sup>1</sup> Os nomes das pessoas foram alterados para manter o cuidado com elas, suas histórias e suas condições de vida.

sala comigo, junto à sua professora e às demais crianças. Nem sempre obtínhamos êxito no espaço da sala de aula. Quando Letícia estava tranquila, a possibilidade de brincar com outras crianças era maior, mas nos dias ou momentos de agitação, seu relacionamento ocorria por meio de batidas, berros e puxões, atitudes que dificultavam a construção de novos laços, já que a maioria das crianças se assustava e se afastava. Fiz esse trabalho por dois anos e as crianças começaram a compreender as atitudes de Letícia; sabiam que tinha um jeito peculiar de existir e a respeitavam, chamavam-na para participar das brincadeiras e muitas vezes gostavam de tentar ajudá-la ou de simplesmente estarem perto, talvez tentando decifrar as suas atitudes. Também eram respeitadas quando não queriam muita proximidade com Letícia. Apesar dos momentos tumultuados, sabíamos da importância desse relacionamento para todas as crianças, tanto para Letícia como para as demais crianças da escola e para as profissionais. Letícia, com suas (im)possibilidades, participava do laço social.

Em busca de mais conhecimento, fiz mais uma graduação, desta vez em Pedagogia, e muitas foram as técnicas e os métodos que aprendi. Entretanto, ainda não respondiam aos meus questionamentos mais profundos, por exemplo: como possibilitar e promover a aprendizagem de crianças aparentemente tão diferentes, com específicas formas de agir, ser e estar no mundo, sem transformá-las em objetos e coisificá-las? Ainda em busca de respostas, me matriculei em um curso de Psicopedagogia, o qual não terminei, mas que me mobilizou para voltar a estudar Psicanálise.

Os temas da Psicanálise, as vivências com as crianças na sala de aula e a experiência de ter trabalhado com Letícia, me levaram também a refletir sobre as contribuições da equipe escolar diante da qualidade das relações existentes numa escola: o quanto a equipe pode fazer para ajudar uma criança a se relacionar e aprender com outras crianças, com adultos, com os espaços, com a aprendizagem, compreendendo a sua existência e as demais.

Cada criança – mesmo aquelas que não são categorizadas com alguma deficiência, síndrome ou transtorno – parece aprender, comportar-se, questionar, reagir a conflitos, responder às indagações e às provocações existentes em uma sala de aula de modo particular. A isso chamamos expressão da singularidade.

Lembro-me de conversas com especialistas que acompanhavam Leticia sobre o seu desempenho na escola e novas relações conquistadas, e lembro-me também que essas conversas giravam em torno das possibilidades de trabalho com ela na escola e em outros espaços. Não tratávamos de questões relativas às suas incapacidades, suas limitações orgânicas, cognitivas ou emocionais; tratávamos de produzir ampliação de suas formas de existência.

Em 2002, ingressei como professora de Educação Infantil e Fundamental I na prefeitura municipal de São Paulo. Meus desafios aumentaram. A dimensão da cidade de São Paulo ampliou o meu contato com as crianças, com as desigualdades sociais, as precariedades da vida humana e o que isso pode imprimir na vida de um sujeito. A possibilidade de trabalhar em diversas funções na Prefeitura: professora de educação infantil; técnica educacional na Secretaria Municipal de Educação (SME); formadora de coordenadores/as e diretores/as de escolas de educação infantil; diretora de escola; atualmente coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil (CEI); permitiu-me experimentar situações complexas, analisá-las por diferentes ângulos e buscar formas de intervenção que favorecessem os processos de aprendizagem.

Em 2003, trabalhei com a formalização e fiscalização dos convênios de educação especial e creches, bem como com a análise de mérito educacional, após visita às instituições que solicitavam o título de utilidade pública<sup>2</sup>. A SME, justificando a necessidade de atendimento a estudantes com deficiência com os quais as escolas municipais não conseguiam trabalhar, mantinha parcerias e convênios com instituições especializadas em educação especial. Eu era responsável por receber e analisar os relatórios pedagógicos de estudantes e encaminhá-los, primeiramente, para avaliação diagnóstica em centros especializados. Recordo-me que os prontuários continham relatórios médicos e pedagógicos, ficha de matrícula, certidão de nascimento e outros documentos considerados necessários, que eram colocados em pastas e acondicionados em caixas-arquivo separadas por instituição. As crianças entravam em uma lista de espera e aguardavam meses ou anos por uma avaliação ou por uma vaga para

---

<sup>2</sup> A concessão do título de Utilidade Pública a entidades, fundações ou associações civis significa o reconhecimento do poder público de que as instituições, em consonância com o seu objetivo social, são sem fins lucrativos e prestadoras de serviços à coletividade.

atendimento especializado. Alguns encaminhamentos para instituições especializadas eram realizados apenas com um diagnóstico da área da saúde e a solicitação de encaminhamento da escola.

Os motivos que levavam a escola a encaminhar estudantes eram os mais diversos e inusitados: estudantes que já tinham diagnósticos de deficiência emitidos por médicos/as próprios/as e, portanto, a partir da solicitação desse/a profissional, buscavam o atendimento escolar em instituições especializadas; outros/as encaminhados/as para avaliação por “comportamento inadequado” ou questões relacionadas ao comprometimento da fala. Recordo-me ainda de um Centro de Educação Infantil (CEI), que atendia bebês e crianças entre 0 a 4 anos de idade, encaminhar para avaliação diagnóstica dez crianças de uma sala – que tem, em média, doze crianças –, pois apresentavam dificuldades na fala, segundo a professora, a coordenadora e a diretora.

As caixas-arquivo foram crescendo no setor, uma parte da sala era separada exclusivamente para guardá-las; não raro, quando chamávamos um/a estudante – pois a vaga na instituição estava disponível – esse/a já havia falecido/a. A grande fila e o tempo de espera mobilizaram responsáveis da SME a contratar para as equipes do Centro de Formação e Apoio à Inclusão (Cefai), profissionais especializadas para compor equipe multidisciplinar – psicólogas, fonoaudiólogas e assistentes sociais – e avaliar estudantes, com a intenção de agilizar tanto as avaliações quanto o atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS) ou nas próprias instituições conveniadas. Das situações acompanhadas por essas equipes no período de 2004 a 2014, aproximadamente 50% dos/as estudantes encaminhados/as não eram considerados/as como o público-alvo da educação especial; eram crianças, adolescentes e jovens que não tinham questões relacionadas às deficiências, mas que não aprendiam na escola em decorrência de “situações sociais, familiares e cognitivas” (SÃO PAULO, 2016, p.9). Durante todos esses anos, até 2014, esses/as estudantes tiveram por hipótese diagnóstica, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, transtorno opositor desafiador (TOD), entre outros supostos diagnósticos relacionados à saúde mental.

Em julho de 2014 houve a aprovação e publicação da lei de Assistência Psicológica e Psicopedagógica na educação e para regulamentá-la a Prefeitura

Municipal de São Paulo (PM/SP) criou o Núcleo de Acompanhamento para Aprendizagem (Naapa). Foi instituído um Núcleo em cada uma das 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) compostos por: 1 coordenador/a, 2 psicólogos/as, 2 psicopedagogos/as, 1 fonoaudiólogo/a e 1 assistente social:

[...] as leis aprovadas acima em âmbito municipal reforçam a medicalização e patologização de estudantes, à medida que os desafios do processo de escolarização são distorcidos e apresentados como problemas de comportamento violento e/ou patológico de educandos/as (ANGELUCCI; WATANABE e BRANDSTATTER, 2018, p. 479).

Em outubro de 2014 iniciei o trabalho na SME para ajudar a elaborar as diretrizes do trabalho do Naapa, contribuindo em suas concepções, implantação e implementação. No referido Núcleo, queríamos promover ações potentes para a escolarização de estudantes que precisavam de apoio, cuidado e colaboração; pretendíamos, também, realizar um atendimento pela equipe multidisciplinar do Naapa que modificasse a concepção excludente e preconceituosa impressa nas leis que originaram a demanda por um serviço de atenção psicológica e psicopedagógica (ANGELUCCI, WATANABE e BRANDSTATTER, 2018).

O Naapa, situado na educação e constituído por educadores/as, teve por público-alvo estudantes que apresentavam desafios complexos frente ao processo ensino-aprendizagem, produzidos na relação entre experiência escolar, condições de vida e processos de subjetivação. Para tanto, a Portaria nº 6.566/14, que regulamenta as ações do Núcleo, teve por objetivos:

- I – Articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no(s) território(s);
- II – Apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos/as que apresentam dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem;
- III – Realizar, no Naapa, avaliação multidisciplinar aos educandos, mediante análise da solicitação da Equipe Gestora. (SÃO PAULO, 2014b).

A experiência do trabalho no Naapa levou-me a problematizar a definição do público-alvo da educação especial a partir de categorias diagnósticas (deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Que

efeitos têm sobre a política de educação especial tal modo de definir o público a ser atendido?

Em um dos cursos promovidos pelo Naapa, conheci Marina, pedagoga que foi responsável por ministrar aulas sobre a função social da escola em um curso que tematizava interfaces entre educação e saúde mental. Desde aquela época, Marina coordenava a educação especial no município de Franco da Rocha, situado na grande São Paulo, onde desenvolvia uma política de educação que, partindo da crítica à histórica subordinação da educação especial à saúde, buscava trabalhar com o conceito de deficiência, a definição de pessoa com deficiência e o princípio ético de inclusão tal como estabelece a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009). Na rede municipal em que Marina trabalhava também se buscava efetivar o direito à educação estabelecendo percursos que atendessem às necessidades educacionais específicas dos sujeitos por meio de processos pedagógicos para a caracterização de estudantes no atendimento educacional especializado (AEE), conforme o que orienta a Nota Técnica nº 4 do Ministério da Educação (MEC) e considerando a educação especial como parte e modalidade transversal da Educação.

Os/as professores/as do atendimento educacional especializado da cidade de Franco da Rocha, ao dispensarem ou não valorizarem prioritariamente o diagnóstico da área da saúde ou o laudo médico como único documento possível para disparar um percurso de trabalho com um/a estudante, desde a observação, a caracterização, o estudo de caso até a concretização do atendimento educacional especializado, buscam efetivar o direito à educação reconhecendo as diferenças e as diversidades como promotoras de conhecimento para toda a comunidade escolar. Ao retomar a centralidade do trabalho pedagógico, é possível trilhar potentes caminhos de escolarização, oportunizando aprendizagens para todos/as os/as envolvidos/as no processo:

[...] a educação especial é um campo de mobilização e de ganhos para os grupos sociais que se anunciam como seus defensores. Tais ganhos se traduzem em ocupação do espaço público, domínio de alternativas de formação e liberdade na busca de recursos econômicos que nem sempre são alvo do controle público em função da autonomia institucional dos propositores. (BAPTISTA, 2019, p.3)



Ao analisar os avanços no atendimento da educação especial desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008), o autor alerta que se pode,

[...] identificar efeitos de uma política educacional que manteve o foco na universalização da educação no país, o que deve ser reconhecido como um aspecto promissor. Entretanto, é importante que sejam analisadas as condições de escolarização, contemplando dimensões como a participação, os apoios e o desempenho escolar. (BAPTISTA, 2019, p. 11)

Experiências, concepções, problematizações aqui sistematizadas criam um campo para a construção desta pesquisa, realizada na área de concentração Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e diferenças, linha de pesquisa Educação Especial, e aprovada pela Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).

A partir da interpelação mútua entre experiência e teoria, a presente pesquisa busca apreender as significações produzidas por um conjunto de educadores/as que constroem um processo de entrada de estudantes na educação especial, com base em investigação pedagógica.

Desse modo, esperamos contribuir: para o registro da potência criadora presente na rede pública de educação; para a sistematização de experiências desmedicalizantes, que repolitizam o cotidiano da educação; para a produção de reflexões entre a práxis de educadores/as e para a produção acadêmica no campo da educação especial.

## **I.2 Contexto e literatura acadêmica**

A educação especial, no Brasil, existe como parte da política pública de educação desde a Constituição Federal de 1988. Antes desse documento, as temáticas referentes às pessoas com deficiência na organização das políticas eram inexistentes (PEDOTT, 2018).

Não causa estranhamento a ausência de políticas públicas para o público-alvo da educação especial considerando a constante luta para serem reconhecidos como seres humanos, sujeitos de direitos. Aliás, podemos afirmar que a ausência de política pública expressa o posicionamento ético e político do Estado brasileiro por muitas décadas: o não reconhecimento da cidadania das pessoas com deficiência, relegando à filantropia toda e qualquer responsabilidade (JANNUZZI, 2004).

A maneira como a sociedade compreende o público-alvo da educação especial retrata a forma com que, ao longo do tempo, foram instituídos seus processos educacionais, entrecruzando-se, portanto, história da educação especial e história das pessoas com deficiência. A história não é linear e não opera numa lógica simplista de superação, mas por coexistência de diferentes formas de lidar com um mesmo fenômeno. Por exemplo, a assistência humanista cristã oferecida fortemente tanto às pessoas com deficiência quanto às pessoas em situação de pobreza, que teve suas origens no século XVIII, ainda persiste.

Segundo Meletti (2018), até a última década do séc. XX, pessoas com deficiência não tinham acesso à escola regular, expressando-se, assim, o caráter excludente da educação. A maior parte dos atendimentos escolares para esse público ocorria em instituições de educação especial, segregadas do convívio com sujeitos considerados sem deficiência. Algumas pessoas com deficiência considerada leve eram matriculadas em salas especiais dentro de escolas regulares, demonstrando um caráter integracionista em lidar com as diferenças. As salas especiais tinham por principal objetivo reabilitar e normalizar o sujeito para conviver com todos/as.

Garcia (2010, p. 21) afirma que a partir do século XX o atendimento às pessoas com deficiência teve um “substancial avanço” com o desenvolvimento de

especialidades e programas de reabilitação. O maior investimento nesses programas se relaciona com as tentativas de reabilitação das pessoas mutiladas no pós-guerra. “É fato notório que nos países europeus do pós II Guerra Mundial formou-se o Estado de Bem-Estar Social, cujos programas e políticas incluíam também pessoas com deficiência, em particular as vítimas ou mutilados de guerra”.

Realizaram-se esforços para a educação, treinamento e reabilitação em prol do desenvolvimento máximo da capacidade e potencialidade de pessoas com deficiência. Foi criado o Conselho Mundial das Organizações Relacionadas aos Incapacitados e a *National Association for Retard Children*, nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1950. Também foram cunhadas, a partir de então, importantes declarações de princípios: Declaração Universal de Direitos Humanos (Paris, 1948); Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959); Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (ONU, 1971).

Nesse momento histórico, os países, inclusive o Brasil, estavam sob a hegemonia do modelo médico ou reabilitador para o tratamento e apoio de toda a população, qual seja, que a medicina ou as ciências biológicas são soberanas para todo tipo de queixa populacional. Este modelo terá implicações duradoras para a educação de maneira geral.

Entendia-se, à época, necessária a orientação da Saúde para curar e tratar pessoas com deficiência e instruir a educação sobre como lidar com esse público. As instituições de reabilitação tinham como missão fazer com que essas pessoas adquirissem o máximo de funcionalidade para ter uma vida independente. Profissionais da saúde tinham o poder de decidir o que era melhor para a pessoa e buscava-se escamotear a deficiência. Essa lógica biomédica, que orienta a necessidade de o sujeito adaptar-se à sociedade tal qual ela é, estabelece-se como princípio orientador das instituições e da educação de pessoas com deficiência.

Uma política de educação especial começa a se desenhar no Brasil em 1970, ainda com caráter de financiamento da filantropia em detrimento da administração direta de instituições educacionais voltadas à educação especial (MENDES, 2010). Os processos de escolarização, em geral, e dos sujeitos da educação especial, em

particular, estavam submetidos à lógica biomédica ou reabilitadora (JANNUZZI, 2004)<sup>3</sup>.

A autora afirma ainda que as estatísticas públicas permitem a configuração de políticas e, valendo-se de indicadores demográficos e educacionais, reflete sobre a educação especial no Brasil à luz do materialismo histórico-dialético. De acordo com sua análise, produzida a partir das estatísticas divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a escolarização do público-alvo da educação especial se deu prioritariamente em instituições filantrópicas e/ou privadas. Isso ocorreu principalmente devido à falta de intervenção do Estado no atendimento à essa população. Aqueles/as que eram julgados/as como sendo capazes de estar em espaços públicos, frequentavam a classe especial dentro de escolas regulares; os/as demais acabavam segregados/as nas instituições filantrópicas. Grande parte dessas instituições tinha como marca a caridade, sendo que seus/suas profissionais mantinham pouca expectativa sobre a aprendizagem dos/as estudantes.

A partir dos anos 1980, os movimentos sociais de pessoas com deficiência ganham maior expressividade no Brasil, instaurando as discussões e consequentes tensionamentos referentes à garantia do direito à educação (BRASIL, 2010). Entretanto, apenas em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o país passa a ter, pela primeira vez, uma política educacional que se baseia no princípio de que o direito à educação dos sujeitos da educação especial só pode se realizar plenamente em classes comuns, sob o princípio da convivência entre todos/as (BAPTISTA, 2019).

---

<sup>3</sup> Segundo Silva e Angelucci (2018), ao longo do tempo, foram produzidos socialmente diferentes modos de adequação a padrões de normalidade e diferentes formas de compreender a deficiência. Palacios (2008), pesquisando os direitos das pessoas com deficiência, organiza tais modos em: modelo da prescindência, modelo reabilitador e modelo social. O primeiro concebe as diferenças funcionais como manifestação do destino e subdivide-se em outros dois: modelo eugênico – em que as diferenças funcionais são compreendidas como não humanas e, portanto, passíveis de não existir; e modelo de marginalização, no qual pessoas com diferenças funcionais eram mantidas à margem do convívio social. O modelo reabilitador parte do ideal de normalização, onde intervenções médicas visam à aproximação do padrão instituído como normal. O modelo social concebe as diferenças funcionais como expressão da variabilidade humana, sendo a deficiência o efeito do encontro de pessoas cujas funcionalidades distintas não experimentam acolhimento no mundo com barreiras sociais existentes.

Quando da adesão do Brasil à Declaração de Educação para Todos (1990) e à Declaração de Salamanca (1994), que já indicava a educação inclusiva como diretriz para os sistemas de ensino no que tange à garantia do direito das então chamadas pessoas com necessidades educacionais especiais, inicia-se o movimento de discussão, com forte pressão social, para a ruptura da educação em instituições segregadas e a adesão ao atendimento das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Em 1999, a Declaração da Guatemala reafirmava que pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

A partir de 2001, com a publicação da Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Câmara de Educação Básica (CEB), passava-se a apontar, no Brasil, para a educação inclusiva, implicando assim, uma reestruturação do sistema comum de ensino. Tal documento enfatizava o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem. Desde então, a legislação e conseqüentemente os processos de escolarização do público-alvo da educação especial seguiram novos percursos, diferentes do segregacionista e do integracionista (BAPTISTA, 2019). A educação inclusiva como princípio consolidou-se com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepei), em 2008, que define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização na rede regular, mas transversal a todas as demais etapas e modalidades, podendo ser complementar ou suplementar à educação dos sujeitos da educação especial (BRASIL, 2008).

No capítulo IV do documento organizado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 e que foi responsável por elaborar proposta de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepei), afirmava-se que esta:

Tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.8)

Em 2007, no Brasil, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); no que concerne à concretização da Pneepe e, portanto, ao fortalecimento da educação inclusiva, o PDE propõe ações como: fortalecer e ampliar a formação continuada de professores/as da educação especial; implantar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); promover a acessibilidade de prédios escolares; garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação básica e superior e monitorar o acesso à escola das pessoas assistidas pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), entre outras (BRASIL, 2007). O financiamento do PDE foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571/08 e a verba foi prevista pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que dentre outras coisas garantiu o repasse de dupla matrícula para os municípios que tivessem matrículas de estudantes com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para Prieto (2010), com a implantação do Decreto nº 6.571/08:

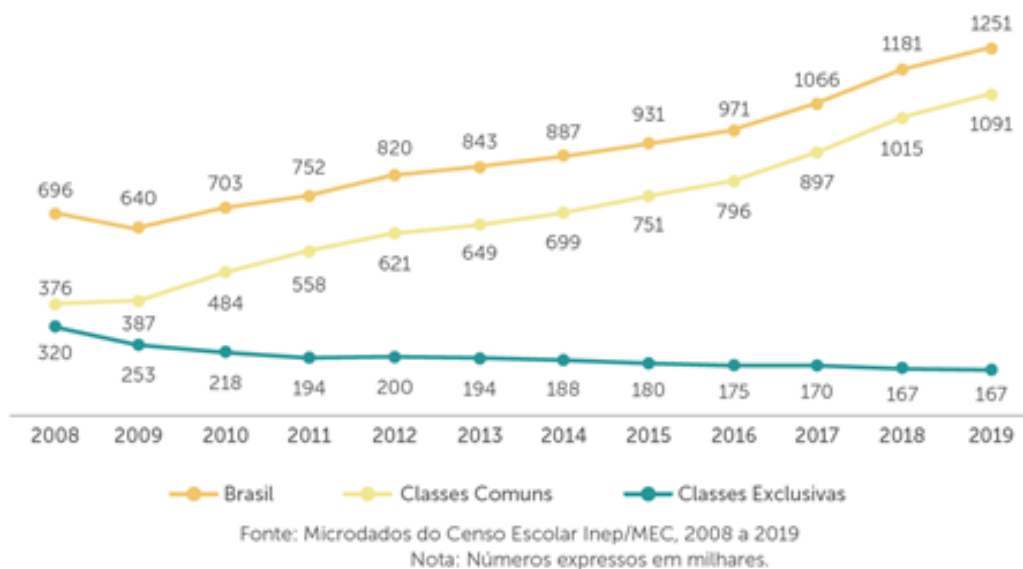
1º. Os sistemas e redes de ensino ou estabelecimentos escolares que atendem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no nível de ensino denominado “educação básica regular”, receberão um índice de ponderação do Fundeb em relação a cada matrícula desses alunos, constatada pelo Censo escolar do ano anterior. O que, portanto, refere-se não apenas aos alunos matriculados em classes comuns, mas também àqueles em escolas especiais, reconhecidas pelo poder público como tal. Neste caso, estão incluídas as escolas especiais públicas para surdos, para pessoas com deficiência intelectual etc.

2º. Relativamente a cada um desses alunos matriculados na classe comum, pode ser acrescido mais um índice do Fundeb em razão de sua frequência no atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, que pode se efetivar no próprio sistema ou rede pública de ensino ou em “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas como poder executivo competente” (p.73 e 74).

Em 17 de novembro de 2011 o governo federal publicou o Decreto 7.611, que revoga o Decreto 6.571, porém, mantém as mesmas características em relação à distribuição do recurso do Fundeb, ao PDE e amplia a oferta de apoios aos/às estudantes público-alvo da educação especial.

Diversas diretrizes e programas foram criados para que fossem ampliados o acesso e a permanência com qualidade na escola regular. Segundo a análise de Prieto do censo escolar (2010), a Pneepei e os esforços do governo para a sua implantação promoveram avanços na escolarização do público-alvo, pois apenas a partir de 2007 podemos perceber aumento das matrículas na escola regular, ultrapassando as matrículas em escolas e classes especiais, apesar de as instituições exclusivas de caráter filantrópico ainda terem garantida uma parcela do atendimento a esse público, conforme aponta a figura abaixo:

Figura 1 - Número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial



Fonte: Figura elaborada pelo MEC, apresentada no documento “PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, a partir de informações do censo escolar publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep).

Analisando o gráfico, percebemos que, mesmo após 2008, a quantidade de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares continua a subir expressivamente, atingindo seu ápice em 2019, com a matrícula de mais de um milhão de estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento, altas/habilidades e superdotação. Em escolas e classes especiais a quantidade de matrículas cai, sendo as instituições segregadas responsáveis pelo atendimento de 160.162 estudantes. Grandes foram os avanços no acesso à escola durante o século XXI, mas há que se ressaltar que pesquisas como as de Meletti e Ribeiro (2014) e de Rebelo e Kassar (2018) indicam a insuficiência de tais avanços para a conquista, de fato, da universalização do acesso à escola para o público-alvo da educação especial.

Bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos/as considerados/as público-alvo da educação especial chegam em maior número às escolas. Devido às barreiras vividas, muitos/as deles/as necessitam de sistemas de apoios específicos e cuidados, de modo a poderem se beneficiar da frequência nas classes comuns. Recursos onerosos que seriam impossíveis de serem custeados pelas famílias, caso não fosse garantido o provimento do Estado, o que implicaria diretamente em perda de direitos, já tão impactada pelas desigualdades da sociedade brasileira.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>4</sup>, o Brasil possui 5.570 municípios em 26 estados e o Distrito Federal, com uma população estimada em 2019 de 210.147.125, sendo 24 milhões consideradas pessoas com deficiência.

Para Leher (2013), a quantidade de habitantes de uma cidade e, conseqüentemente, o tamanho das redes de ensino e sua distribuição, são apenas a parte mais aparente da complexidade do país; o mais dramático são as brutais desigualdades sociais marcadas pelo desenvolvimento desigual produzido pelo capitalismo. Basta rápida pesquisa na internet sobre desigualdade brasileira e veremos que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo e o que mais

---

<sup>4</sup> Informações adquiridas no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em 14 de mar. 2020



concentra renda no 1% mais rico<sup>5</sup>. As análises são realizadas a partir do índice de Gini<sup>6</sup>.

A análise de Leher corrobora a de Ferreira (2006), quando propôs resgatar e examinar as políticas públicas em educação especial, a partir da década de 1970. Ferreira, ao considerar que a escolarização do público-alvo da educação especial se deu prioritariamente em instituições privadas de caráter filantrópico até aquele ano, refletiu sobre os desafios de constituição da educação deste segmento da população na rede pública de educação, dado o contexto de proeminentes desigualdades em um país com milhões de habitantes abaixo da linha da pobreza e uma das piores distribuições de renda do mundo:

É previsível que a possibilidade de acesso à escola comum e a outros serviços públicos dependa da articulação de políticas sociais de educação, saúde, renda, emprego, seguridade, que revertam a perspectiva atual. No que se refere às pessoas com deficiência, mais especificamente, permanece o desafio para o poder público e, em parte, para a sociedade civil de superar a visão de que a educação dessas pode estar bem resolvida apenas com o repasse da responsabilidade e de recursos financeiros – do Estado para organizações não-governamentais. Nossa escola especial típica

---

<sup>5</sup> Segundo o documento “A Escalada da Desigualdade – Qual foi o impacto da crise sobre a distribuição de renda e a pobreza?”, publicado em agosto de 2019 pela Fundação Getúlio Vargas Social (FGV Social)<sup>5</sup>, p. 20, “desde o final de 2014, a renda dos 50% mais pobres da população caiu 17%, a dos 10% mais ricos 3% e a dos 1% mais ricos cresceu 10%”. O documento foi produzido pela Fundação, a partir da análise dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), proposta pelo IBGE, que objetiva acompanhar trimestralmente as informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. O relatório indica, ainda, que até 2014 a renda crescia e a desigualdade caía, o que causava aumento no bem-estar social. Passados 2 anos, em 2016, p. 20, “passamos do crescimento inclusivo à recessão excludente”. Lembramos que em 2014 houve eleição para a Presidência da República e a candidata Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), ganha de seu concorrente Aécio Neves do Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB) com uma margem considerada pequena para eleições presidenciais. Desde as eleições de 2014 o PSDB inicia uma campanha de boicote ao governo e a crise se intensifica, atuando sem nenhum compromisso com as classes populares, que, como o relatório apresenta, foram as mais atingidas. Em 2016 a presidenta sofre um golpe e o seu vice, Michel Temer, assume o governo e inicia a aprovação de uma série de reformas que beneficiam as elites do país, intensificando as vulnerabilidades das classes populares. As reformas são estendidas e consolidadas no governo de Jair Messias Bolsonaro, que é eleito presidente em 2018 e inicia uma série de ações antidemocráticas e um processo de necropolítica que acirra as desigualdades. Essas informações nos levam a refletir sobre as condições de vida de pessoas com deficiência e o impacto do custeio de sistemas de apoio quando o Estado não garante seu provimento. Como explicita Colin Barnes, em entrevista à Debora Diniz, é necessário reconhecer que a pobreza de um país gera e/ou amplia situações de deficiência.

<sup>6</sup> O Índice de Gini é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza.

recebe as múltiplas demandas da população deficiente e pobre, da infância à idade adulta, até porque não há equipamentos ou programas sociais públicos que atendam essas necessidades. (FERREIRA, 2006, p. 109).

O desafio anunciado por Ferreira ainda se impõe. Mesmo considerando a necessidade de apoios e acompanhamentos que podem ser específicos e algumas vezes exclusivos, pessoas com deficiência, constituídas também por outros marcadores sociais da diferença, vivem situações de extrema desigualdade socioeconômica, podendo estar expostas a maior vulnerabilidade e risco social. Como afirma Almeida:

Inicialmente, a respeito da população estudada, notamos com base nos dados do Censo 2010 a presença de grande parte das pessoas com deficiência entre os grupos mais vulneráveis: em maioria são mulheres, negras, com idade superior àquelas sem deficiência, e estão representadas entre as pessoas que não possuem qualquer instrução. A proporção dessas pessoas que possui o nível superior de ensino é metade da encontrada na população sem deficiência. A respeito da renda domiciliar, notamos nos domicílios com algum morador com deficiência rendas inferiores quando comparadas àqueles sem moradores com deficiência. As maiores proporções de pessoas em domicílio com renda per capita inferior a  $\frac{1}{4}$  de salário-mínimo foi encontrada entre mulheres e homens com deficiência visual e múltipla (2019, p. 335).

Pessoas com deficiência são crianças, jovens, adultos/as, idosos/as; têm gênero, e orientação sexual; têm pertencimento étnico-racial; posicionam-se politicamente e religiosamente; têm origens sociais e culturais; ou seja, a deficiência é uma entre outras características constitutivas dos sujeitos e precisa ser considerada em relação com sua totalidade quando recebemos estes/as estudantes em nossas escolas.

A tendência a tomar o sujeito unidimensionalmente não é uma problemática vivida apenas pelo público-alvo da educação especial; com a universalização do acesso à escola, aumentaram os desafios para garantir a permanência de todos/as os/as estudantes, de modo a garantir seu direito à educação escolar. Dentre outros motivos, a permanência está atrelada a fatores como: situação de vulnerabilidade social das famílias – obrigando estudantes na colaboração em atividades para o cuidado da casa, de irmãos/ãs ou geração de renda a partir de trabalhos informais;

ausência de relação dos equipamentos educacionais com o território em que se inserem, a fim de assimilar a cultura local e, assim, desenvolver projetos pedagógicos que atendam às reais necessidades e características de cada comunidade; permanência de um ideário educacional que desconsidera e/ou desqualifica os saberes e as estratégias de cuidado já estabelecidos na comunidade; pouca relação da matriz curricular com a realidade sócio-histórica de estudantes; pouca sistematização das formas de participação de estudantes e familiares nas decisões pertinentes à vida escolar, o que não contribui para a criação do sentimento de pertença à escola; persistência de atitudes discriminatórias por parte de educadores/as e estudantes em relação as minorias políticas (negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, mulheres, gays, lésbicas, entre outros) historicamente discriminadas, favorecendo sua evasão escolar:

    Todavia, se há a verificação do maior efeito, no geral, das diferentes deficiências, por tipo e nível, para os homens que para as mulheres, o contrário é observado em relação à maioria das variáveis de teste, onde verificamos que tanto para a chance de não ter instrução, quanto de não ter saneamento ou energia elétrica e estar em condição de pobreza, ser branco apresentou um efeito negativo maior para os homens que para as mulheres, no geral. Ou seja, ser branco diminui mais para os homens que para as mulheres as referidas chances. Além da raça, o aumento da escolaridade nos modelos sobre a chance de estar em condição de pobreza multidimensional apresentou efeitos negativos e superiores para os homens. Enquanto para eles ter o superior completo diminui em até 28% as chances de estar em uma condição de pobreza multidimensional, para elas esse efeito é de 20%. (ALMEIDA, 2019, p. 338).

    Leher (2013) afirma que, neste cenário, pensar em políticas educacionais que considerem a dimensão da rede e promovam o enfrentamento das desigualdades é um enorme desafio. Se considerarmos a quantidade de unidades educacionais, educadores/as e estudantes, qualquer mudança significativa na organização e nas práticas pedagógicas tem repercussão duradora. O autor chama de “reificação da tecnologia” as medidas propostas para promover mudanças aceleradas e transformar todo o aparato educacional, mudanças que na maioria das vezes são impostas sem a colaboração ou discussão com educadores/as e que, no limite, promovem um apagamento da função docente:

    A reificação da tecnologia – medidas educacionais, índices e metas, correção de fluxo escolar, tecnologias do *não-aprender* – confere ao

que é político (educação em uma sociedade de classes no capitalismo dependente) o caráter de técnica. Assim, os senhores do mundo podem atuar na reconfiguração da educação pública protegidos pelo manto da técnica, operacionalizada por OSCIPs<sup>7</sup>, grupos universitários, fundações empresariais ditas neofilantrópicas, sujeitos irrigados pelo suporte das corporações e do Estado (LEHER, 2013, p. 273, grifo do autor).

Estudantes público-alvo da educação especial têm direito à educação de qualidade, isto significa, considerando a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009), que têm direito a aprender na escola regular. E uma das medidas de reificação da tecnologia comumente vivida por eles/as é a *tecnologia do não aprender* – a produção da escolarização a partir da lógica patologizante, que recoloca o público-alvo da educação especial no lugar de anormal, que requer tratamento, reabilitação, seja a partir da profusão de terapêuticas medicamentosas ou não, com fins de supostamente “corrigir” o desempenho educacional de estudantes (LEHER, 2013). O *não-aprender-na-escola*<sup>8</sup> deixa de ser uma questão social e um problema educacional que envolve toda a complexidade da educação inclusiva, como a responsabilidade de educadores/as – aptos/as a repensar práticas e ações no cotidiano escolar – e se desloca em desafio a ser superado por agentes externos: “basta o bom uso das tecnologias do não aprender”, como o uso de terapêuticas medicamentosas ou não, fornecidas por profissionais da saúde (LEHER, 2013).

Illich, em 1975, explicitou que à supervalorização e à utilização apenas dos saberes e práticas médicas para responder aos diversos aspectos e acontecimentos da vida cotidiana (tratamentos de pessoas com sofrimentos; perdas físicas e simbólicas decorrentes da vida diária; violações de direitos; vulnerabilidades; desigualdades econômicas e sociais; cuidados de pessoas que não têm chance de cura médica e são submetidas a diversos tratamentos que as coisificam) dá-se o nome de medicalização, termo cunhado por ele.

A medicalização da vida é malsã por três motivos: primeiro, a intervenção técnica no organismo, acima de determinado nível, retira do paciente características comumente designadas pela

---

<sup>7</sup> Nota da pesquisadora: OSCIPs é a sigla para Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público.

<sup>8</sup> Termo emprestado de Maria Aparecida Affonso Moysés.

palavra saúde; segundo, a organização necessária para sustentar essa intervenção transforma-se em máscara sanitária de uma sociedade destrutiva, e terceiro, o aparelho biomédico do sistema industrial, ao tomar a seu cargo o indivíduo, tira-lhe todo o poder de cidadão para controlar politicamente tal sistema. A medicina passa a ser uma oficina de reparos e manutenção, destinada a conservar em funcionamento o homem usado como produto não humano. Ele próprio deve solicitar o consumo da medicina para poder continuar se fazendo explorado (ILLICH, 1975, p. 6).

Moysés e Collares (2011), que trabalham o conceito de medicalização na educação, afirmam que a medicalização reduz questões sociais, culturais, econômicas e políticas à dimensão médica, compreendida como corpo biológico, cujas formas de intervenção se dão para o sujeito e sua família sem considerar quaisquer relações com o coletivo. Assim, processos de avaliação e diagnóstico, quando subordinados à lógica medicalizante, passam a estigmatizar; nomear comportamentos; formas de vida; ritmos pessoais; traços de personalidade; estes, entendidos não mais como expressões da singularidade dos sujeitos, mas de desvios do caminho do saudável (ANGELUCCI, 2014).

Sanches e Amarante (2014), que pesquisam a medicalização das crianças no campo da saúde mental, afirmam que são medicalizadas desigualdades sociais, modos de vida, modos de existir no mundo e que esse processo vem se mostrando crescente. É um processo político e cultural que transforma experiências de vida, reduzindo-as a uma racionalidade médica, patologizando-as. Pela lógica da medicalização, o sujeito, que é expressão singular da variabilidade humana, passa a ser percebido como portador de uma doença.

Importante ressaltar, ainda em companhia das palavras das autoras, que os termos *medicalização* e *lógica médica* não estão referidos tão somente a saberes e práticas do campo da Medicina, apesar da origem dessas discussões situar-se nela. A lógica medicalizante e as práticas de medicalização estão presentes toda vez que se reduz fenômenos sociais à esfera do indivíduo, tratando sua condição como doença e propondo, então, tratamentos corretivos. Assim, é possível afirmar que não só outros campos da saúde podem agir a partir da lógica medicalizante, como a própria educação pode fazê-lo, a cada vez que toma fenômenos escolares como mera expressão de desvios individuais, que devem ser avaliados, diagnosticados e submetidos a processos corretivos. Cabe frisar que a educação especial, como

parte da educação, carrega intenso histórico medicalizante (SILVA; ANGELUCCI, 2018; ANGELUCCI, 2014).

Desde 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pnepei), o público-alvo da educação especial é caracterizado por “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2008). Segundo Angelucci (2014), as categorias *deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades* têm origem no campo da saúde e são marcadas ainda hoje como fruto de processos diagnósticos em saúde, daí a dificuldade, desde o campo da educação, de trabalharmos com elas a partir de avaliações educacionais.

[...] como pensar em um projeto de apropriação crítica da produção cultural por parte de pessoas sobre quem apenas a Saúde tem a dizer, pois são marcadas – estigmatizadas, em verdade – por um suposto estado patológico constante e estático? Fica cada vez mais contundente a submissão da Educação aos saberes do campo da Saúde, posto que a condição desses sujeitos seja marcada por um discurso que, apesar de não se constituir na Educação e não dizer respeito a processos ensino-aprendizagem, define sua trajetória escolar e pretende reger, inclusive, suas relações com outros humanos e com a cultura. (ANGELUCCI, 2014, p. 124).

Segundo Meletti (2018), as estatísticas públicas servem para configurar as políticas. Para a pesquisadora:

[...] os dados demográficos também apresentam limites, haja vista a grande possibilidade, por exemplo, de pessoas com problemas visuais que, mesmo sem se enquadrarem na condição de deficiência visual, terem se declarado como tais. O mesmo ocorre com os outros tipos de deficiência. A despeito da crítica, não podemos desconsiderar que tais dados são aqueles que subsidiam oficialmente o planejamento, a elaboração, implementação e monitoramento de todas as políticas públicas brasileiras. (MELETTI, 2018, p. 289).

Na construção de uma política pública utiliza-se, necessariamente, informações populacionais. Assim, é vital a importância do número de pessoas que possam vir a demandar um serviço, determinando sua criação, distribuição e organização. Nesse modelo de construção de política, justifica-se delimitar, designar e caracterizar quem é o público-alvo da educação especial. Na história da

30

educação do Brasil têm sido utilizadas inúmeras formas para designar o público-alvo da educação especial, a partir de diferentes categorias, sendo, para isso, aplicadas terminologias bastante eloquentes, tais como *excepcionais* ou *especiais*. Estas diferentes nomeações interferem na constituição desses sujeitos. O processo de identidade de uma pessoa sofre intervenção quando um outro, neste caso o Estado, sugere caracterizá-lo como especial, por exemplo. Encontramos em Geraldi (2013) subsídios teóricos que validam a nossa hipótese, quando destaca que a utilização de um termo não é neutra, sempre designando e, ao mesmo tempo, criando fenômenos. Segundo o autor, nascemos em um mundo simbólico, com excesso de significados, um mundo no qual somos inseridos a partir da interpretação do/a adulto/a. Os primeiros choros, gemidos ou queixas do/a bebê vão sendo interpretados e respondidos por um/a outro/a, como fome, sono, desconforto, desprazer, prazer... Entre gemido e mamadeira, choro e troca de fraldas, queixa e colo, bebês e adultos/as vão aprendendo a se comunicar e se relacionar. Neste jogo relacional, as interpretações dos/as adultos/as transformam as reações do/a bebê em signos que, internalizados, começam a ter a intenção de comunicar algo: choros de fome se diferenciam de choros de sono, assim como de choros de desconforto. Os/As adultos/as nessa construção percebem e interpretam a diferenciação entre um choro e outro.

A construção da linguagem é contínua, as reações vão crescendo em intencionalidade, variação, modulação, enfim, valor comunicacional. Palavras alheias que são recebidas e aprendidas. Quando internalizadas, tornam-se “próprias-alheias” e quando esquecida a sua origem, passam a ser nossa criação. Entretanto, só “podem ser nossas porque são também dos outros” (GERALDI, 2013).

Assim, concebendo a consciência como *sígnica* e, portanto, socialmente constituída, necessariamente temos que apontar o outro, a alteridade como fonte constitutiva da subjetividade: estamos condenados a significar com e para o outro, mesmo em nossos solilóquios: as palavras que aí circulam estão sobrecarregadas de significados. (GERALDI, 2013, p. 313).

Os estudos de Geraldi nos fazem refletir sobre quais são as implicações para os sujeitos quando nomeados a partir dos termos utilizados na educação especial, bem como sobre como se dão os processos de avaliação, identificação,

caracterização dessa população na educação. Bridi e Baptista trazem-nos importantes aportes:

A descrição comportamental de cada categoria produz uma imagem sobre quem são esses alunos; em geral, temos a reafirmação de uma representação homogênea, a qual impede percepções sobre as especificidades de cada um e a construção de experiências singulares. A descrição comportamental constrói e delimita práticas. Tais descrições pressupõem um aluno classificável, reduzido a um quadro de manifestações comportamentais; parecem não envolver os sentidos, os significados, as singularidades e a subjetividade. Conforme as contribuições de Pellanda (2009), tal prática encontra suas origens na ciência clássica e na atuação desta enquanto um conjunto de conhecimentos sem sujeito (ou um sujeito-fantasma), porque desconsidera a participação concreta deste na constituição da realidade, do aprender e de si mesmo. (BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 509-510).

Frequentemente verificamos na educação profissionais em busca destas nomeações para que seus/suas estudantes possam ser assistidos/as pelos recursos da educação especial. Esse processo é longo e ocorre com a anuência dos/as profissionais da saúde. Geralmente, o percurso inicia-se na sala de aula, quando o/a professor/a estranha ou questiona o processo de escolarização de algum/a estudante, comunicando a coordenação e marcando uma reunião com os/as familiares. Nestas reuniões, habitualmente, a família é orientada a buscar os recursos da saúde para verificação de uma possível deficiência. Caso essa hipótese se confirme, a avaliação em saúde chega na escola e o/a estudante passa a ter direito a recursos da educação especial (OLIVEIRA; MANZINI, 2016).

Desta maneira, consideramos que a Pneepei (BRASIL, 2008) trouxe avanços importantes para os processos educacionais na medida em que delimitou o público-alvo da educação especial e buscou sair da condicionalidade da avaliação de profissionais da saúde para a garantia do direito à educação, mas se operacionalizou num contexto em que a definição de pessoa com deficiência, instituída pela Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência não estava e ainda não está consolidada:

Preâmbulo. [...] 5. Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;



[...]

art. 1º. [...] Pessoas com deficiência são 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. (BRASIL, 2009).

Os princípios e conceitos da Convenção fazem parte da Constituição Federal, mas, como todo documento, carrega posicionamentos políticos e insere-se em campos de disputa. Na educação, tal discussão não se faz muito presente. Como discutiremos adiante, na revisão da literatura realizada, mesmo após a Pneepei (BRASIL, 2008), profissionais continuaram considerando que o diagnóstico nosológico era condição para reconhecimento do sujeito como público-alvo da educação especial, o que fez com que, em janeiro de 2014, o MEC publicasse a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014). A Nota Técnica tem por objetivo orientar a educação quanto aos documentos necessários que devem ser considerados para comprovar quais estudantes têm direito à educação especial, tornando-se público-alvo do conjunto de ações pedagógicas e educacionais que compõem os serviços de educação especial. O documento afirma que a exigência de diagnóstico ou laudo para garantir o “atendimento a suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (BRASIL, 2014, p. 3).

Para que estudantes sejam declarados/as como público-alvo e tenham direito a acessar os serviços de educação especial, segundo a Nota Técnica nº 4, é necessária avaliação pedagógica. Tal avaliação concretiza-se a partir do estudo de caso, realizado coletivamente. Para tanto, profissionais da educação podem recorrer à interlocução com profissionais de outras áreas (saúde, assistência social, direitos humanos, etc.), sempre que necessário, assim como podem buscar o diálogo com as famílias. Ao discutirem conjuntamente, buscam identificar e constituir plano de enfrentamento e eliminação das barreiras que impedem ou prejudicam o/a estudante de acessar o currículo escolar e de aprender. Essa é considerada a primeira etapa da elaboração do plano do AEE, ou seja, o processo de avaliação de elegibilidade deve se constituir a partir da produção da implicação da rede de proteção social que envolve, mas não se esgota na escola, tampouco nos recursos da educação especial:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. (BRASIL, 2014, p.3).

Ressaltamos, portanto, que a avaliação para elegibilidade de estudantes público-alvo da educação especial é uma avaliação com critérios pedagógicos e educacionais, produzida coletivamente com fins de pôr em movimento articulado um coletivo que sustente a experiência escolar. Machado (2008) problematiza o enfraquecimento dos recursos coletivos para a transformação dos problemas na escola, muitas vezes por falta de tempo para os/as educadores/as:

[...] a maioria dos encaminhamentos que vêm da área da educação para especialistas tem relação com a pouca possibilidade de discussão, de poder pensar em hipóteses sobre o que ocorre e criar estratégias sobre o que fazer no cotidiano escolar. (MACHADO, 2008, p. 7).

Essa afirmação, somada à histórica influência da saúde sobre a educação, à precarização do trabalho nas escolas, à falta de infraestrutura, entre outros fatores que desautorizam a prática e o saber docentes, levam-nos a observar que no dia a dia das escolas prevalece a solicitação de laudos e diagnósticos nosológicos, produzidos, no mais das vezes, desconsiderando o contexto, a realidade dos sujeitos e a precariedade das condições de vida citadas anteriormente. Assim, torna-se um documento que se fecha em si, enfraquecendo as possibilidades de trabalho com os/as estudantes, impedindo ou dificultando que a escola cumpra a exigência principal que é pensar coletivamente estratégias que eliminem as barreiras impeditivas de acesso ao currículo, que possibilitaria ao/à estudante fruir seu processo de escolarização.

Coletivamente talvez seja possível pensar em estratégias de ação com os/as estudantes, como prevê a Nota Técnica, de modo que cada profissional, em sua específica contribuição, participe com seus saberes, proponha, crie estratégias. A Nota Técnica nº. 4 (BRASIL, 2014), sendo colocada em prática, pode colaborar para instituir os princípios da Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009) e, possivelmente, para reconsiderar a necessidade dos

processos utilizados para a elegibilidade do público-alvo da educação especial, de fato, como início do plano de AEE, centrado na identificação de barreiras, e não como identificação de patologias do indivíduo. Esta parece ser uma discussão distante para pesquisadores/as da área da educação. Quando buscamos produções acadêmicas que contribuíssem com as discussões da nossa pesquisa, poucas foram encontradas sobre nosso tema especificamente, qual seja: a entrada de estudantes na educação especial.

Fizemos buscas nos sites da rede mundial, no período entre dezembro de 2017 e abril de 2018, utilizando os portais Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico com o objetivo de sistematizar a produção de conhecimento já existente sobre a caracterização do público-alvo da educação especial.

Primeiramente, utilizamos os *descritores* “caracterização do público-alvo de educação especial”. Em um segundo momento, utilizamos a terminologia “nomenclatura do público-alvo da educação especial”, seguido de “quem é o público-alvo da educação especial”. Devido à escassez de trabalhos advindos desses descritores, ampliamos a busca para “público-alvo da educação especial”. Os achados estão brevemente sistematizados no quadro abaixo. Cabe ressaltar que, de todas as publicações encontradas, nenhuma trata específica e diretamente de analisar as diferentes definições e processos de entrada de estudantes na educação especial, bem como suas possíveis implicações para os processos de escolarização. Porém, foram aqui conservados, pois avaliamos que esses trabalhos nos ajudam a compreender as discussões realizadas na área.

Tabela 1- Resultado da busca em função dos descritores

Base de dados	Descritores	Trabalhos encontrados	Observações
SciElo	Caracterização do público-alvo da educação especial	0	
	Nomenclatura do público-alvo da educação especial	0	
	Quem é o público-alvo da educação especial	0	
	Público-alvo da educação especial	18	02 artigos estabelecem relação com o conteúdo a ser investigado
Google Acadêmico	Caracterização do público-alvo da educação especial	09	Nenhum dos trabalhos estabelece relação com o conteúdo a ser investigado
	Nomenclatura do público-alvo da educação especial	0	Nenhum dos trabalhos apresentava relação com a temática estudada
	Quem é o público-alvo da educação especial	27	Nenhum dos trabalhos apresentava relação com a temática estudada
	Público-alvo da educação especial	2.920	03 artigos estabelecem relação com o conteúdo a ser investigado
Bdtd	Caracterização do público-alvo da educação especial	0	
	Nomenclatura do público-alvo da educação especial	0	
	Quem é o público-alvo da educação especial	157	04 trabalhos estabelecem relação com o conteúdo a ser investigado.
	Público-alvo da educação especial	157	aqui encontramos os mesmos trabalhos do descritor acima.
<b>TOTAL</b>		<b>3.131</b>	

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da sistematização da revisão literatura.

Nosso *corpus* de análise, então, é constituído por nove trabalhos, sendo dois relatos de pesquisa; três artigos; duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado, que serão discutidos na sequência.

O primeiro trabalho apresentado é o de Marquezan (2007), que interrogou os efeitos de sentido no discurso sobre o sujeito deficiente produzido nas Constituições Federais e nas Leis de Diretrizes e Bases para a Educação, a partir da análise do discurso. A pesquisa teve como foco a análise dos diferentes discursos que foram e são atribuídos para a pessoa com deficiência e suas implicações para a

constituição desses sujeitos nesses dois documentos brasileiros, partindo de estruturas linguísticas e discursivas. Segundo o autor, o discurso, ao produzir sentido, produz também identidades.

Foi encontrado outro trabalho do mesmo autor (MARQUEZAN, 2008) em que afirma que as palavras não são neutras e que constroem memórias e subjetividades:

[...] Produzindo e etiquetando os sujeitos. Cada um, o operário, o branco, o deficiente, o índio, é interpelado pela evidência da constatação que vincula e dissimula a norma identificadora. A análise do funcionamento da língua, enquanto materialidade dos discursos, possibilita compreender os efeitos de sentido constituídos sobre o sujeito deficiente. (MARQUEZAN, 2008, p. 3).

Os trabalhos do pesquisador contribuíram para nos ajudar na análise da ética dos nomes e nos apresentar as diferentes terminologias que foram utilizadas para designar o público-alvo da educação especial ao longo dos anos: alunos necessitados; educação de excepcionais; portadores de deficiência; educandos com necessidades especiais; portadores de necessidades especiais; portadores de necessidades educativas especiais.

Para ilustrar o que nos aponta Marquezan (2007; 2008), citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); os artigos 88 e 89 da Lei nº 4.024, de 1961, que versavam sobre a educação dos *excepcionais* e deixavam explícito que o atendimento educacional na rede regular de ensino deveria ter preferência sobre o atendimento em instituições exclusivas. A Lei nº 5.692, de 1971, que alterou a LDB de 1961, definia, em seu art. 9º, a oferta de “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, ou que se encontram em atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Segundo Jannuzzi, (2004), em 1966, o termo *excepcionalidade* incluía as pessoas: mentalmente deficientes, fisicamente prejudicadas, emocionalmente desajustadas e as superdotadas. Posteriormente, em 1975, o termo se destinava às pessoas com: deficiências físicas, mentais, com problemas de conduta e superdotadas. Essas diferentes classificações implicavam em mudanças nos processos escolares.

Da mesma maneira, documentos internacionais sobre o direito à educação têm utilizado distintas nomenclaturas; por exemplo, a Declaração de Educação para Todos, Conferência de Jomtien, de 1990, afirma que a educação deve considerar as necessidades básicas das pessoas portadoras de deficiências. O mesmo termo aparece em 2001, em Guatemala, na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

A Declaração de Salamanca, de 1994, pode ser considerada um divisor de águas na concepção de educação especial, pois, como relata Angelucci (2014), a partir de então começam a surgir discussões diante da necessidade de inclusão de todos/as nas escolas regulares, segundo o paradigma inclusivo. Salamanca tinha por objetivo centralizar a inclusão mais nas ações pedagógicas e nos processos educacionais, e menos nas questões biológicas ou fisiológicas dos sujeitos. Nesse documento, estudantes público-alvo da educação especial são designados/as como aqueles/as que têm necessidades educacionais especiais.

Voltando ao *corpus* de análise, temos o trabalho de Lopes (2014), que analisou o termo “alunos com necessidades especiais”, fazendo um recorte para uma parcela do público-alvo da educação especial, os/as estudantes com deficiência. A autora propõe uma análise dessa terminologia a partir do materialismo histórico-dialético. Considerou em seus argumentos as influências históricas, políticas e sociais na educação especial; o padrão normalidade/anormalidade; a extrema desigualdade social que se apresenta no Brasil e que aparece na escola muitas vezes como fracasso escolar. Segundo a autora, a terminologia não logrou o objetivo que originariamente se propôs, qual seja, garantir que a responsabilidade por esses/as estudantes seja de todos/as aqueles/as que trabalham com educação e não apenas de profissionais especializados/as, afirma que:

Muitos alunos que se distanciavam daquilo que era determinado como “normal, idealizado e desejado”, eram tidos como *alunos com necessidades educacionais especiais* num sentido prejudicial por carregar mais um estigma do que oportunidades educacionais, já que poderiam ficar praticamente invisíveis nas salas de aula e vítimas de sutil e perversa exclusão simbólica. (LOPES, 2014, p. 7, grifos da autora).

A pesquisadora conclui o artigo defendendo a criação de um público específico, argumentando que a publicação da Pneepei (BRASIL, 2008) é uma esperança para a redução de encaminhamentos aos serviços especializados de educação especial de estudantes que são vítimas das desigualdades e vulnerabilidades sociais.

As diversas alterações de nomenclatura que são propostas pela Pneepei partem daquilo que falta ao sujeito. Todos os termos produzem um sentido comum: a falta. Aquilo que falta a um sujeito e que, se não o torna incapaz, limita-o permanente ou transitoriamente para exercer sua cidadania.

Como afirma Angelucci (2014, p. 6), “tranquilamente, definimos uma pessoa que organiza sua experiência no mundo a partir da tatilidade e da sonoridade como deficiente visual”. E quando fazemos isso, deixamos de perceber e explorar suas possibilidades de leitura do mundo por outras funcionalidades, como a tatilidade, a audição etc. A pessoa passa a ser definida pela não visão, impedindo-nos a percepção dela a partir de suas formas de organizar-se no mundo. Assim, a falta é considerada o principal elemento de que é constituído o sujeito, sendo também o eixo organizador da definição do público-alvo da educação especial, ainda marcada pela concepção biomédica.

A avaliação para identificar a que categoria estes/as estudantes pertenciam e nomeá-los/as era e ainda é – arriscamos dizer – realizada predominantemente por profissionais da área da saúde (médicos/as, psicólogos/as, fonoaudiólogos/as), que lançam mão de técnicas, instrumentos, protocolos, estatísticas que não dão espaços para o pensamento complexo sobre a constituição de nossa humanidade, em geral, e para o modelo social da deficiência, em específico. Para Bridi e Baptista:

[...] os caminhos diagnósticos geram prognósticos muito fechados; são mapas restritos e previsíveis sobre os sujeitos, com pouco espaço para a surpresa e para o novo e, nessa medida, produzem o estático, a impossibilidade do vir a ser. (2014, p. 502).

Tal análise é compartilhada por Prieto que, em relação à definição do público indicado pela Pneepei (BRASIL, 2008), aponta que:

[...] essa nova orientação quanto a nomenclatura a ser utilizada para denominar esse alunado não nos exime da complexa tarefa de continuar debatendo classificações, diagnósticos e suas consequências para os sujeitos envolvidos. Classificar em si não é

tarefa fácil, pois é preciso conjugar qualidades, quais sejam: ser suficientemente abrangente para designar grupos e não casos únicos; não expressar significados pejorativos; contribuir para ampliar a compreensão da realidade. Enfim, implica em alcançar clareza sobre a utilidade de procedimentos classificatórios para que a melhoria da qualidade de vida e assistência a essas pessoas possam se dar de maneira plena. (2010, p. 75).

Vasen (2013), refletindo sobre processos terapêuticos de atendimento em saúde mental, afirma que as crianças são avaliadas e nomeadas pela análise de suas condutas e rendimentos pré-estabelecidos como padrões para um bom comportamento, através de uma suposta “neutralidade valorativa”. Esses nomes transformam-se em “palavras mestras”, que são dotadas de um denso valor de verdade e muitas vezes dão vida àquilo que não existia. “Cada nome novo não se incorpora a um território virgem, mas se move entre muitos outros, com os quais entra em conflito porque se entrelaçam concepções diferentes do humano e suas determinações”<sup>9</sup> (VASEN, 2013, p. 45, tradução nossa).

No trabalho de Silva e Ribeiro (2017), que também compõe o *corpus* de nossa análise, são problematizadas a solicitação e a interferência da exigência de laudo médico para que estudantes tenham acesso ao AEE. Foram entrevistadas sete professoras/as, sendo que cinco atuavam diretamente no AEE.

Após análise das narrativas, as autoras verificaram que existe subordinação dos/as profissionais da educação em relação aos/às da saúde. O discurso hegemônico e autorizado pelo saber científico permite a emissão de laudos que nomeiam os/as estudantes, não potencializando transformações nas práticas pedagógicas.

Machado (2004), que pesquisa há anos a rede municipal de São Paulo (RME/SP), ao discutir sobre a educação inclusiva afirma que precisamos ter cuidado; termos novos como *educação inclusiva* podem ser um desafio e um perigo, criando uma expectativa que ainda não se concretizou e produzindo identidades. Segundo ela:

---

<sup>9</sup> Texto original: *Cada nombre nuevo no se incorpora a un territorio virgen, sino que desplaza a muchos otros con los que entra en conflicto porque se juegan concepciones diferentes de lo humano y sus determinaciones.*



O perigo das palavras novas que escondem aquilo que se repete criando uma ilusão de mudança. Vejamos: inicialmente falávamos de 'crianças com distúrbios de aprendizagem', depois de 'crianças especiais', depois de 'portadores de necessidades educacionais especiais'. Hoje escutamos falas do tipo "estou com duas crianças de inclusão" em minha sala. Essas crianças se tornaram 'crianças de inclusão'. Como manter a tensão que pode se perder na invisibilidade criada quando reduzimos as práticas educativas à permanência das crianças no interior das classes regulares? Como incluir, nessa discussão, aqueles que têm sido reiteradamente excluídos dos espaços de reflexão: pais, mães e alunos? (MACHADO, 2004, p. 6 e 7).

Veltrone e Mendes (2012), que também fazem parte do *corpus* de nossa análise, investigam as diferentes percepções e práticas pedagógicas que foram produzidas pelos/as professores/as numa cidade no interior do Estado de São Paulo quando da mudança na terminologia de *retardo mental* para *deficiência intelectual*. Dentre outros aspectos, as autoras apontam para a necessidade de essas mudanças terminológicas serem discutidas na formação de professores/as, pois têm reflexos positivos e negativos na prática educacional. As autoras relatam que:

Para que a mudança de nomenclatura tenha impacto positivo na prática é necessário investir tempo, discussões e esforços na busca da construção de uma escola que garanta a qualidade do trabalho do docente e que tenha definido os critérios de identificação e avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Estas atitudes são essenciais para que a mudança de terminologia não seja algo apenas formal, mas que tenha consequências para uma prática educativa efetiva, assim como preconiza a inclusão escolar. (VELTRONE e MENDES, 2012, p. 13).

Os trabalhos de Silva e Ribeiro (2017) e de Veltrone e Mendes (2012), reforçam nossa hipótese de que as práticas pedagógicas que ocorrem nas unidades educacionais não são potencializadas quando a educação especial organiza a entrada de estudantes a partir de diagnósticos nosológicos; ao contrário, muitas vezes, o nome recebido por um/a estudante – por exemplo, deficiente intelectual – faz com que o/a professor/a deixe de apostar em práticas de escolarização, pressupondo que este/a não seja capaz de aprender, o que nos leva a pensar que a organização do público-alvo da educação especial a partir de diagnósticos nosológicos reforça estigmas e não garante o direito à educação.

Argumentos próximos ao de Veltrone e Mendes, também encontramos na pesquisa de Kuhnen (2016), que compõe nosso *corpus*. A autora realizou análise documental histórica, com o objetivo principal de identificar e analisar fundamentos teóricos que promovem e permeiam a concepção de deficiência nas políticas públicas de educação especial no Brasil no Ensino Fundamental. A pesquisadora reflete acerca do binômio normalidade/patologia e sua presença incessante, ainda atualmente, revestida de diferença, multiculturalismo e diversidade, na construção das políticas. Segundo ela:

[...] a concepção de deficiência nas políticas de educação especial no Brasil, desde a década de 1970 até os dias atuais, está sustentada numa dicotomia entre normal e patológico. Pois, esses sujeitos estão sendo definidos em termos de desvios para menos e para mais a partir de padrões físicos, mentais, comportamentais ou sociais e que, portanto, precisam de serviços especializados. (KUHLEN, 2016, p. 12).

A pesquisadora afirma que os termos *deficiência* e *incapacidade* vão sendo substituídos pelos de *diversidade* ou *multiplicidade* com o objetivo de disseminar a construção de sistemas e de educação inclusiva. A pesquisadora avalia que a definição de público-alvo pelas políticas nos documentos analisados reitera a medicina positivista e funcionalista na organização do atendimento educacional especializado. A suposta oposição do conceito de normalidade/anormalidade aparece através de um discurso da celebração das diferenças e que define deficiência como diversidade ou multiplicidade cultural e social. Seus estudos corroboram nossa posição de que as mudanças terminológicas produzem subjetividades, mas isso não significa necessariamente que colaborem para o enfrentamento de estigmas e o avanço do direito à educação.

Considerando a publicação do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009, em que o Brasil promulga, com *status* de Emenda Constitucional, a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009), que firma o entendimento da educação inclusiva como aquela que assegura às pessoas com deficiência o direito à educação em sistemas regulares de ensino, podemos compreender que a oferta de sistemas de apoio se dá em função da identificação das barreiras que impedem a efetivação do direito à educação, e não em função do diagnóstico nosológico.

Retornando a nosso *corpus* de análise, encontramos um trabalho que busca refletir sobre o pressuposto da eliminação de barreiras; Rosa (2016) analisou os relatórios de “estágio supervisionado/déficit cognitivo” do curso de educação especial da Universidade de Santa Maria, em que é professora, para compreender como são narradas e nomeadas por acadêmicos as pessoas com deficiência, a partir de documentos que compõem as políticas de educação especial. Segundo a pesquisadora, os serviços de educação especial devem garantir a eliminação de barreiras que criam obstáculos para o percurso de escolarização do público-alvo de educação especial. A delimitação do público-alvo, de acordo com ela, promove a necessidade de profissionais especializados/as capazes de identificar quem são esses sujeitos que precisam ser “corrigidos” e faz com que os sujeitos com deficiência passem a ser mais percebidos na escola.

A dissertação da pesquisadora indica ser necessário à efetivação da política pública de educação especial a adoção de princípios e premissas tal como estipulado pela Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009), a partir da identificação e eliminação das barreiras que prejudicam ou impedem a efetivação do direito à educação, pois o trabalho com o público-alvo da educação especial, quando delimitado por diagnósticos nosológicos, pode induzir à adoção de princípios de reabilitação, fazendo-nos retornar ao paradigma biomédico de deficiência. O conceito de deficiência e a definição de pessoa com deficiência proposta na Convenção acima referida são incompatíveis com os pressupostos da reabilitação, representando os anseios dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, pois foi construído com participação social, principalmente com a representação das pessoas com deficiência, marcada pelo lema “nada sobre nós sem nós” (PALACIOS, 2008). São princípios da Convenção, de acordo com o art. 3º:

- a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher; e

- h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (BRASIL, 2009, p. 17 e 18).

A referida Convenção promove uma concepção sobre o sujeito público-alvo da educação especial. O enfoque está em caracterizar a deficiência na sua dimensão social, não mais biomédica e calcada em uma perspectiva organicista, podendo produzir efeitos desmedicalizantes. O corpo e suas marcas deixam de ser compreendidos como referidos a um organismo anormal, passando a ser reconhecidos como expressões da pluralidade humana que, por determinantes psicossociais, sofre sistemas de opressão. Ao percebermos a materialização desses sistemas de opressão em barreiras, passamos a tomar a sociedade como responsável por sua constituição, assim como por seu enfrentamento. Nesse contexto, o não acesso a direitos deixa de ser um problema de responsabilidade apenas das pessoas que vivem situações de deficiência e seus/suas familiares, tornando-se tema de todos/as que estão comprometidos/as com a garantia dos direitos. Trata-se de mudança radical em relação à maneira hegemônica como o tema da deficiência vem sendo tratado, pois deixa de responsabilizar e patologizar as pessoas e compromete a sociedade com a leitura das barreiras sociais para o exercício da vida digna, a partir da criação de um desenho universal de acessibilidade para todos/as.

Voltando ao nosso *corpus* de investigação, temos ainda o trabalho de Oliveira (2016, p.7), que teve por objetivo geral “descrever e analisar, a partir de um conjunto de questões propostas pela literatura, os serviços oferecidos em uma SRM de um município do interior paulista”.

A pesquisadora afirma a necessidade do laudo médico para que estudantes frequentassem salas de recursos multifuncionais (SRM), ainda assim, fez as seguintes ponderações:

[...] os alunos que não apresentavam laudo também eram atendidos nas SRM e, em alguns casos, esses atendimentos representavam a maior parte das matrículas no AEE. Entre as justificativas apresentadas estavam a demora na emissão do laudo e dificuldades de aprendizagem acentuadas. (OLIVEIRA, 2016, p.128).

O referido trabalho, que se constituía em dissertação, redundou também em publicação de artigo (OLIVEIRA; MANZINI, 2016), no qual afirmam que, tendo a educação especial um público-alvo definido, subentende-se que quem não é considerado parte deste público não tem direito de se beneficiar do AEE, o que inclui a possibilidade de participar do atendimento oferecido na SRM.

Os autores perceberam que estudantes que frequentavam a SRM estudada não necessariamente tinham diagnóstico ou laudo que reafirmasse ser considerado/a público-alvo da educação especial. A escola não tinha por critério a apresentação de laudo para a entrada do/a estudante na SRM. Segundo relatos apresentados no artigo, o encaminhamento do/a estudante para esta sala ficava a critério dos/as professores/as e alguns/mas eram encaminhados/as por dificuldades de aprendizagem ou comportamento.

Os dois trabalhos contribuem para refletir sobre a prática de algumas escolas de excluírem a exigência de laudo de profissionais da saúde para elegibilidade na educação especial e suscitam a pergunta: que mecanismos de entrada estarão sendo adotados? Estarão realizando estudo de caso, tal como prevê a Nota Técnica nº. 4/2014?

Contextualizando historicamente os princípios e concepções da educação especial e considerando a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008), entendemos que é possível criar processos de avaliação de elegibilidade para o público-alvo da educação especial que não se limitem aos diagnósticos nosológicos produzidos pela área da Saúde. As pesquisas acadêmicas encontradas reforçam tal compreensão. Não encontramos pesquisas que fossem feitas com a intenção de investigar ações educacionais que empregassem métodos substitutivos à avaliação em saúde com diagnóstico nosológico. Encontramos apenas uma pesquisa em que estudantes frequentavam a SRM sem necessidade de avaliação da área da Saúde, porém isso foi analisado e argumentado pela pesquisadora como uma prática negativa, não sendo possível depreender como esses/as estudantes chegavam à educação especial ou como eram dela desligados.

As datas das publicações chamaram nossa atenção: o trabalho mais antigo é de 2007 e o último de 2017, o que parece indicar que essas discussões são recentes, intensificando-se na segunda década do século XXI. A partir da revisão

bibliográfica, percebemos que os processos de avaliação de elegibilidade para educação especial não são marcadamente disparados pelas discussões relativas à Convenção aqui já referida e à Pneepei (BRASIL, 2008), assim como não têm sido estudados em profundidade por pesquisas acadêmicas.

Nesta dissertação, a partir deste breve percurso histórico; da apresentação de um conjunto de estudos que critica uma concepção medicalizante de entrada de estudantes na educação especial; da Pneepei (BRASIL, 2008) e da Nota Técnica nº 4/2014, relataremos as experiências dos processos de trabalho efetivado na rede municipal de Educação de Franco da Rocha, onde se promove o acesso a sistemas de apoio da educação especial a partir de um conjunto de atividades que, a um só tempo, têm a função de constituir um plano de ação nas unidades educacionais e formar profissionais da educação sobre Educação Especial em uma perspectiva da educação inclusiva. Trabalho que considera como porta de entrada para os sistemas de apoio da educação especial os saberes dos/as profissionais da educação e propõe um percurso laboral-formativo efetivado em parceria entre professores/as do atendimento educacional especializado, professores/as das classes comuns e gestão da escola.

Ferreira (2006), ao refletir sobre a nomenclatura “atendimento especializado”, no inciso III do artigo 208 da Constituição Federal, afirma que este adjetivo:

[...] induz uma leitura de que a educação dos alunos a que se refere o artigo é responsabilidade exclusiva ou principal da área ou dos serviços de educação especial, podendo gerar atitudes de isolamento ou de falta de compromisso por parte da educação geral. (p. 92)

As educadoras da rede municipal de Franco da Rocha têm feito um esforço de não assumir tal separação e elaborar processos de trabalho conjunto que garantam a apropriação dos saberes escolares para todos/as os/as estudantes.

Conhecer, analisar e narrar uma política que se compromete com o respeito integral a estudantes, que considera e busca colocar em prática os princípios da Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008) e da Nota Técnica nº 4/2014, pode colaborar para a produção, registro e

análise de políticas públicas de educação especial que se constituem a partir dos princípios da educação inclusiva.

### I.3 Configuração da pesquisa e de seu campo

[...]  
quando o pai viu o menino  
descendo da condução  
ficou achando esquisita  
aquela situação  
“se ele fora pedalando  
por quê que tava voltando  
nesse ônibus, então?”  
  
quis saber da bicicleta  
pediu uma explicação  
e o menino disse: “- nossa  
ficou lá na estação”  
e seo Antonio, irritado  
ficou tão injuriado  
que lhe passou um sermão:  
  
“- você é muito aluado  
nunca que presta atenção  
vá buscar minha bicicleta  
correndo e sem condução  
mas deixe as compras aqui”  
e o menino disse: “-ih...  
esqueci lá no busão”  
  
esse fato aconteceu  
e nunca aconteceria  
outra vez aquele feito  
só foi mesmo aquele dia  
pois depois daquela vez  
nunca mais que ninguém fez  
só o Ranulfo faria  
  
e o tempo fez do menino  
um grande artista de fé  
o (en)cantador da cidade  
arlequim cronista até  
seguindo seu desatino  
sempre sendo o tal menino  
de tão poeta que é<sup>10</sup>  
  
O menino e a bicicleta<sup>11</sup>

Por meio de Marina, responsável pela área de Educação Especial na rede municipal de Educação de Franco Rocha, descobrimos que nesse município os/as

---

<sup>10</sup> Excertos das histórias de André Arruda, poeta e ator de Franco da Rocha, cujas histórias são inspiradas em fofocas e boatos reais da cidade.

<sup>11</sup> Cordel inspirado em fofocas reais. É inspirado num relato de infância de um contador da cidade de Franco da Rocha, Ranulfo Faria.

profissionais da educação especial fazem o exercício de colocar em prática o que propõe a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, a Pneepei (BRASIL, 2008) e a Nota Técnica nº 4/2014. Atuação que parece disruptiva em relação ao hegemonicamente praticado, posto que, na revisão da literatura, não encontramos nenhum relato sobre a efetivação de uma política pública pautada pelos princípios que aqui vêm sendo discutidos.

Levantaremos, neste subitem, aspectos históricos, populacionais e educacionais que marcaram a constituição do município.

Para apresentar aspectos históricos importantes da cidade de Franco da Rocha, faz-se necessário retomar brevemente uma parte da história de São Paulo, especialmente em relação à expansão do centro da capital. Franco da Rocha insere-se na área metropolitana da Grande São Paulo, estando a cerca de quarenta quilômetros de distância do centro de São Paulo, como demonstrado no mapa abaixo<sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup> Imagem disponível no site: <http://www.baixarmapas.com.br/sao-paulo-rmsp/>, acessada em 24 de mar. de 2020



Figura 2 - Mapa da região metropolitana de São Paulo



Fonte: mapas geográficos – baixar mapas

Para a reflexão sobre a formação da cidade, será utilizada como principal referência o estudo realizado por Lancman (1995), que discutiu a importância do Hospital do Juqueri na constituição do município. Por meio de entrevistas com moradores/as, políticos/as, pacientes e funcionários/as do hospital, servidores/as públicos/as ativos/as e aposentados/as, a autora procurou compreender como essa instituição influenciou no cotidiano da cidade, nas relações de trabalho, nas demandas psiquiátricas, nos processos culturais, na construção da identidade e nas interações estabelecidas entre cidadãos/ãs francorochenses.

### I.3.1 Franco da Rocha-Juqueri: a indissociabilidade entre história do manicômio e da cidade

[...]  
a escolha de um nome  
de gente, bicho ou cidade  
requer muita sapiência  
e responsabilidade  
e deve ser discutida  
conversada e decidida  
com calma e tranquilidade

encontrar o nome certo  
é um ofício engenhoso  
quase um ato sacrossanto  
e um tanto arriscoso  
que exige coerência  
pra não causar divergência  
ou desfecho cabuloso

Afinal de quem é o ovo?<sup>13</sup>

Segundo Pizzolato (2008), no ano de 1852, no centro da cidade de São Paulo, foi adaptado em um casarão o hospício provisório de alienados<sup>14</sup> de São Paulo. Com a justificativa de que o número de pacientes aumentava consideravelmente e de que o espaço não era suficientemente grande para o atendimento da demanda, em 1864, o hospício foi transferido para um antigo seminário na região da Tabatinguera, em Várzea do Carmo.

Tal mudança ocorria “coincidentemente” com um período em que a população da cidade aumentava, a imigração crescia e São Paulo tornava-se importante polo do desenvolvimento industrial, com o crescimento de grandes indústrias, principalmente de bens alimentícios. Concomitantemente à aceleração econômica, aumentavam as desigualdades sociais e as precarizações da vida: o desemprego; a prostituição; o uso abusivo de álcool e drogas; as pessoas em situação de rua; enfim, mazelas que precisavam ser retiradas da cena pública a fim de que investidores/as não as percebessem para não atrapalhar o fluxo dos capitais. Era fundamental que essa população fosse isolada, sob a justificativa de tratamento com fins de se comportar e se conformar ao padrão, transformando-se em sujeitos

---

<sup>13</sup> Trata-se de uma história para justificar o motivo de um morro da cidade de Franco da Rocha ser conhecido como Ovo do Pato.

<sup>14</sup> Terminologia utilizada à época.

úteis e produtivos. Aos/Às médicos/as foi atribuída essa função (FARIAS e SONIM, 2014).

Segundo Lancman (1995), a medicina estava ancorada no movimento higienista. Práticas sanitárias tinham por função isolar e segregar desviantes, definindo padrões de normalidade, classificando comportamentos. A cura e os cuidados se desenvolveriam pela relação do sujeito com o trabalho agrícola, pela vigilância constante, pelo controle e isolamento dos pacientes. Quanto mais afastados dos grandes centros urbanos, mais eficazes seriam os cuidados a eles/as destinados.

Franco da Rocha, médico psiquiatra, ficou responsável por encontrar um espaço amplo, destinado a ser um centro de estudos e pesquisas psiquiátricas, além de acolher e cuidar dos alienados. Encontrou, em 1895, no então povoado de Juqueri, atualmente a cidade de Franco da Rocha, uma ampla área de 150 hectares, considerada ideal para a construção de um asilo ou hospício – terminologias utilizadas à época para os locais destinados ao tratamento das pessoas consideradas alienada e loucas. As obras foram iniciadas pelo governo do Estado de São Paulo e, três anos depois, em 1898, o Asilo Colônia da Sucursal do Juqueri do Hospício de Alienados de São Paulo foi inaugurado, inspirado, segundo informações da Secretaria de Estado da Saúde<sup>15</sup>, nas colônias agrícolas de reabilitação francesas,

Em 1929 o asilo passou a chamar Hospital e Colônia de Juqueri. Para Lancman:

[...] o que ocorreu entre a cidade e o hospital foi, desde o início, uma relação simbiótica, que deu aos moradores a “certeza” de que “a cidade nasceu do hospital”. Esses habitantes acham que, com o passar do tempo, por ter-se desenvolvido o município “libertou-se dele”. (1995, p. 255).

Esse sentimento dos/as cidadãos/ãs também pode ser justificado pelo fato de a cidade ter recebido seu nome em homenagem ao médico Franco da Rocha, responsável e idealizador do Hospital do Juqueri, bem como de o hospital ter

---

<sup>15</sup> Informação obtida no site da Secretaria de Estado da Saúde, no enlace: <http://saude.sp.gov.br/coordenadoria-de-recursos-humanos/areas-da-crh/qualidade-de-vida-do-trabalhador-da-saude/progrma-de-preparacao-para-a-aposentadoria/o-programa-nas-unidades/complexo-hospitalar-do-juquery-em-franco-da-rocha>. Acessado em 02 de mai. de 2020

recebido o nome de Juqueri, que até então era apenas o nome do antigo povoado. Essa não é uma informação qualquer, posto que explicita implicações para as relações das pessoas com o cotidiano da cidade, desde a utilização das áreas do hospital para o lazer, até a organização dos serviços públicos, a convivência e os laços sociais estabelecidos entre as pessoas. Aparentemente, os limites entre asilo e cidade não eram muito definidos, elemento que constituiu as subjetividades dos moradores/as desse território, bem como organizou processos de socialização<sup>16</sup>.

O projeto arquitetônico para construção do asilo, à época, foi bastante elogiado, gerando diversas pesquisas acadêmicas. Além do asilo, que era um espaço destinado apenas a seus/suas pacientes, o Juqueri tinha colônias semiabertas e abertas, além de um sistema de assistência familiar no qual pacientes podiam ficar sob os cuidados de famílias que residiam no hospital ou na comunidade.

Os princípios da construção previam que os/as pacientes cuidariam e circulariam livremente pelos espaços, bem como fariam serviços na cidade em troca de salários. Moradores/as do território teriam livre acesso aos espaços abertos do Juqueri. Sendo uma cidade desprovida de praças e áreas verdes – o que contrastava com os belíssimos jardins do Juqueri – o local se tornou uma das principais áreas de lazer para francorrochenses, sendo suas áreas verdes as únicas praças e jardins da cidade.

Por sua localização, as terras do Juqueri eram as únicas que não alagavam. Ainda hoje, o restante da cidade sofre constantemente com inundações. Essas particularidades vão transformando o Juqueri em um local peculiar e privilegiado.

Na pesquisa realizada por Lancman (1995), ao escutar diversos/as agentes sociais envolvidos/as com o hospital e a cidade não raro encontrou habitantes dizendo que entravam no hospital para colher frutas, nadar às margens do rio Juqueri, circular pelos jardins. Curiosamente, o contrário também acontecia: pacientes circulavam pela cidade, frequentavam bares, restaurantes, feiras.

---

<sup>16</sup> Como dito anteriormente, embora já existisse o lugarejo de Juqueri, sua emancipação ocorreu somente em 30 de novembro de 1944, sendo que os/as francorrochenses atribuíram a existência da cidade ao hospital, como apontam Farias e Sonim (2014).

Durante muitos anos o hospital foi a principal fonte empregadora da cidade. A maioria dos/as moradores/as trabalhava no local. Alguns/as trabalhadores/as se tornaram pacientes. Segundo relatos, aquilo que era considerado um comportamento de paciente era reproduzido por funcionários/as, o que fazia com que questionassem quais eram os limites da loucura. Compondo esse mesmo fenômeno, pacientes tornaram-se funcionários/as (FARIAS; SONIM, 2014). Entrevistas organizadas pela pesquisadora (LANCMAN, 1995), demonstraram que muitos/as pacientes possuíam formação sociocultural e escolar superior aos/as de funcionários/as, fazendo com que por vezes colaborassem com a educação destes/as.

A instituição influenciou na organização social do município, nas relações políticas, administrativas e econômicas. Em 1995, o Juqueri possuía infraestrutura e serviços urbanos em quantidade superior à cidade, isso se dava pela ideia de que o hospital deveria produzir o que consumisse. Assim, a história de Franco da Rocha não pode ser contada sem a história do Juqueri, pois segundo Lancman (1995), o Juqueri definiu o perfil da cidade. Em 1988, o Juqueri foi municipalizado, passando a fazer parte dos serviços que compõem a rede de saúde do município.

A proximidade de Franco da Rocha com outros municípios (São Paulo; Caieiras, Cajamar, Francisco Morato, Mairiporã) e a existência da malha ferroviária que percorre essas cidades podem ter contribuído para aumentar o número de pacientes e moradores/as que lá fixaram residência com a intenção de ficarem próximos/as a familiares internados/as. Tais pessoas acabaram por constituir família e se estabelecerem em Franco da Rocha, o que também trouxe implicações para a construção do imaginário local: a vinda dessa população para a cidade teria aumentado o número de pessoas nascidas loucas ali, ou seja, a loucura permeia todo o espaço urbano.

Segundo entrevistados/as por Lancman (1995), toda a cidade de Franco da Rocha é um enorme Juqueri. O hospital influenciou o aumento da loucura; do alcoolismo; de separações conjugais; as alterações de comportamentos sexuais etc. Os/As francorrochenses acreditavam que pacientes e não pacientes eram tratados/as de forma indiscriminada por não moradores/as da cidade. Citam como exemplos comentários de maquinistas que, ao chegarem à estação de Franco da Rocha, diziam: “Quem é louco desce aqui!”. Com o mesmo sentido, eram comuns

comentários do tipo: “Mora dentro ou fora do Juqueri?”. Lancman conclui que Franco da Rocha/Juqueri é “[...] a cidade que adotou o nome do fundador do hospício e o hospital que é conhecido pelo nome do antigo município” (1995, p. 257). Ao chamar o Manicômio de Juqueri, simbolicamente, criou-se uma conotação relevante, que ganhou ainda mais importância quando a cidade passou a ser chamada de Franco da Rocha, em homenagem ao psiquiatra. Há troca de identidades, segundo Lancman (1995). Não à toa, a loucura e a cidade tornam-se uma coisa só, os limites entre o manicômio e a cidade não existem.

A pesquisa acima citada apontou que, provavelmente, a facilidade de acesso a especialistas e medicamentos, assim como a falta de equipamentos básicos no território contribuíram para a medicalização dos/as moradores de Franco da Rocha, que por qualquer motivo buscavam ajuda diretamente no hospital. Essa busca também pode ter sido influenciada pela variedade de atendimentos propostos pelo complexo hospitalar. Dentro do Juqueri, outras instituições foram sendo criadas para garantir a separação dos/as internos/as. Isto ocorreu principalmente quando Antonio Pacheco e Silva assumiu a direção do Juqueri, entre 1923 e 1937, sucedendo Franco da Rocha (TARELOW, 2011). Segundo Tarelow (2011), Pacheco e Silva, considerado um dos pioneiros das terapias biológicas, médico extremamente conservador, acentuou o caráter médico do Juqueri e reduziu a concepção assistencial da instituição. Aproveitando-se da superlotação do hospital, promoveu a construção de novos edifícios no Juqueri:

Pacheco e Silva foi responsável pela edificação da 6ª Colônia Masculina, em 1932; adaptou a 5ª Colônia Masculina transformando-a na seção de Neuro-sífilis, em 1930; a 1ª Colônia Psiquiatria Feminina; o Manicômio Judiciário, em 1927, para abrigar indivíduos que haviam cometido algum crime em decorrência de sua doença mental; a “Escola Pacheco e Silva para Menores Anormais”, em 1929, para tratar dos garotos considerados “educáveis” (no entanto, os garotos “ineducáveis” e as garotas permaneciam sendo internados juntamente com os adultos); o Pavilhão de observação, destinado à observação dos pacientes recém internados; o Pavilhão de Psicopatas tuberculosos; as Clínicas especializadas, que reunia os serviços médicos de outras especialidades; o Serviço de Ergoterapia, em 1927, que ampliava o serviço de laborterapia, proporcionando oficinas de sapataria, marcenaria e não somente trabalhos de agricultura e pecuária, como anteriormente; uma cozinha central, em 1926; uma lavanderia central, em 1929; uma padaria em 1927, um parque de esportes e Ludoterapia, em 1937, entre outros serviços. (TARELOW, 2011, p. 30)

Destacamos a criação do Manicômio Judiciário e da Escola Pacheco Silva; no primeiro, ficavam internadas pessoas que cometiam crimes e que, após avaliação médica, eram consideradas doentes mentais. A internação no manicômio judiciário se relacionava, segundo a proposta, com a regeneração dos/as internos/as. Com o passar do tempo, a instituição se tornou a sede da liga Paulista de Higiene Mental, dada a concepção eugenista de seu diretor.

Na contramão do manicômio judiciário, a Escola Pacheco Silva – Escola de Menores Anormais –, tinha por objetivo corrigir anomalias em crianças e adolescentes para prevenir a sociedade de futuros desajustados/as. Para serem internados/as, crianças e adolescentes passavam por exames realizados pelos/as pedopsiquiatras da instituição. Além dos resultados de exames, os/as pedopsiquiatras utilizavam como indicadores de internação a comprovação e a associação de dois desvios comportamentais, quais sejam: a insubmissão a familiares mais velhos/as e/ou a professores/as, e a manifestação de impulsos sexuais (TARELOW, 2011). Quando confirmadas essas duas “tendências”, analisados os resultados de exames clínicos, era traçado o diagnóstico e indicado o tratamento médico-pedagógico, que iria colaborar para evitar desvios ou desajustamentos futuros. Os meninos eram encaminhados para a Escola de Menores Anormais e as meninas eram internadas junto com as mulheres mais velhas. Segundo Monarcha (2010, p. 9), no portal do prédio da escola encontrava-se o dístico “[...] a criança só praticaria o bem se só do bem lhe déssemos exemplo.”

Os diagnósticos eram os mais diversos. Segundo Monarcha (2010), os meninos podiam ser classificados como ineducáveis (idiotas, imbecis profundos, epiléticos em estado demencial; perversos pós-encefalíticos, perversos pós-encefalíticos graves) ou educáveis (débeis mentais, anômalos com perturbações da moral e caráter). Os/As educáveis eram considerados/as alfabetizáveis e passíveis de conviver.

Para além do valor histórico dos acontecimentos aqui relatados, que nos permite observar como a história da cidade e a história do tratamento dos/as chamados/as desviantes no Brasil constituem-se mutuamente, é preciso destacar que há aspectos da organização dos serviços e das lógicas então instituídas que permanecem profundamente presentes na cidade. A história do Manicômio Judicial

e da Escola de Menores Anormais influencia a organização da cidade, ainda hoje. O manicômio judicial também permanece em Franco da Rocha e, com ele, outras instituições totais<sup>17</sup>, afinal, a cidade de Franco da Rocha mantém, para atendimento de pessoas adultas:

- A penitenciária de Franco da Rocha I, com capacidade de população prisional para 914 presos e atualmente abrigando 1.971;
- A penitenciária de Franco da Rocha II, com capacidade de população prisional para 921 presos e atualmente abrigando 1.888;
- A penitenciária de Franco da Rocha III, com capacidade de população prisional para 1.018 presos e atualmente abrigando 1.815;
- O Centro de Detenção Provisória (CDP) feminino, com capacidade de população prisional para 1.003 presas e atualmente abrigando 757;
- O Centro de Progressão Penitenciária (CPP), com capacidade de 1.738 e atualmente abrigando 2.293;
- O Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico 1 (HCTP 1), com capacidade para 400 homens e 80 mulheres, atualmente atendendo 353 homens e 76 mulheres. Conta ainda com uma ala de desinternação masculina com capacidade para 112 pessoas, estando lá, no momento da pesquisa, 89.
- O Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico 2 (HCTP 2), com capacidade para 22 mulheres e que, atualmente, mantém 19. Conta ainda com uma ala de desinternação masculina com capacidade para 188 pessoas, abrigando, no momento da pesquisa, 184<sup>18</sup>;

---

<sup>17</sup> Segundo Goffman, “Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde muitos indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período, levam uma vida fechada e formalmente administrada. (2007, p. 11)”. Goffman (2007) classifica a existência de cinco tipos de instituições totais: aquelas para o cuidado de pessoas consideradas incapazes – como os asilos; estabelecimentos para cuidar de pessoas incapazes de cuidar de si e também consideradas uma ameaça à sociedade – como o manicômio do Juqueri; as constituídas para realizar uma suposta educação ou um trabalho mais adequado – como escolas especiais, as escolas internas e os quartéis; os estabelecimentos para refúgio e instrução para religiosos – como os mosteiros e, finalmente, aquelas organizadas para proteger a comunidade contra a ameaça aos perigos de outrem – como as cadeias e as penitenciárias.

<sup>18</sup> Informações da Secretaria de Administração Penitenciária, no enlace: <http://www.sap.sp.gov.br/unidades-mob.html>. Acesso em 08 de mar. 2020



Para adolescentes e jovens (pessoas entre 12 e 21 anos incompletos), a cidade mantém, pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Casa)<sup>19</sup>:

- O Centro de Internação (CI);
- A Unidade de Atenção Integral à Saúde do Adolescente (UAISA).<sup>20</sup>

A existência de cada uma dessas instituições influencia na permanência e criação das demais, assim como na composição e oferta de outros equipamentos públicos do município.

### I.3.2 Franco da Rocha hoje

uma moça, delirando  
no saguão do hospital  
relutava ao internamento  
declarando-se “real”  
queria ser respeitada  
qual princesa ser tratada  
como era natural

e, no tal salão de baile  
onde, então, se imaginava  
um cortês e jovem nobre  
como parceiro esperava  
pois, ali só entraria  
bailando a tal melodia  
que uma orquestra executava

percebendo o descompasso  
e um impasse no soneto  
o doutor Franco da Rocha  
convidou-a prum dueto  
suplicando com fineza  
“- dá-me a honra, vossa alteza  
de dançar um minueto!?”

e a paciente feliz  
no Juquery adentrava  
satisfeita em braços dados  
com o doutor que a bailava  
dando assim um bom exemplo  
do tipo de tratamento  
que ele, então, acreditava

“- aos delírios do doente  
não se pode contrariar  
o seu mundo, ao nosso mundo

---

<sup>19</sup> A Fundação Casa executa medidas socioeducativas e de privação de liberdade – internação e semiliberdade, determinadas pelo Poder Judiciário, de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

<sup>20</sup> Informações obtidas no site do portal da transparência da Casa, no enlace: <http://transparencia.fundacaocasa.sp.gov.br/mapaUaisas.aspx>. Acesso em: 22 de mai. 2020

devemos adaptar  
e pra inspirar confiança  
é estratégia dar fiança  
e com ele delirar”

com esse e outros exemplos  
de sapiência e cordura  
Franco sempre acolheu gente  
de toda classe e cultura  
com graça e dignidade  
pra fazer dela a cidade  
da ciência e da ternura

Ciência e Ternura<sup>21</sup>

Como indicado no final do item anterior, algumas instituições totais persistem em existir na cidade de Franco da Rocha, porém há também que destacar o esforço de transformação de espaços, como discutiremos na sequência.

Caminhando pelas ruas de Franco da Rocha e conversando com as profissionais de educação, escutamos por diversas vezes a frase: “todo mundo tem uma história para contar sobre o Juqueri”. Essas histórias versavam sobre um/a familiar internado/a, brincadeiras nos seus bosques e praças, frutas colhidas no pé de suas árvores etc. Histórias permeadas de afeto. Tais narrativas afetaram demasiadamente a cidade, a ponto de serem eternizadas por meio das expressões artísticas. A contação de histórias, a literatura, o roteiro das peças teatrais, as letras de músicas, as pinturas, os desenhos, mantêm a memória das histórias contadas pelos/as pacientes, trabalhadores/as ou moradores/as da cidade.

A cidade mantém, desde 2018, um festival que se chama “Soy Loco por ti Juquery”<sup>22</sup>, criado com a intenção de ressignificar a história do Juqueri e utilizar seu espaço com qualidade formativa. Na página do festival encontramos informações sobre artistas que viveram no Juqueri e suas produções. Percebemos a forte influência deste hospital na arte e na cultura da cidade.

Segundo os/as profissionais da Secretaria Municipal de Educação, os/as responsáveis pela política de arte e cultura da cidade procuraram utilizar linguagens artísticas para (re)lembrar aos/às munícipes e aos/às visitantes as histórias do Juqueri, se valendo disso como certa forma de resistência. Têm a intenção de

---

<sup>21</sup> Inspirado no relato oficial de Marcondes Vieira, a poesia busca legitimar o lema da cidade de Franco da Rocha. Conforme página 29 do Boletim Academia Paulista de Psicologia - Ano XXV, no 1/05: 22-33

<sup>22</sup> Enlace da página do festival.do festival <https://www.soylocoportijuquery.com/>. Acesso em 26 de abr. 2020

manter viva a narrativa para que esta não caia no esquecimento e a história não se repita, como comumente ocorre em nosso país.

Ao público infanto-juvenil foi ofertado um projeto exclusivo, de iniciativa do governo municipal, em 2019: “Juquery Encantado”<sup>23</sup>, integrado ao festival “Soy Loco por ti Juquery”.

Em 2018, houve reorganização de serviços de saúde no município, marcando o esforço de, ao criar outros dispositivos de cuidado a partir da lógica antimanicomial. O Manicômio do Juqueri, fazendo parte da lógica manicomial, hegemônica à época de sua criação, durante todos os seus anos de existência, privou seus/suas internos/as da convivência com suas famílias, com seus amigos/as e com a cidade de uma forma geral. Isso trouxe consequências para a vida dos sujeitos internados/as, mas também para toda a comunidade que se constitui a partir do hospital (lembramos que muitos/as familiares de pacientes haviam se mudado para a cidade). Sem dúvida, a mesma lógica manicomial implicou efeitos nas vidas de funcionários/as; pessoas tiveram seus direitos cotidianamente violados e isso não se faz sem a produção de marcas profundas nos modos de viver.

Buscando reconhecer tais marcas e reorganizar a política, para os cuidados em saúde e saúde mental a Secretaria Municipal de Saúde<sup>24</sup> de Franco da Rocha, o governo municipal mantém:

- Uma Diretoria de atenção em Saúde;
- Doze Unidades Básicas de Saúde (UBS);
- Um Centro de Atenção Integral a Saúde Mental (Caism)
- Três Centros de Atenção Psicossocial (CAPS): um geral, um CAPS Álcool de Drogas (CAPSad) e um CAPS Infanto/Juvenil (CAPSi).

Ressaltamos que, conforme afirmam os/as profissionais da Secretaria Municipal de Educação, o CAPSi foi inaugurado somente em 2018. Até esta data, crianças e adolescentes que necessitavam de cuidados em saúde mental eram encaminhados/as – possivelmente com a ajuda de familiares – para São Paulo, em

---

<sup>23</sup> Enlace da página do festival: <http://montanhaencantada.art.br/juqueryencantado2019/>. Acesso em 26 de abr. 2020

<sup>24</sup> Informações obtidas da Secretaria Municipal de Saúde, no enlace <http://www.francoarocha.sp.gov.br/franco/governo/uo/112>. Acesso em 26 de abr. de 2020

busca de atendimento. Em muitos casos, tal deslocamento ocorria mais de uma vez ao mês. O trajeto, sendo feito por transporte público, dura pelo menos 1h30 e não é confortável ou prático, posto que demanda muitas trocas de meio de transporte<sup>25</sup>.

Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>26</sup>, obtidas no último censo, Franco da Rocha tinha 131.604 habitantes, com densidade demográfica de 980,95 hab/km<sup>2</sup>. A estimativa para 2019 era de 154.489 habitantes. A quantidade de dispositivos para garantir o direito à saúde mental parece-nos pequena, principalmente se comparada à quantidade de instituições totais e ao desafio de se enfrentar a lógica manicomial que constitui o município. O Ministério da Saúde recomenda, para o atendimento a crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes, a existência de CAPSi em cidades que tenham pelo menos 70 mil habitantes<sup>27</sup>. Considerando as informações do IBGE e as diretrizes do Ministério da Saúde, Franco da Rocha deveria ter pelo menos dois CAPSi.

Este contexto nos faz refletir sobre o acompanhamento, cuidado e apoio das crianças que necessitam de cuidados em saúde mental. Como dito anteriormente, a existência de uma instituição total inspira a criação de outras, como foi o caso do Juqueri, que inspirou a criação do Manicômio Judicial, da Escola de Menores Anormais e a existência de outras instituições que permanecem funcionando. Há ainda algumas instituições a serem discutida aqui, posto fazerem interface com a educação especial:

Criou-se em 1988, o Centro Municipal de Reabilitação da Criança Especial (Cemece), subordinado ao Serviço Social do Município e, além de atender aos/às munícipes em geral, mantinha turmas de educação infantil. Esse serviço foi

---

<sup>25</sup> Todos os deslocamentos para fora do município são feitos a partir do terminal central. Isso significa que, para qualquer trajeto, as famílias têm que se dirigir ao terminal e, de lá, tomarem o transporte por ônibus ou trem, para São Paulo. Considerando que a maioria dos serviços públicos de saúde que atendem a outras cidades concentram-se no complexo do Hospital das Clínicas e no complexo da Universidade Federal de São Paulo, pelo menos mais uma troca de meio de transporte é feita por essas famílias.

<sup>26</sup> Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/franco-da-rocha/panorama>. Acesso em 29 de fev. 2020

<sup>27</sup> Informações obtidas no site do Ministério da Saúde, no enlace: <https://www.saude.gov.br/noticias/693-acoos-e-programas/41146-centro-de-atencao-psicossocial-caps>. Acesso em 24 de mai. 2020.

transformado e atualmente é um Centro Municipal de Reabilitação em Saúde Mental, funcionando como centro de apoio e reabilitação nas áreas da saúde, independência social e familiar<sup>28</sup>.

Entre 2006 e 2012, existiu o Centro de Recursos e Apoio à Educação Especial (Craee), instituído para o atendimento educacional de estudantes com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. O Craee atendeu, de forma individual e paralela à escola regular, por meio de equipe multiprofissional – psicólogos/as, fonoaudiólogos/as e psicopedagogos/as – estudantes encaminhados/as pelas escolas que os/as consideravam público-alvo da educação especial.

Em diálogo com os/as responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação, foi relatado que até 2012 o atendimento destes/as estudantes era realizado exclusivamente pelo Craee. Ainda que algumas unidades educacionais mantivessem salas de recursos multifuncionais (SRM), pois haviam recebido todos os equipamentos necessários para o trabalho em 2009, até 2012, nada havia entrado em funcionamento. Nesse ano, então, profissionais da gestão da Secretaria anunciaram que iniciariam mudanças nos serviços oferecidos para estudantes da educação especial. Tal transformação no trabalho gerou insatisfação por parte de algumas instituições que mantinham e ainda mantêm convênio com o município, assim como por parte de algumas famílias que não queriam o fim do atendimento oferecido pelo Craee. Foi realizada, então, reunião entre gestão da SME e famílias, para acolhimento e debate, de forma a garantir a participação dos/as munícipes na construção do trabalho a ser desenvolvido junto a estudantes da educação especial, a partir da extinção do Craee<sup>29</sup>.

### *Sobre a educação*

---

<sup>28</sup> Informações obtidas no Plano Municipal de Educação do Município de Franco da Rocha, disponível em: <https://blogdaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/09/PME.pdf>, acessado em 6 de setembro de 2020.

<sup>29</sup> Será detalhado, no momento que apresentarmos a pesquisa de campo realizada na SME, como o atendimento é oferecido e executado atualmente.

Apresentamos a seguir informações quantitativas e qualitativas da educação na cidade, a fim de caracterizar a rede educacional municipal, nela contidos os recursos e equipamentos da educação especial.

Franco da Rocha têm 91 unidades educacionais estaduais, municipais e privadas, divididas conforme tabela abaixo<sup>30</sup>:

*Tabela 2 - Número de estabelecimentos da Educação Básica por Dependência Administrativa*

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Quantidade de estabelecimentos</b>
Federal	0
Estadual	31
Municipal	52
Privada	8
<b>Total</b>	<b>91</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações levantadas junto à Sinopse Estatística da Educação Básica - 2019.

Em 2019, havia 36.340 estudantes matriculados/as em unidades educacionais, sendo 16.642 a cargo do estado, 16.752 do município e apenas 2.946 da rede privada. Percebemos que prioritariamente os serviços educacionais de Franco da Rocha são realizados pela rede pública, havendo quase equivalência entre número de matrículas na rede municipal e estadual. São 52 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs). Em Franco da Rocha, a maioria das unidades educacionais ofertam a educação infantil e ensino fundamental no mesmo prédio.

Os/As estudantes do município estão distribuídos/as em etapas de ensino, apresentadas abaixo:

---

<sup>30</sup> Todas as informações referentes à Educação do Município foram obtidas na Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 29 fev. 2020

*Tabela 3 - Número de Matrícula da Educação Básica por Etapa e Dependência Administrativa Municipal*

<b>Etapa</b>	<b>Quantidade de matrículas</b>
Educação Infantil	7.485
Ensino Fundamental	8.984
Educação de Jovens e Adultos	283
<b>TOTAL</b>	<b>16.752</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações levantadas junto à Sinopse Estatística da Educação Básica - 2019.

Dos/as 36.340 estudantes de Franco da Rocha, 460 são considerados/as público-alvo da educação especial, sendo atendidos/as em 73 classes comuns, distribuídas entre a rede pública e privada, conforme tabela abaixo:

*Tabela 4 - Número de Estabelecimentos da Educação Especial em Classes Comuns por Dependência Administrativa*

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Quantidade de estabelecimentos</b>
Estadual	28
Municipal	39
Privada	6
<b>Total</b>	<b>73</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações levantadas junto à Sinopse Estatística da Educação Básica - 2019.

Dos/as 460 estudantes público-alvo da educação especial, estão 251 sob responsabilidade do estado, 186 sob a responsabilidade do município e 23 sob responsabilidade da rede privada, como mostra a divisão de tipo de escola apresentada na tabela a seguir:

*Tabela 5- Quantidade de estudantes público-alvo da educação especial por tipo de escola*

<b>Tipo de Escola</b>	<b>Número de Estudantes</b>
Estadual	251
Municipal	186
Privada	23
<b>Total</b>	<b>460</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações levantadas junto à Sinopse Estatística da Educação Básica - 2019.

Segundo a sinopse estatística do MEC, nenhum/a dos/as 460 estudantes público-alvo da educação especial está matriculado/a em serviço segregado; todos/as são atendidos/as nas escolas regulares, em classes comuns e estão distribuídos/as nas etapas de ensino conforme tabela a seguir:

*Tabela 6 - Número de matrículas da educação especial em classes comuns por etapas*

<b>Educação Infantil</b>	Creche	9
	Pré escola	32
	<b>Subtotal</b>	<b>41</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	Anos Iniciais	167
	Anos Finais	159
	<b>Subtotal</b>	<b>326</b>
<b>Ensino Médio</b>		<b>78</b>
<b>Educação Profissional Técnica de Nível Médio</b>		2
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	Ensino Fundamental	9
	Ensino Médio	4
	<b>Subtotal</b>	<b>13</b>
<b>Total</b>		<b>460</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações levantadas junto à Sinopse Estatística da Educação Básica - 2019.

Desses/as 460 estudantes, a maioria é do gênero masculino, autodeclarados/as brancos/as e diagnosticados/as com deficiência intelectual, como verificamos nas tabelas a seguir:

*Tabela 7 - Número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo e cor/raça*

<b>Mulheres</b>	Branca	72
	Preta	4
	Parda	36
	Amarela	1
	Não declarou	19
	<b>Subtotal</b>	<b>132</b>
<b>Homens</b>	Branco	163
	Preto	12
	Pardo	120
	Amarelo	0
	Não declarou	33
	<b>Subtotal</b>	<b>328</b>
<b>Total</b>		<b>460</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações levantadas junto à Sinopse Estatística da Educação Básica - 2019.



*Tabela 8 - Número de matrículas da educação especial em classes comuns por condição do sujeito*

<b>Condição do sujeito</b>	<b>Número de matrículas</b>
Cegueira	2
Baixa Visão	29
Surdez	6
Deficiência Auditiva	7
Deficiência Física	110
Deficiência Intelectual	234
Deficiência Mental	22
Autismo	9
Altas Habilidades/Superdotação	97
<b>Total</b>	<b>516</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações levantadas junto à Sinopse Estatística da Educação Básica - 2019.

Nessa tabela, o total de matrículas é superior ao total de estudantes público-alvo da educação especial, pois o/a mesmo/a estudante pode apresentar mais de uma situação de deficiência, assim como pode apresentar situação de deficiência e altas habilidades/superdotação.

A análise dessas informações leva-nos a concluir que o atendimento dos/as estudantes público-alvo da educação especial dá-se quase que exclusivamente na rede pública, distribuída entre escolas estaduais e municipais, o que corrobora a importância de garantir investimentos em políticas públicas e o duplo Fundeb para esses/as estudantes.

A maioria desses/as estudantes, um total de 71%, são homens e a quantidade de homens autodeclarados pretos ou pardos é equivalente à quantidade de autodeclarados brancos. Entre as mulheres, do total das 29% que frequentam a escola, a maioria é branca. Esses números estão em acordo com a sinopse estatística da Educação Básica: no Brasil, o total de matrículas é de 371.930 de mulheres e 718.873 de homens. Em São Paulo, temos 57.510 matrículas de mulheres e 111.052 de homens.

As informações não são suficientes para concluirmos se mulheres com deficiência têm menos garantido seu direito à matrícula, quando comparadas a homens. Para responder a essa indagação seria necessária outra investigação. Porém, segundo Maya:

Tradicionalmente a sociedade tem tentado isolar e segregar as mulheres com deficiência, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, este tipo de discriminação (por vezes, sutil) segue representando um problema grave. Porém ao contrário do que acontece com outros grupos vulneráveis ou que sofrem discriminação, as mulheres com deficiência precisam de dispositivos legais e eficazes para eliminar e corrigir condutas discriminatórias<sup>31</sup>. (2004, p. 1 e 2, tradução nossa).

Em relação às situações de deficiência, a maioria dos/as estudantes é apresentado/a como tendo deficiência intelectual ou de deficiência física. Chama, ainda, atenção, a quantidade de estudantes considerados/as, em Franco da Rocha, com altas habilidades/superdotação: um total de 19% do público-alvo da educação especial e 0,36% em relação a São Paulo. No Brasil, de acordo com a sinopse estatística temos 48.133 e em São Paulo 26.616 estudantes com altas habilidades/superdotação, o que nos leva a inferir que o Estado de São Paulo atende 55% desse público.

### **I.3.3 A pesquisa**

Entre outubro de 2018 e dezembro de 2019 acompanhamos os processos de trabalho que foram desenvolvidos pela equipe da educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Franco da Rocha/SP. Considerando nossos objetivos, optamos por acompanhar as atividades coletivas que foram disparadas a partir da discussão interna referente à avaliação para entrada de estudantes na educação especial. Tais debates ocorreram entre equipe da Secretaria, professores/as do atendimento educacional especializado, coordenadores/as e professores/as das escolas. Os encontros dialógicos ocorreram sistematicamente e tiveram estratégias distintas. Houve momentos para: reflexão e formação; discussão de caso apenas com os/as professores/as do atendimento educacional

---

<sup>31</sup> Texto original: Tradicionalmente, la sociedad ha tendido a aislar y a segregar a las mujeres con discapacidad, y a pesar de los logros y avances obtenidos en los últimos años, este tipo de discriminación (sutil a veces) sigue representando un problema grave y alarmante. Pero, al contrario de lo que ocurre con otro tipo de grupos vulnerables o que sufren discriminación, las mujeres con discapacidad carecen generalizadamente de recursos o dispositivos legales eficaces para eliminar y corregir dichas conductas discriminatorias.

especializado e, posteriormente, com a participação de demais funcionárias das escolas; conhecer a escola, os espaços em que as crianças transitavam, como se relacionavam com esses espaços e com as pessoas e avaliação de entrada de estudantes na educação especial.

Desenvolvemos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Partimos da concepção de que a pesquisa em ciências sociais é realizada no encontro de sujeitos, que são considerados ativos durante o processo, portanto, mudanças de comportamento intencionais ou não, podem ocorrer. Sob a presença, participação e observação da pesquisadora, diversos sentimentos puderam emergir ou silenciar. Por isso, procuramos criar um clima de segurança, com comprometimento ético entre pesquisadora e profissionais do município.

Foram realizados estudos de interações cotidianas, de estruturas e de processos, com reflexão e análise dos percursos. Optamos por estar presentes, por meio da observação participante. Observamos o cotidiano dos processos enquanto efetivamente aconteciam de maneira sistemática ao longo de diferentes momentos do trabalho, desde o início até seu fim.

Entendemos que nossa presença interferiu na (re)elaboração dos processos, principalmente porque pesquisadora e profissionais da Secretaria avaliavam, planejavam e replanejavam juntas. A relação se deu com disponibilidade para o diálogo, como ensina Paulo Freire:

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança indispensável à própria *disponibilidade*. É impossível viver a *disponibilidade* à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da *disponibilidade*. (1996, p.69, grifo do autor).

[...]

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (1996, p. 69).

Com essa segurança, disponibilidade e consciência, a pesquisadora participou ativamente das experiências promovidas pela gestão. Nas atividades, a

pesquisadora utilizou diário de campo a fim de registrar tudo que lhe ocorria, como fatos, ações, gestos, falas, análises, memórias sobre o vivido. Buscou recolher, assim, relatos do percurso, apreensões e impressões no encontro com as profissionais.

A proximidade do trabalho formal da pesquisadora com o objeto a ser estudado contribuiu para criar uma relação ética e dialógica, já que a pesquisadora é também profissional da Educação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Compreendemos, a partir da leitura de Lima, Geraldi e Geraldi (2015) que este relatório de pesquisa conta uma experiência do vivido em Franco da Rocha. Trabalhamos com rigor científico a partir da metodologia de narrativas. Para Shor e Freire, “rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa” (1987, p.10). O recurso da narrativa na pesquisa em educação é fundamental para que se estabeleçam diálogos com educadores/as, não nos distanciando daqueles/as que são os/as principais agentes escolares e também buscando superar prática perversa de produzir saberes sobre o universo escolar que por muitas vezes expõem, julgam, criticam e prescrevem (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015).

Foi no lugar de pesquisadora e também profissional da educação que os processos foram vividos, analisados, compartilhados com a equipe de Franco da Rocha.

Como dito anteriormente, aqui colocamos em prática a pesquisa de narrativa da experiência vivida, a qual sugere colocar em relação os saberes da experiência e os saberes científicos, aproximando-se da afirmação de Shor e Freire, ao formularem o conceito de educador/a libertador/a: “o educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só questão de métodos e técnicas. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (1987, p.28). Os autores afirmam ainda que, ao se colocar a educação libertadora em prática, é possível criar uma educação democrática, que desafia e é desafiadora, que desvela a realidade, promovendo

sua leitura e, assim, possibilitando transformação social. Com o mesmo espírito, Lima, Geraldi e Geraldi, nas pesquisas narrativas em educação, defendem que:

[...] os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico, já que neste está baseado o modelo de educação existente que resulta da crença de que para a participação democrática é necessário que os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos científicos únicos, que têm tido espaço no modelo atual de ensino, o qual é preciso ultrapassar. (2015, p.20).

É o que buscamos fazer no decorrer da escrita desta dissertação; narrar experiências vividas e colocá-las em relação com conhecimentos historicamente consolidados. O trabalho de campo da pesquisadora contribuiu para que compreendesse a dinâmica proposta pelo município de Franco da Rocha, como também os conflitos, os dissensos, os consensos, os debates ocorridos, os diálogos promovidos no cotidiano. Lima, Geraldi e Geraldi (2015) afirmam que pesquisas narrativas de experiências do vivido só são possíveis de existir quando o/a pesquisador/a passa por uma experiência significativa e vivencial, a qual busca-se compreender. O objeto é a própria experiência vivida, fazendo emergir o conselho que se extrai dela. Neste momento, remontamos a Benjamim (1994), para quem o conselho é sabedoria e pertence à esfera do épico, porque só pode ser verdadeiramente atingido se partir do que é coletivo:

[...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se "dar conselhos" parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção. (1994, p.4).

Ao longo do trabalho de campo, buscamos acompanhar a problematização coletiva na produção de políticas de transformação social, com foco na constituição dos processos de identificação e enfrentamento de barreiras que prejudicam ou impedem o direito à educação escolar de estudantes público-alvo da educação

especial. Procuramos registrar os processos educacionais desenvolvidos cotidianamente e que se referem à escolarização do público-alvo da educação especial.

A presença da pesquisadora em campo, por si só, promoveu movimentação e despertou o anseio nas profissionais de compartilhar, registrar e sistematizar o trabalho que desenvolviam, podendo ser o precursor de uma experiência de política pública de educação especial inovadora, posto não se centrar em categorias biomédicas. Tal iniciativa da rede municipal estudada considerou o que está estabelecido na Convenção em relação ao conceito de deficiência, à definição de pessoa com deficiência e de inclusão.

Sistematizar a experiência do vivido em Franco da Rocha visa à publicização de uma memória coletiva desse percurso laboral-formativo, o que pode contribuir para a organização de políticas públicas de educação especial que se aproximem dos princípios da Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009) e, portanto, das demandas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência.

## II. Conversas sobre o campo de pesquisa

Neste capítulo, tratamos de organizar as narrativas da experiência do vivido, ou seja, apresentaremos os registros da pesquisadora sobre as diferentes atividades de campo, que contaram com distintos/as profissionais da educação.

O processo de registro buscou expressar os deslocamentos da pesquisadora, dos/as profissionais da educação do município de Franco da Rocha e da própria rede de ensino, a partir da produção de uma escrita comprometida em acompanhar e também produzir pensamentos sobre as experiências, tomando-as em sua dimensão coletiva. Assim, nossa preocupação não foi a de registrar quem disse o que, mas como se movimentavam as pessoas, a partir do que era dito por alguém. Tampouco, pretendemos ocupar a posição de mera escriba de pensamentos alheios. O texto que segue é exercício de pensamento com e a partir do vivido, seja no encontro com a literatura pertinente ao tema, seja no encontro com os/as profissionais da Educação do município de Franco da Rocha. Como indicam Machado, Hahne e Martinez:

Pesquisar exige profanação da escritura – deslocamento de uma relação imposta por determinada finalidade (AGAMBEN, 2007a) –, o exercício de uma escrita com outros usos. Uma escrita que se alia à variação do pensamento enfrenta uma racionalidade aprendida que determina modelos únicos de elaboração textual e de pesquisar. A aposta na produção de uma escrita libertária tem como direção ética seu uso em proveito daquilo que se quer dizer (PONTIN; GODOY, 2017). (2020, s/p).

Para tanto, este capítulo foi dividido da seguinte maneira: II. 1 Aproximações sobre o campo; II.2 O campo vivido; II.3 Narrativas que revelam e desvelam.

No primeiro item, inspiradas pelos estudos de Santos (2014), para quem a geografia é sempre e necessariamente política, apresentamos o município em que se realizou o estudo, a partir de nossos deslocamentos: deslocamentos da cidade de origem até Franco da Rocha, mas também deslocamentos das posições já tomadas, dos saberes já constituídos, de modo que uma relação com aquela cidade, com aquela maneira de se organizar a política educacional, com aqueles/as profissionais, pudesse se constituir.

Já no segundo item, buscamos registrar um sintético quadro da cronologia das atividades de campo realizadas, acompanhadas da caracterização dos modos de se trabalhar na educação especial do município. Tal registro se fez acompanhar também de nossas primeiras inquietações, ao participar das atividades formativas.

Por fim, no terceiro item, organizamos o material do diário de campo, em função de núcleos de significação (SILVA, 2019; AGUIAR, OZELLA, 2006), o que significa que o diário de campo foi relido inúmeras vezes, com o destaque para expressões repetidas e seus contextos. A sistematização deu-se por aglutinação, palavras e/ou frases que poderiam ter sentidos e significados similares ou mesmo antagônicos foram organizadas em um mesmo indicador.

Concordamos com Larrosa (2002), para quem o pensamento se dá a partir das palavras. A escolha das palavras dá sentido ao que nos acontece, cria realidades e processos de subjetivação, não sendo, portanto, neutra. Assim, por que a escolha da palavra “enamorar” para caracterizar a aproximação de um sujeito? O que comunicam os/as profissionais da educação de Franco da Rocha quando dizem que é preciso sonhar um futuro? O que significa dar vida à escrita? Larrosa afirma que:

[...] atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, elege as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. Não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (2002, p. 21).

O que esses termos podem desvelar e revelar sobre a concepção do trabalho? O que essas e outras escolhas podem nos contar sobre o trabalho realizado na Educação de Franco da Rocha? Essas foram algumas das perguntas que fizemos ao reler o diário de campo para sistematizar os núcleos de significação. Para chegarmos a eles, partimos da organização de indicadores, considerando que as mesmas expressões aludiam a sentidos distintos. Pretendemos, desse modo, apreender como um mesmo fenômeno aparecia em contextos diferentes, o que nos permitiu aproximar da densidade com que as discussões se deram em torno dele.



Há que se ressaltar que os núcleos de significação não são isolados, pelo contrário, relacionam-se entre si e também com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, estudantes; familiares; professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as; profissionais da gestão da educação especial.

## II.1 Aproximações com o Campo

[...]  
das muitas já propagadas  
sobre um romance escondido  
é a mais estonteante  
das que tenho conhecido  
e não importa se é verdade  
ou pura inventividade  
vou contar o acontecido

a hoje cptm  
antes foi cbtu  
se até hoje é capenga  
antes era bem mais cru  
de Mauá a Jundiaí  
passando por Piqueri  
e o túnel Botujuru

as portas não se fechavam  
surfista era o mais que tinha  
manutenção não havia  
nem nos trens e nem na linha  
sem caber mais passageiro  
gente até no bagageiro  
feito lata de sardinha

[...]  
pois contam que nesse tempo  
toda noite o último trem  
parava depois de Franco  
pra descarregar alguém  
era o Baltazar que vinha  
e saltava ali na linha  
pra se encontrar com seu bem

[...]  
se tornando um subúrbio  
importante pra cidade  
que foi perdendo o sossego  
mas ganhando em qualidade  
e o lugarejo pequeno  
tão pacato e tão sereno  
foi ficando na saudade

pois foi chegando mais gente  
e comércio e capela  
que o recanto onde viviam  
Baltazar e dona Estela  
por encanto ou por magia  
quase da noite pro dia  
tornou-se uma Vila Bela

e foi ganhando avenida  
e escola e pracinha  
mas mesmo com tanto avanço  
muita gente ali vizinha  
por afago ou por memória  
ao lugar da nossa estória  
chama ainda paradinha

Baltazarda, a saga do engenheiro italiano<sup>32</sup>

Neste subitem contextualizaremos o campo de pesquisa. Para participar presencialmente das ações executadas pela gestão da Educação Especial de Franco da Rocha, foi necessário planejamento, organização e administração do tempo, pois deslocar-se da cidade de São Paulo a Franco da Rocha é um desafio. Há duas principais formas de deslocamento desde a zona sul de São Paulo, residência da pesquisadora, à Secretaria Municipal de Educação de Franco da Rocha: carro ou metrô e trem. De carro, a viagem durava em média 1h15min para percorrermos os 49,3Km de distância, sendo necessário mover-se pela rodovia bandeirantes e dispor do dinheiro para o pedágio existente no trecho. De trem, era necessário caminhar aproximadamente 1,5Km até o metrô Vila Mariana, embarcar sentido Tucuruvi, descer na estação da Luz e embarcar no trem, sentido Jundiaí; descer na estação de Franco da Rocha e caminhar 500m que culminavam em uma ladeira bastante íngreme, localização da Secretaria de Educação. O trajeto por transporte público durava em média 1h30min, com gastos menores (uma passagem de metrô). Das duas maneiras, o trajeto é longo e demorado, o que sempre nos convocava a refletir sobre as dificuldades enfrentadas pela população de Franco da Rocha que precisa ir cotidianamente até São Paulo em busca de atendimento de saúde.

As paisagens urbanas do trajeto, o precário projeto urbanístico das cidades de São Paulo, Caieiras (que fica entre as duas cidades) e Franco da Rocha; as condições precárias de moradia da população periférica; a presença massiva do comércio informal, escancaram as enormes desigualdades socioeconômicas brasileiras, já expostas no capítulo anterior. Quanto mais nos afastamos do centro de São Paulo, mais explícitas ficam as vulneráveis condições de vida de grande parte da população.

---

<sup>32</sup> É uma fábula sobre o surgimento da estação Baltazar Fidélis, da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), e conseqüentemente, do bairro da Vila Bela em Franco da Rocha.

Santos (2014) dedicou-se a estudar criticamente a geografia das cidades e a ação humana na cidade – como a cidade interfere na vida e como a vida interfere na cidade; dentre outras questões geográficas, diferencia paisagem, percepção, conhecimento e ocupação do território. Para o estudioso, paisagem é tudo aquilo que está ao alcance dos olhos do sujeito, isto é, tudo aquilo que se consegue perceber está no “domínio do visível”. Ir de trem para Franco da Rocha possibilita perceber a cidade a partir de dimensões muito distintas da viagem de carro. Se “a visão depende da localização em que se está”, a percepção, que “é sempre um processo seletivo de apreensão”, de quem se desloca por metrô-trem ou carro é necessariamente diferente. Ao chegar na cidade e deslocarmo-nos a pé, outra apreensão da paisagem era possível, o que fazia com que a pesquisadora se imaginasse em situações diferentes, em outros possíveis modos de existir ali na cidade.

O contraste entre a paisagem gentrificada de São Paulo, a paisagem de morros e muito verde que ainda se encontra no trajeto, e o cinza das moradias precariamente construídas próximas à rodovia, fortalece a vontade de lutar por um lugar onde todos e todas tenham acesso aos bens comuns que proporcionam dignidade e bem-estar. Santos, ao afirmar que a paisagem é heterogênea, explica que:

A paisagem artificial é a paisagem transformada pelo homem; já grosseiramente, podemos dizer que a paisagem natural é aquela ainda não mudada pelo esforço humano. Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente já não existe. Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele é, todavia, objeto de preocupações e de intenções econômicas e políticas. Tudo hoje se situa no campo de interesse da história, sendo, desse modo, social. (2014, p. 71).

Percebemos, a cada momento do trajeto, o grande esforço da população que vive e convive na cidade, em construir sua morada. Os deslocamentos frequentes da pesquisadora em Franco da Rocha ocorreram no período da manhã; fossem eles noturnos, as percepções poderiam ser alteradas, pois os lugares funcionam de modo diferente nos diversos momentos do dia. A tentativa de apreender a cidade, suas gentes, sua movimentação, encontrava orientação nas palavras de Santos:

Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda o

conhecimento, que depende de sua interpretação, e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que só é aparência. (SANTOS, 2014, p. 68).

O objetivo desta pesquisa não é estudar a geografia da cidade, mas a experiência de mobilidade urbana foi tomada como exercício de passagem, de produção de imersão em campo, de ultrapassar a mera descrição numérica ou paisagística da cidade, para buscarmos compreensão sobre o que é deslocar-se entre suas ruas, de um equipamento público a outro, dos bairros ao centro e do centro à cidade de São Paulo. Sem tais exercícios, a defesa da articulação entre as políticas públicas setoriais, a defesa das reuniões entre educadoras de unidades educacionais de distintos territórios, a defesa da participação comunitária na vida cotidiana dos serviços públicos, enfim, a defesa da ocupação cidadã da vida pública se tornaria mera abstração. Com os deslocamentos até Franco da Rocha íamos exercitando também os deslocamentos desde uma noção de conhecimento científico que investiga algo ou alguém para a busca constante de uma posição de interlocução coletiva a respeito de um fenômeno que interessa ao conjunto das pessoas envolvidas. Dito de outra forma, no deslocamento geográfico – que é necessariamente político, como nos ensina Santos (2014), íamos cuidando também de nos preparar para os deslocamentos éticos e epistemológicos. E, assim, podíamos chegar aos poucos à cidade, à pesquisa.

Nos primeiros encontros com as profissionais da educação, a pesquisadora, partindo de São Paulo, foi guiada pela gestora Marina, que também é moradora de São Paulo. No percurso, a conversa versava sobre os desafios de se fazer esse trajeto diariamente. Marina contou que muitos/as dos/as professores/as de Franco da Rocha também trabalhavam em São Paulo. Como forma de aumentar a renda familiar, a jornada de trabalho diária é dividida entre as duas cidades.

Todas as vezes que nos deparamos com professores/as que acumulam jornada na educação, refletimos sobre a desvalorização da carreira docente. O acúmulo de tarefas faz com que, na maioria das vezes, os/as profissionais sintam-se sobrecarregados/as ao entrar em sala de aula. Como afirmam Barbosa, Cunha e Martins:

Tendo em vista os resultados das pesquisas aqui discutidas, fica evidente que a jornada de trabalho docente é uma das condições de trabalho que mais pode influenciar a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores. Sendo assim, parece ser fundamental que os resultados dessas pesquisas sejam considerados pelos estudos que se dediquem a analisar temas relacionados ao trabalho docente, como formação de professores ou práticas pedagógicas. Desconsiderar as condições efetivas que os professores têm para desenvolver seu trabalho pode implicar na acentuação da responsabilização dos professores pelos resultados obtidos no processo educacional. (2018, p.26)

Como indica o estudo, se houvesse remuneração justa e jornada de trabalho com dedicação integral a uma mesma rede, o trabalho docente poderia ser ainda mais qualificado, seja no período com estudantes, seja na dedicação a planejamento, pesquisa e estudo, o que colaboraria para a melhoria das práticas pedagógicas e, por consequência, na efetivação do direito à educação escolar.

### **II.1.1 Escolhas da gestão da Educação municipal**

Na primeira reunião com as gestoras da Educação do município, que ocorreu no dia 05 de outubro de 2018, com a presença da Secretaria Municipal de Educação, foi apresentada a proposta de pesquisa e traçado panorama do município: quantidade de escolas; de estudantes; de estudantes público-alvo da educação especial; de professores/as; de professores/as do atendimento educacional especializado; de salas de recursos multifuncionais (SRM). Também foram apresentados alguns aspectos do município importantes para o processo de trabalho de campo. Sintetizamos nos quadros abaixo informações gerais do município<sup>33</sup> complementares àquelas já apresentadas no capítulo anterior.

---

<sup>33</sup> Informações obtidas na reunião ocorrida em outubro de 2018 com as gestoras da Educação do município.

*Tabela 9 - Quantidade de educadores/as na rede municipal de Franco da Rocha*

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>
Cuidadoras – auxiliam professores/as e estudantes com prejuízo de mobilidade consideradas graves	60
Auxiliares de educação – estagiários/as de pedagogia, que estão vinculados/as diretamente com a Prefeitura. Tem auxiliares de educação I e II, esses/as estudantes auxiliam no atendimento educacional especializado, a maioria estão no ensino fundamental	30
Professores/as do Atendimento Educacional Especializado	14
Instrutor/a de Braille	1
Instrutor/a de Língua Brasileira de Sinais – Libras	1
<b>Total</b>	<b>106</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação.

As funcionárias assumiram a gestão da Secretaria em 2012, quando o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial era realizado pelo Centro de Referência de Atendimento de Educação Especial (Craee), dispositivo criado pela Prefeitura, composto por equipe multiprofissional – psicólogos/as e psicopedagogos/as –, com trabalho paralelo ao atendimento escolar, como já reportamos. Relataram-nos que, em 2009, chegaram os equipamentos para as salas de recursos multifuncionais (SRM), os quais não foram utilizados até 2012.

Em 2012, a equipe então recém-chegada iniciou o processo de transformações no AEE. Em 2014, o Craee foi fechado, bem como finalizaram-se os encaminhamentos de estudantes para a Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (Apae) com fins de matrícula em escola especial. O município mantinha um convênio com esta instituição para o trabalho pedagógico com crianças que supostamente não se beneficiariam do atendimento educacional em escolas regulares. O encerramento do Craee e do convênio com a Apae causou, inicialmente, descontentamento tanto de profissionais quanto de famílias das crianças público-alvo da educação especial que eram atendidas naqueles espaços.

Diante de tais desagradados, as profissionais da gestão propuseram reunião de acolhimento, discussão relativa às preocupações manifestadas e apresentação

de explicações sobre a tomada de decisões da gestão. Foi preparado um café da manhã e fizeram longa reunião de forma a elucidarem os motivos que levaram ao fechamento do Craee e do encerramento do convênio com a Apae, apresentando, então, a proposta de atendimento educacional efetivo. As gestoras relatam essa reunião como difícil e bastante conflituosa. A princípio, as famílias não aceitaram a mudança. Outras reuniões foram agendadas com fins de avaliar o trabalho desenvolvido pela equipe do AEE.

O município possui poucos recursos da Rede de Proteção (RPS), como já explicitamos; o Centro de Apoio Psicossocial infantil (CAPSi) foi recentemente inaugurado e a cidade não tem Centro Especializado de Reabilitação (CER) – sua construção está prevista no Plano Municipal de Educação (PME). Estes são dois dispositivos fundamentais para a promoção de direitos de estudantes da educação especial, possibilitando fortalecimento da Rede de Proteção Social (RPS).

Ainda na primeira reunião com as gestoras da Educação, pudemos compreender que as políticas de educação do município têm mobilizado outros municípios próximos – Caieiras, Cajamar, Mairiporã, Francisco Morato – quando secretários/as de educação se encontram em fóruns mensais.

O AEE começou a se consolidar em 2015, quando se iniciaram as discussões sobre critérios de atendimento, expressos na Lei Complementar nº 251 publicada em 4 de abril de 2016, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos integrantes dos órgãos dos poderes executivo; legislativo; das autarquias e das fundações públicas no município de Franco da Rocha. Assim, a professora do AEE passou a promover atendimento pedagógico a estudantes da educação especial, tendo jornada de quarenta horas semanais a ser cumprida junto à rede de ensino municipal. Segundo o artigo 483 da referida lei, são atribuições e responsabilidades de professores/as do atendimento educacional especializado, além daquela comum a todas os/as professores/as, que é zelar pela frequência e desempenho dos/as estudantes:

I – Acompanhar as turmas em que estudam alunos com deficiência para observação, dupla regência e/ou apoio aos professores e coordenadores pedagógicos;

II – Elaborar o plano de trabalho de atendimento educacional especializado, prevendo as ações e atividades que serão empreendidas durante o ano letivo;

- III – assistir os alunos com deficiência nas salas multifuncionais individualmente, ou em pequenos grupos;
- IV – Realizar reuniões com as famílias dos alunos atendidos;
- V – Elaborar relatórios em parceria com o professor da turma, sob orientação da coordenação pedagógica da unidade escolar;
- VI – Propor o encaminhamento dos alunos para as redes de apoio e de direitos da criança com deficiência, em parceria com a direção da escola;
- VII – orientar e dar suporte ao auxiliar de apoio educacional especializado;
- VIII – participar das formações específicas oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esportes e Lazer. (FRANCO DA ROCHA, 2016, p.197).

Outra alteração refere-se à mudança de atribuição do/a estagiário/a de Pedagogia; anteriormente, este/a aprendiz era responsável direto pelo trabalho com os/as estudantes da educação especial, elaborando as atividades a serem desenvolvidas. Atualmente, sua atribuição é colaborar com o/a professor/a para o preparo e acompanhamento de todas as ações exercidas na sala com a turma.

Além disso, os/as estudantes da educação especial que precisam de apoio para higiene, mobilidade e alimentação passaram a dispor de um/a cuidador/a, tal como estabelece a Lei 13.146/2015.

Como é possível depreender, muitos foram os elementos discutidos já na primeira reunião: a partir deles, levantamos possíveis acompanhamentos a serem realizados pela pesquisadora, como: observação e participação nas reuniões de formação e de avaliação de entrada de estudantes na Educação Especial, juntamente com a equipe; itinerância, observação e conversas com os/as profissionais das escolas; conversas com profissionais da Secretaria e com professores/as do atendimento educacional especializado. Essas diversas ações foram realizadas, permitindo a leitura das situações por diversos ângulos.

Antes de passarmos às atividades de campo, cabe explicitar como acontece o trabalho do AEE na rede municipal acompanhada. Coexistem duas maneiras de trabalhar: o atendimento comumente realizado em Educação Especial e o Projeto Piloto.



Na primeira modalidade, o atendimento inicia-se com uma conversa entre professor/a do AEE e professor/a da sala comum sobre o/a estudante, enfatizando o cotidiano das atividades e relações na sala de aula. A partir disso, o/a professor/a do AEE acompanha por alguns dias a sala de aula comum, buscando conhecer como o/a estudante realiza as propostas ofertadas pelo/a professor/a regente, como se relaciona com as demais pessoas, iniciando, assim, uma aproximação. Se considerar necessário, o/a professor/a do AEE, então, constrói um conjunto de ações a serem desenvolvidas com o/a estudante na SRM com o objetivo de identificar com maior precisão quais são os apoios e as tecnologias de que o/a estudante necessita, que podem se relacionar desde às mudanças na metodologia das aulas até à oferta de tecnologias, sistemas, códigos e línguas mais específicas, como braile, confecção de apoios para registro e Libras.

As intervenções e as avaliações realizadas pelo/a professor/a do AEE são compartilhadas com o/a professor/a da sala comum e, juntos/as, elaboram um plano de trabalho para que o/a estudante avance, com autonomia, em seu processo de escolarização na sala comum.

Já o Projeto-Piloto ocorre em sala comum. Da mesma maneira já descrita no atendimento comumente realizado em educação especial, os/as professores/as do AEE, primeiramente, fazem um processo de caracterização do/a estudante – que consiste em acompanhá-lo/a na sala em que está matriculado/a. Buscam compreender como se relaciona no ambiente escolar e o trabalho que está sendo desenvolvido pelo/a professor/a em sala de aula comum. Também conversam com o/a professor/a e organizam com ele/a um conjunto de intervenções na sala, a partir do que vem sendo desenvolvido com a turma, com a finalidade que todos/as os/as estudantes, inclusive o/a estudante da educação especial, tenham acesso ao conteúdo que está sendo compartilhado.

Chama-se Projeto-Piloto por ser uma inovação da gestão que acompanhamos. O princípio que o organiza é de que as ações de identificação e enfrentamento de barreiras podem ser realizadas pelo coletivo da sala, considerada, inclusive, o/a professor/a, não sendo necessário ou sequer desejável que o/a estudante da educação especial saia para um espaço separado, como se só nessa situação segregada fosse possível realizar ações de acessibilização do currículo.

Caracterizados, então, o município e os formatos de atendimento educacional especializado, iniciamos o registro das atividades de campo.

### **II.1.2 Atividades acompanhadas**

As atividades de campo concernentes à pesquisa em Franco da Rocha ocorreram entre outubro de 2018 e dezembro de 2019. Desde então, a pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar presencialmente diferentes processos de trabalho na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas. Foram treze deslocamentos até o município de Franco da Rocha, partindo do município de São Paulo.

Como relatado, o primeiro encontro, ocorrido em 05 de outubro de 2018, na Secretaria Municipal de Educação, contou com a presença da Secretária Municipal de Educação e a equipe técnica da Secretaria que coordena os trabalhos da educação especial. Nossa proposta inicial foi apresentada (Apêndice I) e discutida com as pessoas envolvidas. Havendo o aceite por parte das instâncias municipais (Apêndice II), foram apresentados e entregues os documentos necessários para formalização do início do trabalho de campo, inclusive cópia da aprovação da pesquisa pela Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). (ANEXO I).

Nos dois encontros seguintes, que ocorreram entre outubro e novembro de 2018, a pesquisadora participou das rodas de conversa com os/as professores/as do AEE e Marina, coordenadora da educação especial do município. Nesses encontros, os/as professores/as do AEE discutiram os encerramentos dos processos de trabalho com as crianças público-alvo da educação especial matriculadas na Educação Infantil, com a finalidade de elaborar os relatórios finais e discuti-los com a equipe escolar. Os relatórios tinham por objetivo narrar para a equipe da unidade educacional como foi realizado o trabalho e quais foram os resultados obtidos. Esses encontros finalizaram as ações do AEE no ano de 2018.

Nos dois primeiros encontros do ano de 2019, que ocorreram em junho, a pesquisadora colaborou com a leitura dos relatórios dos/as estudantes dos anos iniciais da Educação Fundamental que foram elaborados pelos/as professores/as

das escolas e encaminhados pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as para a equipe do AEE, bem como ajudou a elaborar os processos de trabalhos a serem desenvolvidos com as unidades educacionais, a partir da leitura desses registros.

O terceiro encontro, ainda em junho, com a presença dos/as professores/as do AEE, dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, dos/as supervisores/as das escolas e da equipe técnica da Secretaria, teve por objetivo compartilhar a proposta inicial do percurso de trabalho, de autoria da equipe do AEE, bem como construir a continuidade desse percurso em parceria com os/as profissionais presentes no encontro. Nesse dia, a pesquisadora colaborou com a apresentação de legislação pertinente, com o levantamento e a divulgação das informações sobre o estado de São Paulo e sobre Franco da Rocha em relação à educação especial. Tais elementos visavam subsidiar a leitura e discussão que já havia sido realizada pela equipe do AEE e ainda seria feita com os/s coordenadores/as pedagógicos e os/as supervisores/as, a partir da leitura dos relatórios encaminhados pelas unidades educacionais de estudantes que poderiam se beneficiar dos recursos da educação especial. Houve mais dois encontros com esse público para a discussão dos relatórios e encaminhamento de trabalho junto aos/às estudantes.

A partir de demanda da gestão da Educação Especial, em agosto, a pesquisadora, a gestora Marina e a orientadora da presente pesquisa estiveram em duas escolas do município, juntamente com uma professora do AEE. O objetivo era pensar, na companhia de pesquisadoras, profissionais da gestão, do AEE e da unidade educacional, sobre possibilidades de ações pedagógicas com estudantes que desafiam sobremaneira as práticas docentes até então instituídas.

Em setembro de 2019 ocorreu um encontro para sistematizar, juntamente com os/as professores/as do AEE, a continuidade do trabalho iniciado em junho com as coordenações e supervisões das unidades educacionais. O trabalho com a análise dos registros das escolas, que teve como tema: *Caracterizar para conhecer*, ocorreu em dois encontros, entre outubro e novembro, em que a pesquisadora ajudou no planejamento, nas discussões coletivas entre as escolas e na reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Em 11 de novembro houve um grande encontro com os/as coordenadores/as das unidades educacionais, promovido pela coordenação da Educação Especial,

juntamente com o Movimento Despatologiza<sup>34</sup>, nomeado: *Do trancar ao cuidar em liberdade*: Franco da Rocha (re)fazendo a sua história. Encontro para o qual a pesquisadora colaborou desde a constituição até a finalização. Nesse dia, a coordenação da Educação Especial trouxe reflexões sobre a imbricada relação entre o manicômio do Juqueri e a cidade, destacando como, a partir de investimentos em políticas públicas, a gestão estava tentando modificar as marcas manicomialis que constituem a cidade, sem esquecer ou menosprezar atrocidades e violações de direitos humanos ocorridas naquele espaço.

Ainda em novembro, a pesquisadora participou do encontro de finalização das práticas do AEE. Naquela ocasião, profissionais das unidades educacionais estavam presentes e os/as professores/as do AEE puderam compartilhar o trabalho realizado com os/as estudantes da educação especial, durante o ano de 2019. Foi muito significativo perceber que todos/as os/as professores/as do AEE tiveram a preocupação de trazer os/as professores/as das salas regulares com quem trabalharam para compor o relato, posto que o trabalho foi desenvolvido em parceria. Nessa atividade, no fim de 2019, encerraram-se as atividades de pesquisa de campo.

## **II.2. O campo vivido**

Conforme discutimos no item I.3.3, nesta pesquisa, nossas análises têm o sentido de colocar as experiências vividas em diálogo com o conhecimento científico (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015). Assim, não pretendemos empreender uma escrita descritiva, como se fosse possível tão somente informar o que sucedeu. Pelo contrário, partimos do pressuposto de que nossa presença ao longo das atividades

---

<sup>34</sup> O Movimento pela despatologização da vida teve início quando profissionais da medicina, educação, psicologia e fonoaudiologia, parceiros de pesquisa e serviço, viram a necessidade de enfrentar, coletivamente, processos de patologização que transfiguram diferenças em doenças, para ocultar as desigualdades que assolam nossa sociedade. Um grupo de livre entrada, formado por leigos e profissionais de diversas áreas unidos pelo desejo de enfrentar os processos de patologização da vida que observamos tão frequentemente nos dias de hoje. Expressa em diagnósticos e intervenções exageradas ou até mesmo equivocadas, a patologização de grupos de pessoas da infância até a vida adulta vem ganhando cada vez mais força, tanto nos discursos científico e leigo quanto nas práticas e serviços de todas as áreas. Informações obtidas em: <https://www.despatologiza.com.br/rede-despatologiza>. Acesso em: 15 Dez 2020.

produziu efeitos em todas as pessoas envolvidas e, assim, buscamos explicitar, discutir e potencializar efeitos que a nós pareciam convergir com as reflexões acerca do movimento de criação de linhas de pensamento e processos de trabalho desde os saberes da educação sobre a decisão de que o/a estudante poderia se beneficiar dos sistemas de apoio ofertados pela educação especial.

Neste item, trazemos impressões da pesquisadora acerca de diferentes movimentos do campo, de modo a fazer pensar os deslocamentos ocorridos na própria pesquisadora e nos/as profissionais da educação.

Conforme já registramos, o primeiro encontro do AEE ocorreu em outubro de 2018. Estava Marina, os/as professores/as do AEE e a pesquisadora. Encontro pós-eleições presidenciais, em que era nítido o descontentamento dos/as professores/as com o resultado das eleições. Todas vestiam-se de preto, como sinal de luto, e temiam o que estava por vir.

Para quem trabalhava com processos de inclusão, era um luto bastante compreensível, já que, de acordo com o discurso proferido pelo presidente eleito durante sua campanha, as diferenças não eram entendidas nem como característica da humanidade, nem como elemento constitutivo dos processos de socialização, assim como grupos não hegemônicos não teriam espaços de acolhida no seu Plano de Governo<sup>35</sup>. Sentimos, naquele momento, que os/as professores/as precisavam ser acolhidos/as.

Marina propôs conversa, escutou a todos/as e fez uma fala de abertura comovida e comovente, na qual retomou o discurso feito pelo oponente principal do presidente eleito ao receber o resultado das urnas: reafirmou que vivemos em uma democracia e como tal, era esperada uma alternância de poder. Portanto, as urnas deveriam ser respeitadas. Apontou a necessidade de organizar estratégias de resistência, valorizando a diversidade e que o objetivo do trabalho era incluir os/as estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares com efetiva aprendizagem, assim, estariam incluídos/as nos processos sociais e na sociedade civil como um todo. Partindo da afirmação de que garantir a participação em distintos contextos sociais era muito valioso, sugeriu que estudassem e

---

<sup>35</sup> Plano de Governo Jair Bolsonaro 2018. Disponível em: [https://flaviobolsonaro.com/PLANO\\_DE\\_GOVERNO\\_JAIR\\_BOLSONARO\\_2018.pdf](https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf). Acesso em 11 nov. 2020

estudassem muito, com afinco. Ressaltou o quão era importante que se buscasse entender as escolhas que haviam sido feitas e o que significavam. Propôs que continuássemos a sonhar um futuro e, portanto, que continuássemos a desenvolver o trabalho, criando condições para a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Passado esse importante momento de acolhida entre Marina e seu grupo de professores/as, a pesquisadora se apresentou, contou os motivos pelos quais começaria a participar de algumas atividades do grupo, agradeceu a oportunidade de estar ali e se colocou à disposição de todos/as para colaborar com o trabalho que elas desenvolviam. Os/As professores/as também puderam se apresentar para a pesquisadora. Nesse momento, buscamos criar laços de confiança, o que se efetivou e intensificou durante o processo da pesquisa.

A forma como os/as professores/as se apresentavam chamou a atenção: se nomearam como professores/as; professor/a artista; professor/a de educação física; professor/a de braille etc. Nenhum/a como professor/a especialista em deficiência de determinado tipo ou em educação especial, como comumente acontece em grupos responsáveis pela educação especial.

Aos poucos os/as professores/as se sentiram confortáveis em compartilhar informações sobre seu trabalho e sobre os/as estudantes que vinham acompanhando, bem como de tirar dúvidas e pedir sugestões de leitura ou intervenções para a pesquisadora. Compreendemos que, por esse laço já estar consolidado entre a pesquisadora e a coordenadora Marina e como havia um forte laço entre Marina e os/as professores/as, ficou facilitada a extensão dessa confiança para a relação pesquisadora-professores/as.

Era outubro, portanto, as discussões entre os/as professores/as do AEE estavam-se encerrando. Não houve mudanças no percurso de trabalho, a pesquisadora iniciou a participação com o grupo trabalhando. Era patente o cuidado por parte dos/as professores/as em ajudar a pesquisadora na compreensão, muitas vezes convidando-a a entrar nas discussões que já aconteciam desde o início do ano letivo. Retomaram informações importantes sobre os/as estudantes para que fosse possível acompanhar a reflexão. Eram rodas de discussão de casos, em que

os/as professores/as traziam o trabalho desenvolvido com o/a estudante para o centro da roda e todos/as ajudavam a pensar ações de continuidade.

As narrativas eram repletas de emoção e entusiasmo pelo trabalho que vinha acontecendo, principalmente porque conseguiam identificar as movimentações realizadas/os junto aos/às estudantes. Algumas ações ocorriam dentro da SRM; outras, na sala comum, junto com o/a professor/a da sala comum. Era possível perceber que as conversas entre professor/a do AEE e professor/a da sala comum eram constantes, que trocavam informações e pensavam juntos/as quais as ações necessárias, e, por mais que esse tipo de trabalho estivesse nos marcos normativos do AEE, sempre nos surpreendiam a intensidade e o caráter de obviedade que tal trabalho colaborativo assumia nas atividades que acompanhamos.

Em nenhum dos relatos, os/as professores/as traziam a deficiência ou as impossibilidades das crianças<sup>36</sup>. As crianças eram apresentadas por aquilo que gostavam e conseguiam fazer. Durante todo o encontro, a pesquisadora teve vontade de perguntar o diagnóstico das crianças: o que justificaria estarem no AEE? – nos perguntávamos. Mas faltava coragem para perguntar. Pensávamos, naquele momento, que fazer tal pergunta faria com que nos supusessem como alguém que quer discutir as situações a partir do diagnóstico nosológico, reiterando posições capacitistas<sup>37</sup> e medicalizantes.

Era a primeira vez que a pesquisadora participava de um encontro de educação especial em que as crianças eram pensadas e narradas a partir do que gostavam e conseguiam fazer. Considerando que o encontro de que participamos era a finalização de um processo ocorrido ao longo de todo o ano, não sabemos se as crianças haviam sido apresentadas de outra maneira antes. Para responder essa e outras perguntas, logo após a primeira participação em campo, conversamos com Marina, que contou ter havido um trabalho de desconstrução da necessidade de se discutir as crianças a partir do diagnóstico. Em sua análise, um fator que poderia ter ajudado nessa desconstrução relacionava-se com o fato de que os/as professores/as não eram especialistas em nenhuma área da deficiência e que a

---

<sup>36</sup> No início de nosso trabalho de campo, as discussões giravam em torno da Educação Infantil.

<sup>37</sup> Utilizamos, aqui, o conceito tal como firmado por Wolbring: *“Ableism is a set of beliefs, processes and practices that produce based on abilities one exhibits or values – a particular understanding of one self, one’s body and one’s relationship with others of humanity, other species and the environment, and includes how one is judged by others”* (2008, pp. 252-253).

contratação de profissionais assim, sem tal formação, só foi possível porque o número de professores/as assim formados/as em Fraco da Rocha era insuficiente.

Em outras atividades de campo, houve apresentações do trabalho desenvolvido pelos/as profissionais responsáveis pelo Projeto Piloto, já mencionado por nós. Tal trabalho é realizado sempre por uma dupla de professores/as, um/a licenciado/a em Artes e outro/a em Educação Física. Marcos<sup>38</sup> e Paula relataram que haviam entrado na sala de aula comum e proposto que se fizesse primeiro uma roda para que, então, contassem o que iria acontecer. Imediatamente uma criança afirmou: “Já sei: vocês vieram buscar o Valter!”. A compreensão desse/a estudante era de que os/as profissionais iriam retirar Valter para fazer uma atividade em separado, já que ele tinha síndrome de Down. Marcos e Paula, em seus relatos, comentaram que essa era uma fala comum nas atividades do Projeto Piloto, por isso, já tinha adquirido tranquilidade para responder que não fariam isso e que a atividade seria proposta para todos/as e que todos/as, inclusive Valter, poderiam participar.

Nessa situação é que ficamos conhecendo o diagnóstico de Valter e a roda de conversa entre profissionais seguiu sem que se voltasse a falar sobre a síndrome de Down. Compartilharam experiências educacionais e pedagógicas. E, mais uma vez, essa forma de relatar o trabalho chamou muito a atenção da pesquisadora.

No início do ano de 2019, iniciaram-se os processos de caracterização do público-alvo da educação especial. O termo caracterização referia-se ao processo de trabalho em que os/as profissionais do AEE decidiam, em conjunto com professores/as das salas comuns, quem eram os/as estudantes que se beneficiariam dos sistemas de apoio da educação especial.

Para disparar esse processo, Marina optou pelo encaminhamento, através da coordenação da Unidade Educacional (UE), de um relatório de observação dos/as estudantes para a SME. No relatório deveria constar observações sobre o cotidiano do/a estudante na escola – relação com a aprendizagem, com outros/as estudantes, com adultos/as, com as atividades propostas –, considerando o desenvolvimento integral do/a estudante.

---

<sup>38</sup> Lembramos que todos os nomes são fictícios.



Entende-se por desenvolvimento integral o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A educação integral é princípio da organização curricular e não significa tempo integral, mas propõe uma educação integral organizada para sujeitos, ou seja, aquela que considera os/as estudantes em toda a sua integralidade, a partir de um olhar holístico para o seu desenvolvimento físico/motor, cognitivo, psíquico/afetivo.

No relatório, deveriam ser anexadas fotos e/ou atividades que foram propostas pelo/a professor/a e desenvolvidas na escola junto ao/à estudante, bem como laudos, diagnósticos ou outros documentos que colaborassem no processo de caracterização dos/as estudantes.

Em março de 2019, a SME recebeu 138 relatórios produzidos pelos/as professores/as da sala regular – referente aos anos 1º ao 5º do ensino fundamental. Esta etapa atende crianças entre 6 e 10 anos de idade, portanto, composta majoritariamente por crianças.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental orientam que a infância e a adolescência devem ser consideradas plurais e diversificadas, pois existem diversas formas de viver a infância e a adolescência. Essas formas vão constituindo subjetividades e identidades, portanto, nas escolas, encontram-se várias infâncias e adolescências. A todas as crianças e adolescentes deve ser garantido o direito à educação, com qualidade social.

As DCNs definem qualidade social da educação como a garantia de acesso, permanência e aprendizagem no tempo certo, isto é, com conclusão da educação básica na idade certa, aos 18 anos. Qualidade social é uma conquista que tem por objetivo formar sujeitos autônomos, emancipados, com participação plena, que deve ser socialmente referenciada, construída e avaliada com a sociedade.

A pesquisadora, junto com Marina (gestora do município), Maria e Isadora (professoras do atendimento educacional especializado) leram com o cuidado e a ética necessária na tentativa de fazer uma primeira seleção e identificar o possível público para atendimento educacional especializado. Algumas perguntas orientaram a leitura:

- Quem é o sujeito do relatório?
- Que informações e concepções vêm à tona na leitura do material?

- O que falta para conhecermos o sujeito?
- Que ações e prazos são necessários para melhor conhecimento do sujeito?
- O que foi feito pela escola para pesquisar os processos vividos?
- Quais são as práticas docentes?

Ao término da primeira leitura dos registros percebeu-se que a maioria dos relatórios do 1º ao 5º ano trazia queixas relacionadas ao comportamento das crianças e suas deficiências na aprendizagem sobre letras e números. Os/As professores/as diziam que as relações que os/as estudantes estabeleciam eram insatisfatórias, mas não contavam como efetivamente essas relações aconteciam no cotidiano escolar.

Analisaram-se as atividades anexadas, que se apresentavam de forma descontextualizada, de qualidade questionável tanto em relação ao conteúdo ensinado à criança, quanto em relação à estética e editoração do material impresso – o que visivelmente atrapalha a criança no momento da execução. Nenhum relatório apresentava as ações propostas pelos/as professores/as para o avanço das aprendizagens das crianças, quase um apagamento de práticas educativas possíveis. As ações com a rede de proteção também eram inexistentes.

Dos 26 relatórios recebidos e lidos do 1º ano, 10 indicavam encaminhamentos para o AEE, que foram selecionados para aprofundar a investigação, registrando-se a seguinte pergunta: Em relação a essas crianças, o que você diria?

A análise dos relatórios do 2º ano mostrou que aumentou a quantidade de crianças com dificuldades no processo de alfabetização. Nessa faixa-etária, 7 crianças foram selecionadas para serem investigadas como possível público do AEE, perguntando-se: O que essas crianças estão nos dizendo?

Em relação à leitura dos relatórios do 3º ano observou-se que a dificuldade no processo de alfabetização se intensifica, aumentando a quantidade de crianças que não conseguiriam se alfabetizar até último ano do ciclo de alfabetização. O livro didático aparece como única estratégia pedagógica com a intenção de propor atividades diferenciadas, porém, mostrando-se pouco desafiadoras para as

crianças. Quatro crianças foram selecionadas como possível público da educação especial.

No 4º ano há o agravamento das questões relacionadas ao processo de alfabetização. As crianças chegaram nesse ano sem o seu direito à leitura e escrita garantido. Duas crianças foram selecionadas para investigação do AEE. No 5º ano, curiosamente, aparecem carimbos dos/as professores/as nas atividades das crianças como forma de elogiar ou não as produções. As preocupações relativas ao processo de alfabetização se intensificam. Foram selecionadas três situações a serem investigadas pelos/as professores/as do AEE.

Percebeu-se que a quantidade de crianças que foram selecionadas para investigação do AEE foi diminuindo entre o 1º e o 5º ano e aumentando a quantidade de relatórios encaminhados. Houve questionamento sobre se estudantes público-alvo da educação especial deixam de frequentar a escola, conforme vai aumentando a escolarização, ou se vão sendo apagados/as pela escola ao longo dos anos, frente ao desafio do processo de alfabetização.

Após a primeira análise, Marina e a pesquisadora pensaram em uma forma de trabalhar com esses registros, implicando os/as coordenadores/as das escolas em suas funções e na responsabilidade do processo de escolarização para essas crianças. O/A coordenador/a é corresponsável pela aprendizagem dos/as estudantes, ele/a dialoga com quem aprende e com quem ensina, sendo uma das suas funções a formação continuada de professores/as, uma formação centrada na escola, que reflita sobre o cotidiano apoiando e direcionando práticas pedagógicas potentes. Sendo assim, SME escolheu esses/as profissionais para um trabalho direcionado, e porque é menos problemático para o atendimento dos/as estudantes ausentar o/a coordenador/a da escola do que o/a professor/a.

Todos/as os/as coordenadores/as das unidades educacionais de Franco da Rocha do ensino fundamental foram chamados/as na SME para uma reunião de formação. Nessa reunião, foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepi); dados quantitativos do público-alvo da educação especial; dados do censo escolar do Brasil, São Paulo e Franco da Rocha, em relação à matrícula dos/as estudantes e à continuidade da frequência escolar desde a educação infantil até o ensino médio; a Convenção sobre os direitos

das pessoas com deficiência, focando no conceito de deficiência e de pessoa com deficiência.

Ao término da apresentação, os/as participantes foram desafiados/as com duas perguntas: O que esses dados nos contam e em relação a eles como me implico? Alguns/mas coordenadores/as expuseram as suas opiniões, que foram muito breves e a sensação era que estavam, pela primeira vez, entrando em contato com o modelo social da deficiência.

Outra pergunta anunciou aquilo que estava por vir: Vocês leram os relatórios que foram encaminhados e que saíram das suas Unidades? O silêncio revelou que talvez essa leitura atenta não tivesse sido feita com eficiência.

Constituíram-se seis grupos de trabalho, um grupo com os/as professores/as do atendimento educacional especializado responsáveis pela leitura atenta dos relatórios previamente selecionados e cinco grupos compostos por coordenadores/as e supervisão escolar, organizados por proximidade entre as escolas. Cada grupo ficou responsável por analisar os relatórios de um ano específico, a distribuição foi aleatória, não necessariamente os/as coordenadores/as receberam relatórios de sua própria escola.

A tarefa era para que lessem os relatórios, registrassem a discussão em *flip chat* e posteriormente compartilhassem as impressões no grande grupo. Três perguntas orientaram a leitura dos registros:

1. Quem são esses sujeitos? Quais as ações pedagógicas que aparecem na leitura do relatório?
2. Quais as barreiras que vocês identificam na primeira leitura desse material?
3. Outras percepções...

Em relação aos relatórios do 1º ano, o grupo de coordenadores/as concluiu “que os relatos dos/as professores/as apontavam, em sua maioria, que os/as estudantes apresentavam as seguintes características: agitação, dificuldade de interação, dispersão (não atende a demanda), dificuldade na fala e/ou visão. Na maior parte dos relatórios apareceram atividades diagnósticas. Em um deles

apareceu ações pedagógicas diferenciadas, levando em consideração as particularidades da criança. Era impossível identificar a necessidade do AEE somente com o apoio dos relatórios, sendo necessário maior investigação e observação”.

O grupo responsável pela leitura dos relatórios do 2º ano apresentou a seguinte reflexão: “Os sujeitos se apresentam de maneira heterogênea, demonstrando ações de acordo com a faixa-etária. As ações não são ressaltadas e quando citadas se apresentam de maneira “avaliatória” diante do conteúdo trabalhado, sendo necessário uma investigação e avaliação do processo. Apresentaram como barreiras: questões comportamentais, metodologias tradicionais onde o sujeito é avaliado somente nos conceitos estabelecidos”.

Nos relatórios do 3º ano: “São alunos que apresentam dificuldade na leitura e escrita, são apontados como indisciplinados, dispersos e sem interesse; têm dificuldade na fala, comprometimento na coordenação motora, apresentam infrequência. Deveriam ser feitas atividades diferenciadas, conversas com responsáveis, atividades lúdicas, lição de casa. Faltam indícios das intervenções feitas pelos/as professores/as e indícios que evidenciem uma possível deficiência”.

Relatórios do 4º ano: “Alunos que não adquiriram as competências no campo da escrita. Os relatórios dizem das dificuldades de aprendizagem e dificuldades de concentração e interação com os colegas de sala. Aparece em poucos relatórios a ação pedagógica e de uma forma geral são: agrupamentos, atividades adaptadas, rodas de conversa. Porém, não aparecem ações pedagógicas voltadas individualmente para o sujeito em questão. Os relatórios não nos demonstram subsídios suficientes para o fato de sabermos quem é essa criança (inclusive se é público ou não do AEE). Os/as professores/as não escrevem com clareza sobre o sujeito, faltam observações pontuais”.

Relatórios do 5º ano: “Os registros não foram suficientes para dizer do sujeito. Em todas as ações pedagógicas tomadas pelo educador, o aluno não é inserido no contexto da aula, todas as observações são sobre o que o aluno não sabe. Falta informação do sujeito e do processo”.

Grupo de professores/as do atendimento educacional especializado: “Estudantes elencados/as pelo laudo, elencados/as por ações em um contexto de

uma criança com deficiência. Em alguns relatórios não se identificam as ações pedagógicas, em outros, ações adaptadas e diferenciadas com e sem auxílio. Aparecem termos como: interação, concentração, relutância e autorregulação. Alunos com perda auditiva. Dificuldades de compreensão, concentração e realização das atividades. Dificuldades na pronúncia. Em um dos casos, evolução gradativa de acordo com a sua faixa-etária. Não há relatos, porém, há cópia de uma atividade de escrita do nome. Barreira de comunicação”.

No momento em que os registros foram socializados nos pequenos grupos e posteriormente no grande grupo, foi possível promover uma reflexão conjunta do trabalho, quando as leituras do contexto escolar e das interações apareceram e o trabalho pedagógico pode ser construído. Para Fujikawa (2009), os registros, quando compartilhados, criam situações de confrontos, que ampliam o referencial de análise, pois diferentes percepções, saberes, concepções, são expressas e práticas cotidianas podem ser renovadas, repensadas e revitalizadas.

Ainda segundo a autora, o olhar do outro leva-nos a sair de nós mesmos e aquilo que estava implícito pode tornar-se explícito, implicando quem produziu, promovendo a construção do trabalho coletivo e colaborativo. Cria-se sentido coletivo, que não significa consonância total e homogeneização, mas diferentes perspectivas são discutidas e analisadas com vistas a encontrar um objetivo comum, encontrando respostas para as necessidades do coletivo.

A leitura do material foi feita com respeito à produção dos/as professores/as e para continuidade do trabalho solicitou-se que os/as coordenadores/as voltassem para a escola, conversassem com os/as professores/as, ajudassem na observação das crianças e apoiassem a construção de outras práticas possíveis e caso entendessem que essas crianças precisassem do AEE, trouxessem mais elementos para nova discussão que fora marcada para o início de julho.

Nos encontros que se sucederam para a retoma dos relatórios e as ações efetivadas pela Unidade Educacional, os/as coordenadores/as retomaram breves características das crianças descritas no primeiro relatório, contaram as ações realizadas pela coordenação e professor/a da criança e leram o segundo relatório escrito com o apoio do/a professor/a da sala regular.

Eram notórias as diferenças entre o primeiro e o segundo relatório, principalmente nas apostas que seriam feitas para as crianças. Num primeiro momento, esperava-se pouco das crianças e conseqüentemente oferecia-se pouco. Quando os/as profissionais estão dispostos/as a uma aproximação efetiva, passam a reconhecerem-se naqueles sujeitos e começam a perceber qualidades e possibilidades de avanços.

### II.3 Narrativas que revelam e desvelam

Em todos os encontros, a pesquisadora manteve um diário de campo com registros de acontecimentos e reflexões. Medrado, Spink e Mélo (2014), em exercício de discussão sobre as várias formas de utilização de diários na pesquisa social, trazem em suas considerações finais:

Esse exercício visa, assim, descolar os diários da condição de “arquivo-morto” ou de “meio” de acesso à experiência, para torná-los companheiros que, noite e dia, nos acompanham abrindo-se e fechando-se para impressões de toda ordem: dos deslumbramentos às decepções; das desconfianças aos questionamentos à incerteza que mobiliza.

Talvez nossos diários devessem seguir no rumo da liberdade apontado pelo personagem de Memórias do subsolo, de Dostoiévski, sem ordenamentos limitantes ou cronologia preestabelecida: “Não quero constranger-me a nada na redação das minhas memórias. Não instaurei nelas uma ordem nem um sistema. Anotarei tudo o que me vier à lembrança” (2004, p. 53). Ao mesmo tempo, no diálogo com o/a leitor/a, os diários, em função de seu caráter provisório, precário e parcial, têm sempre uma potência criativa: sendo revisitados, relidos, reposicionados, reescritos. Um “arquivo vivo” que nasce cada vez que se abre para nova escrita ou nova leitura. Existe e se faz no tempo, na promessa cotidiana de vivência cúmplice e solidária (tornando as pesquisas menos solitárias), resultando em algo que não se limita às condições de sua produção, nem à sua suposta autoria original. Aparentemente imóvel, cresce e nos mobiliza na pesquisa. (p. 290-291)

Como já indicamos, os diários de campo subsidiaram a elaboração dos cinco núcleos de significação que apresentamos a seguir, quais sejam: *Continuemos a sonhar um futuro; Podem acontecer coisas que desequilibram, mas não pode ser sempre responsabilidade de um sujeito; Por que é mais fácil lidar com as ausências?; Ler a partir do outro; Fazer parte do mundo.*

As expressões que servem de título para os núcleos de significação foram retiradas de nossos registros, buscando, assim, sintetizar as movimentações ocorridas durante o processo formativo-laboral das equipes de educação do município.

### **II.3.1 Continuemos a sonhar um futuro**

Escolhemos **Continuemos a sonhar um futuro** como o primeiro núcleo de significação a ser apresentado, pois, aqui, a palavra continuar remete a não desistir. Sonhar convoca-nos a imaginar e buscar novos acontecimentos possíveis; e futuro é algo que está por vir. É preciso sonhar para criar futuros, outros modos de existência, outros modos de subjetivação.

Sonhar um futuro pode pressupor imaginar, buscar algo que espera, ter esperança de alcançar um desejo. Esperança no sentido que nos ensina Freire (1987, p. 52,53) que é o de lutar para construir um futuro. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. O sonho move o sujeito, enquanto o sujeito sonha com a realização de algo, se movimenta em busca da sua concretização.

E foi essa disposição para alcançar outros modos de existência que prevaleceu nos encontros em Franco da Rocha. Os/As professores/as do AEE mostraram-se dispostos/as a rever relatórios, pesquisar textos e artigos que colaborassem com o processo, transformar ações, confrontar ideias, dialogar em busca de novos processos pedagógicos e educativos que transformassem as práticas cotidianas com as crianças para que os/as estudantes avançassem em sua escolarização. Isso tudo porque acreditavam e esperavam que as crianças podiam viver um futuro mais próspero.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de herança crítica, como o peixe necessita de água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de



tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. (FREIRE, 1992, p.5).

Logo nas primeiras atividades que acompanhamos essa marca se fazia presente: a equipe estava abalada com o resultado das eleições presidenciais e o que poderia acontecer. O encontro promovia reflexão sobre o presente e produção de responsabilidade sobre um outro futuro, diferente do que o resultado das urnas anunciava. No que se refere propriamente à educação especial e seus/suas usuários/as, o movimento em busca de novas experiências e a esperança depositada em criar um futuro foram acompanhados em diversos encontros: acreditar e esperar que estudantes público-alvo da educação especial possam aprender permearam as ações do AEE, desde a mudança de atendimento educacional para as crianças, até as finalizações de trabalho do ano. No diário apareciam escritos do tipo:

“[...] é uma criança disposta a conhecer”<sup>39</sup>.

“A criança que vocês trabalharam no ano anterior teve um avanço incrível. Hoje ela entra e fica no meio das crianças, copia, tenta fazer igual o outro”.

“[...] ele não quis participar da apresentação final, mas participou de todo o processo de elaboração”.

*Quando os/as coordenadores/as começam a observar e pensar sobre e com a criança fica nítido o encantamento delas pelas crianças. Parece que começam a conhecer outro/a estudante, passam a acreditar que é possível.*

*Os/as coordenadores/as que se dispuseram a encontrar e se relacionar com as crianças modificaram a sua visão sobre elas e perceberam que muitas podem avançar se lançarem outros desafios.*

“[...] consegue estabelecer relações quando aprende a língua dos sinais, que até então lhe foi negada. A professora ensina a língua para ele e para os seus amigos de turma, isso faz com que os/as estudantes também se interessem para aprender e dialogar com ele, que no início foi considerado deficiente intelectual”.

*Após as observações, a professora do AEE propôs atividades que fariam com que o estudante acessasse o conteúdo como os demais.*

---

<sup>39</sup> Ao longo do item 2.3 são utilizados inúmeros excertos do diário de campo da pesquisadora. Aqueles grafados com recuo e itálico referem-se aos registros de pensamentos, memórias, percepções e afetos da pesquisadora. Já os trechos grafados com recuo e aspas se relacionam a falas de profissionais durante as atividades que foram compiladas pela pesquisadora.

*As imagens apresentadas pela professora, demonstram uma mudança na postura da criança e fica nítido o entrosamento dele nas atividades propostas.*

O processo de *sonhação* sofreu, por várias vezes, fortes indagações: houve impacto negativo sobre as famílias dos/as estudantes, quando a gestão propôs uma mudança tão significativa na organização da oferta educacional e quando houve o encerramento das matrículas em escolas segregadas. Provavelmente, a divergência das famílias em relação a essa mudança relacionava-se ao fato de que se sentiam seguras com o atendimento oferecido no Craee. Essa reação pode ser interpretada de maneiras distintas: primeiro pode-se pensar no receio de que suas crianças, convivendo com as demais, sejam constantemente discriminadas e (re)vitimizadas, como historicamente ocorreu com as pessoas com deficiência. É fato que no convívio escolar, em particular, e no contexto social, em geral, muitas vezes, pessoas com deficiência foram e ainda são vítimas de diversos preconceitos em relação ao corpo, à mobilidade, à saúde mental, à comunicação (JANNUZZI, 2004). No cotidiano da unidade educacional, os/as adultos, principalmente os/as professores/as, têm responsabilidade por mediar conflitos e relações existentes entre as crianças, com o objetivo de compreender tais processos, tomando a problematização do capacitismo como parte do currículo.

Outro aspecto a considerarmos para compreender a reação de contrariedade das famílias à proposta da gestão da educação especial é que talvez ter sua criança em uma sala de aula comum não fazia parte do entendimento e, na tentativa de proteger, o movimento era de mantê-la num lugar já conhecido e supostamente suficiente.

Tais questões fazem pensar que as possibilidades de sonhar um futuro, um futuro melhor, mais rico, também se relacionam com a criação de políticas públicas inclusivas. Ter políticas públicas que façam com que os sujeitos da educação especial tenham o direito de estar presentes em todos os espaços e de sentirem-se seguros e confortáveis neles é também atribuição do Estado, e isso pede investimento contínuo, disposição ao diálogo com as famílias, bem como implica sustentar conflito com práticas, instâncias e formas de pensar que historicamente

têm sido apresentado como a única via possível de se educar o contingente de estudantes da educação especial (JANNUZZI, 2004).

Em nossos registros de campo, muitas foram as situações em que diferentes profissionais que acompanharam o encerramento da oferta de matrículas em escolas segregadas retomavam as falas de mães de estudantes da educação especial. Em um registro, a professora lembrava do depoimento uma mãe: “[...] que só fez matrícula para o filho naquela escola, pois sabia que ali havia intérprete de Libras e não o contrário”.

Chamou-nos a atenção o movimento de busca de uma unidade educacional acessível para a criança, em vez de matrícula da criança na unidade inserida no território em que a família vive e conseqüente providência de intérprete de Libras. Os espaços deveriam estar preparados ou mesmo ser acessibilizados, diferentemente da situação em que a matrícula acaba por ocorrer em função do apoio já existente. Outra recordação de profissional sobre uma mãe que lamentava:

“Ela não votou! Já tinha idade para fazer e não nos organizamos para retirar o título de eleitor. Agora sabe-se lá quando isso será possível”.

A profissional, então, ajudou-a a continuar sonhando um futuro e disse:

“O que temos que fazer agora é tirar o título e sonhemos que ela possa votar daqui quatro anos”.

### **II. 3.2 Podem acontecer coisas que desequilibram, mas não pode ser sempre responsabilidade de *um* sujeito**

O segundo núcleo de significação encontrado nomeamos de: **podem acontecer coisas que desequilibram, mas não pode ser sempre responsabilidade de *um* sujeito.**

É comum escutarmos em rodas de conversas entre professores/as ou mesmo em palestras e apresentações frases do tipo: “[...] tenho 30 crianças e 2 especiais”, ou “[...] tenho 30 crianças e 2 de inclusão”. São expressões que fazem pensar sobre quem é abarcado/a pela categoria “estudante”, o que é “inclusão” e que diferença é essa que se produz ao distinguir as duas categorias. É possível considerar que, nessas falas está implícita a ideia de que estudantes público-alvo

da educação especial – os/as “estudantes especiais” ou de “de inclusão” – são aqueles/as que não deveriam estar neste espaço ou, pelo menos, não estão na sala de aula pelos mesmos motivos dos/as demais.

Curioso que, em Franco da Rocha, afirmações assim não apareceram. Por vezes, percebemos uma movimentação de culpabilização dirigida a estudantes da educação especial. Pareceu-nos que os conflitos inerentes ao trabalho coletivo, à dinâmica da escola e às dificuldades de se criar processos inclusivos eram compreendidos como causados pela presença de estudantes da educação especial. Alguns trechos do diário de campo, que virão a seguir, demonstram um processo de culpabilização do público da educação especial: toda a complexidade que envolve o ato educativo, como a precariedade de materiais, de tempos, espaços, salário e práticas educacionais, acaba remetida ao corpo desses/as estudantes, operando, dessa forma, processos de medicalização na educação (MOYSÉS; MOYSÉS, COLLARES, 2001, 2011).

Destacamos essas frases do diário de campo:

“É fácil dizer que a criança com deficiência causa transtornos para a escola e que é responsável por tudo de ruim que acontece na escola”.

“Os/As professores/as da escola dizem que as crianças não aprendem por causa do Davi (criança com deficiência)”.

“[...] um é aquele que faz tudo e o outro aquele que não faz nada”.

“Os/As professores/as da escola com a qual os/as professores/as do AEE estão trabalhando dizem que as crianças não aprendem por causa do Gilson (criança com deficiência)”.

Durante todas as atividades de campo, a pesquisadora percebeu que existia uma preocupação por parte da equipe do AEE em desconstruir esse estereótipo de que as crianças atendidas pelo AEE ou mesmo que a própria deficiência é responsável por todas as dificuldades vividas em uma sala de aula, como, por exemplo, o fato de haver crianças que não estão aprendendo o que lhes é ensinado. A mesma explicação aparece quando se alude ao/à próprio/a estudante da educação especial não estar aprendendo o que o/a professor/a espera, quando há agitação da turma. Ou seja, a movimentação da vida em uma instituição e seus

desafios, em alguns momentos, são traduzidos como efeito da presença (indevida) do/a estudante da educação especial.

Vários são os fatores que se inter cruzam e influenciam a dinâmica escolar, as reflexões sobre o que acontece dentro de uma escola e sobre uma criança devem ser feitas a partir da análise de diversos fatores que movimentam as forças existentes dentro da escola, por exemplo a pobreza, as questões de gênero, a exclusão, a questão da raça, de moradia, do currículo, das práticas pedagógicas, do contrato de trabalho, da constituição do grupo, das políticas públicas em vigor, das forças de poder que estão em disputa; não se pode naturalizar o olhar sobre as crianças, principalmente daquelas que vão ficando para trás no processo de escolarização. O/A professor/a é parte da engrenagem.

Os processos de subjetivação – nossas formas de viver, de sentir, de pensar – vão sendo constituídos no atravessamento de muitos elementos: sentir-se com dificuldades em matemática tem relação com a existência de escola, de uma professora com função de ensinar, de várias crianças que aprendem, de avaliações, de umas que têm performances melhores que as outras – aprendem mais do que as outras –, com a criação da matemática como campo científico, com o contrato de trabalho de professores, com a sala de aula, com comparações, com o irmão que vai bem em tudo e “eu que não sou tão bom aluno”, com a reunião com mães e pais em que são apresentados os conteúdos, com uma rua que fica perto de uma área em que as crianças empinam pipa em um lugar que venta bastante e a criança adorar soltar pipa, com a mãe que nunca foi boa em matemática e sente que isso é uma questão hereditária, com fantasias, com a existência de um discurso constituído dentro de uma lógica de causas únicas (isso é aquilo). (MACHADO, 2016, p. 122).

Poder se reconhecer parte da engrenagem permite perceber as movimentações que acontecem na escola e fazer frente a elas, assumindo-se a responsabilidade de ensinar uma criança. A reflexão em busca do que efetivamente acontece dentro de uma sala de aula, sem culpabilização do sujeito, implica considerar esses diversos fatores existentes e coletivizar as discussões e proposições de maneira a complexificar a análise e a elaboração de caminhos.

Ao longo das discussões, percebemos essa movimentação por parte dos/as professores/as do AEE: iniciavam, por algumas vezes, aderindo a processos de culpabilização de estudantes da educação especial ou mesmo reproduzindo a

culpabilização, mas agora elegendo o/a professor/a como centro das explicações para o não aprender o que se esperava. Com a sustentação do diálogo, do estudo sobre o que estava se passando, o grupo deixava uma postura de busca por culpados/as para tentar compreender a situação e propor intervenções. No diário de campo, registramos:

“Os/As profissionais avaliaram que entraram na escola por causa de uma criança e perceberam que a criança está bem e que é preciso falar sobre o trabalho de gestão de sala de aula”.

“Temos os/as professores/as que perceberam que eles avançaram e que serão defensores/as, para outros/as faltará conhecimentos humanos para compreender e conviver com a diferença. Conversar com o outro dá trabalho”.

“Percebem que a criança brinca, num grupo menor ele produz. Isso é lindo. Desmonta a ideia de um sujeito alheio ao mundo. Isso causa espanto em quem não acreditava nessa hipótese”.

Relacionar-se com outros sujeitos permite que se reconheça o/a outro/a como colaborador/a, o/a professor/a colabora para o desenvolvimento das crianças e as crianças colaboram para aperfeiçoar os saberes docente. Freire (1996, p. 13) já dizia que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, o verbo ensinar pede um objeto direto, é verbo transitivo-relativo. Portanto, a aprendizagem se dá nessa dialética entre professor/a e estudante. Da mesma forma, os/as profissionais que faziam parte das atividades formativas, ao discutirem sobre o que se passava nas cenas educativas que haviam acompanhado pela leitura dos relatórios ou pela presença nas unidades educacionais, colocavam-se a pensar sobre seus próprios fazeres. Por isso, utilizamos, ao longo deste trabalho, a ideia de percurso laboral-formativo: ao inventarem o próprio trabalho, formavam-se e, ao se formarem, criavam novos processo de trabalho.

Outro aspecto presente neste núcleo de significação refere-se à autoridade. Freire, ao relatar a necessidade de expor seu posicionamento político aos/as estudantes, dizia:

[...] Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política,

assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (1996, p. 36).

Exercer a autoridade e não o autoritarismo é tarefa árdua; exige sair de si e analisar o contexto e buscar outra maneira de lidar com a situação. Aprender outras formas de estar com o/a outro/a na tarefa educativa. Trazemos esta discussão, pois o deslocamento da culpabilização para a compreensão do que está em jogo na cena educativa nos pareceu um trabalho de elaboração muito intenso por parte dos/as professores/as do AEE: como estar em sala de aula comum, colaborando com o/a professor/a regente e não avaliando, seja o/a estudante, seja o/a professor/a. Para Adorno,

[...] autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso existe algo como uma autoridade técnica — ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro —, que não pode simplesmente, ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. (1995, p. 176).

Quando os/as professores/as do AEE colaboram para que os/as professores/as da sala comum encontrem outras maneiras de exercer a sua autoridade, parece que novos mundos se abriam. Sobre isso, registramos:

“Os/As profissionais avaliaram que entraram na escola por causa de uma criança e perceberam que a criança está bem e que é preciso falar sobre o trabalho de gestão de sala de aula”.

“Mas temos os/as professores/as que perceberam que os/as estudantes da educação especial avançaram e que serão defensores/as. Mas falta conhecimentos humanos para compreender e conviver com a diferença. Conversar com o outro dá trabalho”.

Quando os/as professores/as se propuseram a criar uma ambientação diferente em colaboração, seja a partir da organização do espaço, seja com um discurso diferenciando sobre e com as crianças, novas relações puderam emergir, novos laços puderam ser fortalecidos entre os/as professores/as e deles/as com

os/as estudantes. Terminamos a análise desse núcleo de significação, refletindo sobre três frases do nosso diário:

“As crianças constroem um lugar”.

“Criam-se maneiras e estratégias de ensino onde as crianças começam a AGIR e, sem AÇÃO, não tem aprendizagem”.

“A mudança de postura do/a profissional, como aquele/a que vai a sala para trabalhar com todas as crianças, e não apenas com uma em específico, gera um novo comportamento nas crianças, elas agem de forma diferente”.

Existe relação entre as práticas que são exercidas e as pessoas que são criadas (MACHADO, 2016): as práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula criam subjetividades e ajudam professores/as e estudantes a construir um lugar. Os lugares são constituídos a partir do que apreendemos a respeito do que o/a outro/a espera de nós, portanto, se um/a professor/a espera que aquele/a estudante desmobilize a turma, provavelmente esse lugar será ocupado, realizado pelo/a estudante. Quando mudamos a forma de compreender uma criança, mudamos a prática e mudamos o lugar ocupado por essa criança na sala de aula. Também a pesquisadora pode deslocar-se, pois, diante das discussões acompanhadas ao longo da pesquisa, não era mais possível discutir tão somente os processos de elegibilidade dos estudantes para a educação especial; tornou-se necessário apreender o trabalho da educação especial como um todo. Afinal, os critérios e processos de elegibilidade construídos nessa rede eram indissociáveis dos processos de intervenção. Nesse sentido, pudemos experimentar um pressuposto muito comum nas discussões sobre avaliação e que ficou apagado quando da formulação inicial desta pesquisa: avaliar é intervir. E em Franco da Rocha essa indissociabilidade foi-nos restaurada.

### **II.3.3 Por que é mais fácil lidar com as ausências?**

**Por que é mais fácil lidar com as ausências**, terceiro núcleo de significação apresentado, remete-nos à própria incompletude do humano; estamos sempre em transformação, em aprendizado. No contexto da discussão sobre os sujeitos da



educação especial, pode também nos remeter às possíveis ausências de aspectos corporais das pessoas com deficiência, bem como às ausências que nós, pessoas normofuncionais, pressupomos em relação às pessoas com deficiência.

No capítulo I escrevemos sobre como, muitas vezes, o público-alvo da educação especial é percebido a partir daquilo que lhe falta: falta-lhe o membro, a visão, a audição, a mobilidade, entre outras faltas. A Convenção internacional sobre o direito das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009) nos ensina que a deficiência é constituída socialmente; é efeito de encontro entre sujeito e um mundo pouco ou nada hospitaleiro. E essa é uma diferença significativa no que concerne à ética subjacente ao modelo médico de deficiência, que estabelece no corpo normofuncional o parâmetro de saúde e de adequação, tomando os outros corpos sempre como constituídos por ausências.

Os/as profissionais do AEE de Franco da Rocha faziam o esforço de buscar, de investigar o que os/as estudantes tinham a oferecer. Nos encontros em que os/as professores/as apresentavam as crianças, Marina logo dizia:

“Me conta o que você observou dessa criança, o que ela gosta de fazer?”.

Assim, a apresentação iniciava-se a partir do que os/as estudantes faziam, gostavam e sabiam; essa postura muda radicalmente as formas de leitura daquilo que a criança é e o que pode vir a ser, pois o trabalho parte de seus saberes, de suas qualidades, que eram levantados a partir do acompanhamento da criança no cotidiano escolar, conforme esses exemplos retirados do diário de campo:

*A apresentação começa com aquilo que Claudio é capaz de fazer, quais são seus saberes. Adora o livro “O grande rabanete”.*

“É uma criança que ri que olha no olho, há uma criança que temos que deixar falar do jeito que ele pode falar. Ele quer falar, mas como ele vai falar?”.

“Como não é a música que você quer ouvir, ele corta. Tudo bem ele cantar a música da maneira dele. Nos faz pensar que ele escuta e entende, pois rapidamente ele muda de atitude quando é reprimido. Essa é uma informação importante para a professora. Pois a gente quer contrapor. Ele só pode existir por que é dócil? Ele também é dócil. Ele também é descontente”.

“Como me apresento sozinho? Se ele se apresenta sozinho de outra forma é porque isso está nele também”.

“Quando a professora se dá conta de que ele é capaz de fazer, de agir, de pensar e de produzir, os vínculos vão sendo restabelecidos. Os/as outros/as estudantes começam a entender que ele também é capaz”.

*Elas começam apresentando o Gustavo de um outro lugar, das coisas que ele gosta de fazer, pois, quando vão conhecer a criança, observam as coisas que ele curte. Então, conhecem uma criança diferente daquela que foi apresentada pelas professoras da escola.*

“Adorou brincar da corrida do saco, primeiro gosta de fazer sozinho e depois convida uma criança para brincar junto dele. Gustavo participa... Se concentra... Escuta...”

Os/As professores/as trazem a seguinte fala de uma criança: “Quero ser igual a Isabela e o Murilo! Por que? Eles escrevem bem, são elogiados e a professora sempre chama eles”.

Outro exemplo que apresenta essa mesma lógica aparece nesse trecho do diário de campo:

“É comum, em diálogos com professores/as, a conversa girar sobre as habilidades corporais das crianças. No senso comum escuta-se que as crianças são ágeis, rápidas, não se cansam”.

Ao acompanharem o dia-a-dia, os/as professores/as do AEE foram percebendo que essa máxima não se confirmava, pois, quando propunham práticas que precisavam de movimentação corporal, era necessário retomar e explicar detalhadamente para as crianças como a atividade havia sido pensada e quais seriam os combinados para sua execução. Nesse momento, registramos o apontamento de Marina:

“É um equívoco achar que as crianças têm domínio de seu corpo, é uma molecada que falta expressão. Eles são ágeis, mas o corpo não é suficientemente ágil nos movimentos desconhecidos, é um corpo que precisa ser trabalhado. Precisam se encontrar no mundo, precisam colocar para fora aquilo que está dentro”.

Nesse processo, os/as professores/as do AEE, juntamente com o/a professor/a da sala comum, elaboraram um plano de ação a ser proposto para a criança e efetivado com ela. Surpresas acontecem; a criança começa a se sentir capaz de participar das atividades e fazer parte da turma. Tal experiência também indica que a criança reconhece suas especificidades e vai aprendendo a lidar com

isso, o que fica explícito nessa observação de Marina, após escutar o relato de um/a professor/a:

“Tem uma cena em que a criança tem que colocar a terra com uma colher em uma fôrma de ovos. Ele o faz com tremendo cuidado, bem devagar e bastante atento e concentrado, parece saber da sua dificuldade e por isso tenta tomar o máximo de cuidado para que não caia a terra para fora”.

Para compreender o que acontece em Franco da Rocha, encontramos subsídios em Arendt (2011, p.239); a escola é a instituição responsável por transmitir o patrimônio cultural da sociedade e transformá-lo e com isso e por isso, é também o local de produção de modos de vida. Modos de vida que vão se (re)fazendo a partir das relações humanas e das conexões que são promovidas dentro deste espaço. “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele”. Na escola, estudantes continuam seus processos de pesquisa e investigação sobre o mundo. Nessas descobertas, o/a professor/a tem função de destaque.

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade [...] essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir essa responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade [...] embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (ARENDR, 2011, p. 239).

Colaborar com as descobertas das crianças é função docente, bem como buscar compreender aquilo que os/as estudantes já sabem e mobilizar a aprendizagem para aquilo que ainda estão por conhecer. Durante todo o processo escolar, as percepções de professores/as são fundamentais

Morin também nos auxilia nesse processo; afirma que, para que essa relação de descoberta se dê entre esses/as dois agentes – professor/a e estudante – é necessário que os/as professores/as também se apresentem com postura curiosa,

buscando descobrir como os/as estudantes se relacionam, resolvem conflitos, lutam pelos desejos, compartilham saberes, brincam, pintam, pensam, enfim, como se apresentam diante de toda a complexidade de relações que permeia o ambiente educacional. Para ele:

[...] complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido *sempre tem relação com o acaso*. Assim a complexidade coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz a incerteza, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*. Ela diz respeito a sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem. A complexidade esta, pois, ligada a certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares. (MORIN, 2005, p. 35, grifos do autor).

A partir do conceito de complexidade do autor, podemos afirmar que, muitas vezes, o que se imagina saber sobre uma criança é aquilo que a criança não sabe que não sabe, ou ainda aquilo que supomos que ela não saiba.

Para consolidar esse trabalho de pesquisa sobre e com a criança, a coordenação da educação especial buscou instalar nos/as professores/as dúvidas sobre as crianças e as situações relatadas. Duvidar era não se deixar convencer de que já se sabe tudo sobre a criança. Era não partir da afirmação de que crianças público-alvo da educação especial não poderiam aprender. Enfim, era não ter todas as respostas sobre as crianças referidas nos relatórios das escolas ou mesmo sobre os/as professores/as que redigiam os relatórios. Em muitos encontros, registramos intervenções de Marina nesse sentido:

*“As crianças têm direito à dúvida”. Ressalta a impossibilidade de aprender quando o diagnóstico vem na frente da criança. A dúvida criou possibilidade para verificar aquilo que a criança sabe e ele sabe muitas coisas.*

*Os relatórios analisados foram de estudantes do 5º ano, conseguimos observar que os registros não foram suficientes para dizer do sujeito. Em todas as ações pedagógicas tomadas pelo/a educador/a, o/a aluno/a não é inserido/a no contexto da aula, todas as observações são em cima do que o/a aluno/a não sabe. Falta informação do sujeito e do processo; Sujeito calmo, tímido,*

*disperso, falta de concentração, problema de memorização, boa interação, não alfabetizados.*

Por muitas vezes, conversas com professores/as de anos anteriores podem ampliar ou apenar a compreensão sobre o que se está passando; algo parecido ao que acontece quando buscamos as avaliações e laudos dos/as estudantes. Relatos anteriores sobre a criança podem interferir de forma negativa na aproximação da situação educativa. Quando isso acontece, os movimentos e as perguntas destinadas aos/às estudantes podem ser encarados apenas como tentativas de confirmar algo que já se sabe. Sobre esse assunto, registramos uma analogia com a situação de estrangeiro feita por Marina, quando disse:

“Por vezes, o estrangeiro, assusta mais do que o vizinho opressor, o familiar agressivo, pois naturalizamos comportamentos”.

“Quando escutamos que ciganos são trapaceiros já pressupomos que ao encontrar com um cigano devamos nos proteger. Indígena não gosta de trabalhar pressupõe que são desocupados, não vemos isso como escolhas e modos de viver. Como escolhas que constituem nosso jeito de ser”.

A coordenação da Educação Especial, então, sugeria aos/às professores/as do AEE que considerassem os/as estudantes com deficiência como estrangeiros/as, não em uma perspectiva de pré-julgamento, mas na atitude: era necessário se aproximar das crianças para conhecê-las, explicava:

“[...] para trabalharmos e compreender os/as imigrantes – as crianças com deficiência – os/as professores/as do AEE se dispuseram a conhecer esses sujeitos na situação em que eles vivem”.

*No início do ano, os/as professores/as do AEE vão nas escolas acompanhar as crianças que estão cadastradas com deficiência na PRODESP, os/as professores/as vão em média de 4 a 5 vezes na mesma unidade observar a mesma criança, que é realizada no ambiente em que a criança se encontra, isto é: dentro da sala, no parque, em todos os ambientes da escola, pois o importante é observar a criança em suas relações, em todos os processos. Importante essa imersão para vasculhar todos os processos. Após a observação os/as professores/as precisam registrar os processos e geralmente num primeiro momento não aparece o que a escola está ensinando.*

“Como a gente caracteriza alguém? Como a gente faz? O que a gente oferta? Necessário estar em diversas situações. A gente conhece mal as pessoas. É necessário criar estratégias para conhecer as pessoas. Quais estratégias? Para conhecer preciso ir além do que os/as professores/as falam sobre as crianças”.

“Mesmo estando no meio do ano letivo é importante continuar falando em caracterização, pois enquanto falamos em caracterizar vamos conhecendo e reconhecendo os estudantes”.

Marina aludiu à migração das crianças com deficiência dos espaços segregados para a escola regular.

“Essa migração causou medo, insegurança, mas também despertou a curiosidade. Ser estudante é apenas um dos papéis sociais que um sujeito tem”.

A postura investigativa centrava-se, então, em pautar a observação a partir daquilo que não se sabe sobre a criança. Sabemos pouco ou quase nada da criança, portanto, é preciso descobrirmos sobre ela e com ela. Parece que esse princípio do AEE já está consolidado, pois quando convidados/as a pensar sobre o que é o AEE, rapidamente os/as professores/as disseram:

“É um processo de investigação, escuta e observação do sujeito”.

E a coordenação da equipe complementou:

“É um processo de descobertas – descobre-se os saberes das crianças, as potencialidades e criam-se maneiras e estratégias de ensino onde as crianças começam a AGIR e sem AÇÃO não tem aprendizagem”.

“Quando o/a professor/a se dá conta que ele é capaz de fazer, de agir, de pensar e de produzir, os vínculos vão sendo restabelecidos”.

Ter uma postura de descoberta sobre as crianças e com as crianças, uma atitude investigativa, requer aproximarmo-nos delas conscientes dos estigmas presentes, dos preconceitos e informações a que já tivemos acesso. É impossível não sermos remetidos/as ao que já está estabelecido, mas é possível, tendo consciência desses conteúdos, colocá-los em suspensão. Não se trata de confirmarmos algo que já sabemos sobre a criança ou de negarmos absolutamente tudo que já é sabido, mas de encontrarmos cada criança, produzindo saberes cada vez mais complexos e compartilhados em sua companhia.

E, nessa roda da vida, entre encontros e desencontros, as relações foram se (re)construindo e constituindo os sujeitos.

Se o que se concebe no interior das instituições educativas é um “estar juntos” sem percalços, perderemos o mais essencial da vida em comunidade: uma tensão incessante entre identidades e diferenças, a pluralidade de formas de vidas, a possibilidade de transformar certas existências em outras e, o mais importante, o perceber que não há destinos traçados de antemão e que, possivelmente, as escolas sejam o único e último lugar onde, para muitos indivíduos, põe-se em jogo a invenção de outra linguagem e a concretização de destinos diferentes. (SKLIAR, 2019, p.52).

Um/a professor/a do AEE dizia em um dos encontros:

“Tive que tirar o laudo médico para enxergar o sujeito”.

O laudo pode paralisar o trabalho dos/as professores/as, pois pressupõe características, muitas vezes orgânicas, imutáveis, que impedem o sujeito de avançar em sua escolarização. Podemos ainda inferir que o laudo também teria condições de abrir possibilidades de trabalho, mas isso raramente acontece; no período acompanhado em Franco da Rocha, nenhuma situação assim foi registrada. Por esse motivo, os/as professores/as do AEE faziam a caracterização do público-alvo da educação especial, a partir do acompanhamento do contexto escolar, analisando as relações que se estabeleciam naquele local, conhecendo as crianças em sua totalidade. Isso permitia também que, nas atividades formativas, elas pudessem ser apresentadas desde um outro lugar: o lugar do sujeito capaz.

E, nessas movimentações em que perguntavam o que cada estudante sabia, de que gostava, o que fazia... também puderam passar a registrar o que era oferecido, que situações de aprendizagem eram proporcionadas. Sobre isso, anotamos em nosso diário de campo uma discussão fundamental sobre a escola que era oferecida aos/às estudantes da educação especial. Diziam os/as professores/as:

“Parece que a criança foi pouco exigida no seu processo de escolarização. O/A professor/a do AEE o acompanha por 4 meses e percebe-se um avanço muito grande da criança, ele aprendeu muito nesses 4 meses. Não aprendeu anteriormente provavelmente porque não lhe foi ensinado. Não houve investimento no seu processo escolar”.

“Registrar, para o Vinicius [estudante], é um desafio e penso que ele foi pouco estimulado ao acesso à escolarização. Isso ficou para o segundo plano, principalmente porque ele se sai muito bem nas relações e sendo pouco estimulado, conseguiu camuflar a dificuldade no registro”.

Essas falas por vezes vinham como justificativa: já que a criança não consegue aprender, talvez seja melhor investir em outros processos que não os de escolarização. Com o frágil investimento em seus saberes, os/as estudantes iam se tornando aquilo que, em nossas profecias, costumamos dizer que eles/as são e serão:

“Tem uma cena em que ele tem que colocar a terra com uma colher em uma fôrma de ovos. Ele o faz com tremendo cuidado, bem devagar e bastante atento e concentrado, parece saber da sua dificuldade e por isso tenta tomar o máximo de cuidado para que não caia a terra para fora”.

“No atendimento um a um, precisamos falar menos, deixar o Márcio [estudante] falar, para que possamos construir uma história sobre e com o Márcio, contê-lo menos e exigir a presença e a fala da criança. Ele tem saberes importantes e ele apresenta uma boa memória, quando ele vai contando sobre a experiência com uma macumba com uma moto ele vai contando histórias, a partir das relações que ele vai fazendo. Podemos descobrir quais relações estão sendo estabelecidas por ele”.

Todas as ações do AEE eram discutidas coletivamente, tanto entre a equipe do AEE como com os/as professores/as das salas comuns. Esse trabalho coletivo possibilitava a análise da situação por diversos ângulos, constituindo, de fato, um processo de aprendizagem colaborativa e compartilhada.

Os/As professores/as relatavam experiências importantes sobre a mudança individual de crianças e adultos/as quando se estabelecia a discussão coletiva.

*Os/as professores/as do AEE só entram na sala para propor algo a partir do que o/a professor/a tem desenvolvido, portanto observam e conversam com o/a professor/a regente sobre o trabalho desenvolvido.*

“É um olhar de fora para dentro e são olhares diferentes que se complementam e se cruzam”.

*Jandira [professora do AEE] conversa com a professora da sala comum sobre possibilidades de trabalhos a serem desenvolvidos junto com esta criança e assim a criança passa a ser incluída na sala comum a partir de suas possibilidades e não impossibilidades.*



*O acompanhamento da professora e das demais crianças da sala sobre e com este estudante se modifica, reconhecendo a potência dele. Assim outras relações, mais potentes, podem ser estabelecidas.*

Hoyuelos afirma que:

O importante de qualquer experiência vivida em grupo na escola de educação infantil é que cada narração subjetiva se transforme em intersubjetiva, e seja submetida à interpretação de outras pessoas. Tal ato evita criar narrações fechadas em rótulos e estereótipos. (2019, p. 43).

O mesmo autor, ao relatar a complexidade que envolve todos os processos escolares dentro das escolas da infância, ressalta que “a complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza” (HOYUELOS, 2019, p.31). É impossível conhecer todos os papéis exercidos pelas crianças, bem como ter certeza de todas as hipóteses levantadas por elas, a partir da observação de apenas um fenômeno.

A prática cotidiana impõe incertezas aos/às professores/as; é necessário assumir a dúvida como princípio do trabalho docente. Hoyuelos afirma que “a incerteza é o motor do conhecimento” (2019, p. 50). As crianças ensinam que nunca será possível descobrir tudo. O autor aprendeu isso com uma criança bem pequena; conta o autor que, ao acompanhar uma brincadeira de faz de conta em uma escola, percebeu que meninos não brincavam com as bonecas, apenas meninas. Logo iniciou um diálogo com uma das meninas, compartilhando sua observação e perguntando a ela o motivo de os meninos não brincarem: “aquela menina me deu uma das lições mais importantes da minha vida: é verdade que esses meninos não brincam com bonecas. Não sei por que, mas não podemos saber tudo” (p.50).

Trazemos essas reflexões no bojo deste núcleo de significação, pois trata de poder não saber, melhor dizendo, trata de um paradoxo: reconhecer que não sabemos o que nossos/as estudantes sabem para, a partir disso, buscarmos formas de aproximação, (re)conhecimento.

Mudando a perspectiva da certeza sobre quem é aquele/a estudante, do que lhe falta ou mesmo do que nunca terá condições de aprender, podemos pensar em possibilidades de trabalho, de desenvolvimento de processos de escolarização que

realmente incluam todos/as os/as estudantes na vida da sala de aula. Para isso, torna-se necessário acompanhar detalhadamente as crianças, tomando-as também como interlocutoras nesse processo de investigação: isso foi o que pudemos apreender com as discussões registradas neste núcleo de significação.

#### **II.3.4 Ler a partir do outro**

O quarto núcleo de significação foi intitulado **Ler a partir do outro**. Em uma primeira análise da frase, ler a partir do outro pressupõe sair de si e considerar o/a outro/a; procurar conhecer, compreender e contextualizar a perspectiva de outra pessoa.

A educação escolar acontece em processos relacionais, geralmente entre professores/as e estudantes, estudantes de uma mesma faixa-etária ou de faixas etárias diferentes, cultura e estudantes, adultos/as e estudantes.

Como já dito anteriormente, acompanhamos atividades formativas em que os/as profissionais da educação de Franco da Rocha procuravam fazer as discussões coletivas de forma colaborativa e participativa, aprendendo a partir da ação. Foi esse elemento que nos chamou a atenção e que, inclusive, nos fez forjar a expressão atividade laboral-formativa: ao se formarem, construíram processos de trabalho e, ao registrarem seus processos de trabalho, produzem substrato para os processos formativos. Nos diários de campo, em momentos diferentes, apareciam frases que nos remetem a essa ideia, como a descrita abaixo que se refere à percepção dos/as professores/as sobre a importância da ação da criança em seu processo de aprendizagem:

“Criam-se maneiras e estratégias de ensino onde as crianças começam a agir; sem ação não tem aprendizagem”.

Os/As professores/as também aprendem a partir da ação, pois novas práticas e estratégias pedagógicas puderam ser aprendidas quando as crianças desafiavam tanto o fazer pedagógico quanto os/as próprios/as docentes, instigando a criação em sala de aula.

Também foi interessante perceber que esse processo de criação era cuidado pelos/as professores/as do AEE, de maneira a não se sobreponem às práticas do/a professor/a da sala comum. Encontramos no diário de campo, os seguintes registros em relação à atuação docente:

*Os/As professores/as do AEE só entram na sala para propor algo a partir do que o/a professor/a da sala regular tem desenvolvido, portanto, observam e conversam com o/a professor/a sobre o trabalho desenvolvido.*

*O/A professor/a desenvolve atividades dentro do espaço da classe e, ao observar a criança, o/a professor/a do AEE conversa com o/a professor/a da sala comum sobre possibilidades de trabalhos a serem desenvolvidos junto com esta criança. Assim, ela passa a ser incluída na sala comum a partir de suas possibilidades e não impossibilidades. A posição do/a professor/a e das demais crianças da sala em relação à criança se modifica, na medida em que a reconhece como potente. Assim outras relações, mais potentes, podem ser estabelecidas.*

*Naquele momento, o/a professor/a estava trabalhando com a sala a História do Brasil, especificamente a questão indígena: “as crianças contam a aldeia”. Os/As professores/as do AEE propuseram que as duas salas, a de Benício e de Bianco [dois estudantes público-alvo da educação especial], pudessem conhecer uma aldeia, e assim fizeram. O ônibus os/as levou até o local, onde puderam fazer uma trilha e lidar com os desafios físicos que uma trilha proporciona. Conversar com o cacique, visitaram seus espaços, as árvores, as terras... e aprenderam sobre seus costumes.*

Aqui, chamam-nos a atenção dois elementos para a constituição de processos educacionais inclusivos:

1º. A delicadeza do trabalho conjunto entre professor/a do AEE e da sala comum, que tem como pressuposto a interrogação sobre o fazer pedagógico, sem que se hegemonize uma postura de controle do trabalho/a de um/a sobre o/a outro/a. Tal construção de relação de trabalho implica a convivência com confiança entre os/as dois/duas profissionais diante de uma mesma cena pedagógica (a mesma sala de aula, a mesma turma), experiência incomum em nossa educação escolar, em que a regência de classe costuma ser feita uma única pessoa na Educação Infantil e anos iniciais da Educação Fundamental.

2º. Os benefícios para toda turma derivados da discussão sobre barreiras que estão impedindo a escolarização de estudantes da Educação Especial. Ao compreender a função da Educação Especial como relacionada à identificação de barreiras e produção de estratégias para enfrentá-las, há um reposicionamento do

trabalho, que se desloca do indivíduo como sujeito da falta (das ausências) para a cena pedagógica e o que ela oferece. Tal deslocamento permite a proposição de mudanças que atingem toda a turma, ampliando as formas de acesso ao conhecimento não só por parte do/a estudante da educação especial, mas de todos/as.

Freire, ao escrever sobre o processo dialético e dialógico que se estabelece na educação, afirma que a função do/a educador/a no mundo:

[...] não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência.

[...]

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (1996, p. 40).

Essas reflexões nos trouxeram inquietações sobre a função da Educação Especial. Ao revisitar os diários de campo, apareceram registros relacionados à questão do “ler a partir do outro” em datas diferentes e que pedem discussão sobre a relação professor/a generalista e professor/a da educação especial:

*O que estamos fazendo como educadores/as responsáveis, também, pela formação de professores/as, tanto da formação inicial como continuada? Muitas das ações apresentadas ao longo das atividades de campo poderiam ser feitas pelos/as professores/as da sala comum... que função é essa que a Educação Especial está cumprindo?*

*Mais uma roda de conversa entre esses/as profissionais que não falam sobre doenças, deficiências, síndromes ou transtornos, mas que compartilham experiências educacionais e pedagógicas. Sim, isso me chama muito a atenção, mas também me coloca em dúvida quanto ao que estamos fazendo com os/as professores/as que estão nas salas de aula. Será que compartilham da mesma maneira de compreender os/as estudantes da educação especial?*

*Acompanhando as discussões sobre os processos de acompanhamento de sala de aula, fico pensando: como tirar da responsabilidade do/a professor/a do AEE as práticas com as crianças da educação especial, já que as ações apresentadas poderiam ter sido realizadas pelos/as professores/as da sala comum?*

Durante as atividades que acompanhamos, os desafios e a necessidade de investimento em formação para todos/as os/as professores/as eram percebidos pelos/as professores da educação especial e coordenadores/as, como podemos verificar nos seguintes trechos do diário de campo:

*[Antes], quem preparava as atividades era o/a estagiário/a e não o/a professor/a regente. Em 2016 o/a estagiário/a deixou de ser apenas para o público-alvo da educação especial e passou a ser para o grupo de crianças. Crianças muito comprometidas passaram a ter cuidador/a.*

*Importa levantar questões sobre o processo de escolarização. Parece que a criança foi pouco exigida no seu processo de escolarização. O/A professor/a do AEE o/a acompanha por 4 meses e percebe um avanço muito grande da criança: ela aprendeu muito nesses 4 meses. Não aprendeu antes, provavelmente, porque não lhe foi ensinado. Não houve investimento no seu processo escolar.*

*Os relatórios com imagens mostram a ação da criança, mas não contam o contexto e nem quais foram as solicitações, a comanda do/a professor/a, a gente apenas consegue supor.*

Ficou marcada a importância das relações que se estabeleceram entre os/as professores/as e das ações efetivadas por eles/as na tentativa de promover o acesso ao currículo para todas as crianças. Ações que ficaram registradas no diário de campo:

*“O/A professor/a vai se desfazendo e se refazendo nesse processo. Relação vai se dando com o sujeito”.*

*“Primeiro, entram na sala, é um olhar de fora para dentro; e são olhares diferentes que se complementam e se cruzam”.*

*“Conversar com o outro dá trabalho”.*

*Não aparecem possíveis ações dos/as professores/as para promover avanços ao/à estudante.*

*“São sujeitos em aprendizagem, quais as práticas que foram proporcionadas? Qual o fazer pedagógico?”.*

*Importante fazer atividades diferenciadas, mas não um empobrecimento da atividade.*

Aos/às professores/as cabe a autorização e a responsabilidade de constituir espaços que promovam a construção das aprendizagens dos/as educandos/as. Freire (1996, p. 15) afirma que aprender criticamente “exige a presença de

educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos e rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.

Essas e outras características fazem parte da subjetividade humana, e essas, segundo Freire, são fundamentais para que a aprendizagem ocorra criticamente. Nas relações pedagógicas, a subjetividade de cada agente educacional está presente em todo o cotidiano. Nas relações coletivas, as subjetividades se inter cruzam, revelando e produzindo (inter)subjetividades e identidades. Mais uma vez recorremos a Freire para explicitar a importância de “ler a partir do outro”:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (1996, p. 42)

À medida em que o/a professor/a apresenta algo para a criança e ela responde da sua forma, cabe ao/à adulto/a desta relação, no caso o/a professor/a, compreender qual o ponto de vista da criança. É o momento de o/a professor/a analisar e refletir sobre os contextos, separar aquilo que compõe sua identidade e aquilo que compõe a identidade da criança para, a partir dessa diferenciação, mobilizar ações que permitam o avanço de todos/as.

Algumas falas registradas no diário de campo indicam a importância da ação do/a professor/a quando cria e estabelece uma relação de confiança com o/a estudante durante todo o ano letivo. O trabalho pedagógico como processo, como experiência ao longo do tempo, foi sublinhado pelos/as professores/as:

“Ele/a tem saberes importantes e ele/a apresenta uma boa memória, quando vai contando sobre a experiência com uma macumba, com uma moto, vai contando histórias, a partir das relações que ele/a vai fazendo. Ao escutá-lo/a, podemos descobrir quais relações estão sendo estabelecidas”.

“E o mais legal é que vai fazendo e vai contando, consegue fazer as duas coisas ao mesmo tempo, precisa ser contido e necessita de uma ação reguladora apenas nos momentos em que quer jogar massinha para cima, farinha pela sala, ou seja quando produz um movimento de ‘bagunça””.

*Percebi que, quando os/as coordenadores/as pedagógicos/as começam a observar e pensar sobre e com a criança, fica nítido o encantamento deles/as pelas crianças. Parece que começam a conhecer outro/a estudante, passam a acreditar que é possível e quando percebem o sofrimento do/a aluno/a, apresentam incômodo.*

Outro registro que fizemos acerca dos deslocamentos elaborados pelos/as profissionais foi o de:

[...] esforço de se reconhecer em seus discursos.

Se reconhecer em seus discursos implicava reconhecer que eram sujeitos diferentes, professor/a e criança, com subjetividades distintas, mas em condições de propor experiências que não desqualificassem ou hierarquizassem identidades e diferenças.

Silva (2000, p. 81) afirma que “identidade, tal como a diferença, é uma relação social” e, portanto, produzida pela cultura. Por se tratar de relação social, ambas se inserem em campo de disputa por poder, não convivem harmonicamente, não podem ser compreendidas de maneira inocente: ao reafirmarmos uma identidade e demarcarmos uma diferença, não apenas estamos nos diferenciando ou nos assemelhando a algo ou alguém; estamos também incluindo ou excluindo algo ou alguém. Quando afirmamos que algum/a estudante vive uma situação de deficiência, quase que compulsoriamente ele/a é colocado/a em um grupo e excluído/a de outro. O mesmo efeito ocorre com o agrupamento em função de outras diferenças, por exemplo, o grupo de homens e mulheres, negros/as e brancos/as. Entretanto, há uma corriqueira produção social que é a de hierarquizar condições humanas, tornando-as desigualdades.

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa

demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marca das por relações de poder. (SILVA, 2000, p. 82).

[...]

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2000, p. 83).

Muitas vezes, essas distinções consolidadas fazem com que não consigamos ler a partir do/a outro/a; uma das estratégias propostas por Marina para interferir nessa cristalização foi por meio da reflexão escrita: nomeou o processo de escrita dos relatórios sobre os/as estudantes de:

“Dar vida à escrita”.

Foi por meio da escrita que a coordenação da Educação Especial encontrou uma maneira de mobilizar a reflexão dos/as educadores/as sobre sua participação no processo de escolarização das crianças. Solicitou relatórios dos/as estudantes que a escola considerava elegíveis para o AEE e, a partir da leitura de cada relatório, do acompanhamento na escola e da reescrita do texto, foi procurando introduzir questionamentos, mudanças de postura dos/as profissionais da educação.

Para orientar a escrita do relatório, constava a seguinte solicitação:

“Descrever as dificuldades de aprendizagem que o/a aluno/a não tem conseguido superar sob sua orientação e intervenções pedagógicas. É importante anexar materiais do/a aluno/a que demonstrem essas dificuldades”.

Nas leituras desses documentos, percebemos que:



*Alguns relatórios traziam que as relações das crianças são insatisfatórias, sem apresentar o contexto e como as relações eram estabelecidas entre as crianças, isto é, como brincavam, conversavam, jogavam, aprendiam...*

*As imagens constantes dos relatórios mostravam a ação da criança, novamente sem entorno, sem contexto: quais teriam sido as solicitações, a comanda do/a professor/a? Como os/as demais estudantes lidaram com a atividade?*

*A maioria dos relatórios não tratava do público-alvo da educação especial, mas de situações envolvendo comportamento dos/as estudantes e principalmente dificuldades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, especificamente ao processo de alfabetização.*

*Os relatórios aludem a dificuldades de aprendizagem, de concentração e de interações entre estudantes.*

*Os relatórios não nos forneciam subsídios suficientes para entendermos quem era o/a estudante e qual a questão pedagógica que gerava preocupação. Os/As professores/as não escrevem com clareza sobre o sujeito, faltam observações mais diretas, pontuais.*

Para Fujikawa (2009), o registro documenta, cria memória e revela o trabalho realizado quando traduz o que fazemos ou o que pensamos fazer; expõe concepções que embasam a prática pedagógica e a realidade capturada, permitindo também processos de desvelamento. Possibilita ainda avaliar escolhas e decisões, explicitando a autoria e a implicação daquilo que fazemos. Quando fruto do acompanhamento cuidadoso do dia a dia escolar, expõe o cotidiano e a essência da vida na escola, podendo se transformar em potente instrumento de reflexão e de formação.

O processo de ler a partir do/a outro/a não era algo a ser ensinado aos/às professores/as da sala comum, era algo a ser experimentado ali, naquelas atividades formativas, resignificando o próprio trabalho de interlocução entre professores/as do AEE, coordenadores/as, na lida com os demais colegas das unidades educacionais. Os/as coordenadores/as foram instigados/as a (re)ler os relatórios escritos pelos/as professores/as das unidades educacionais em que trabalhavam. As sensações descritas no diário de campo expressavam nosso estranhamento:

*A leitura dos relatórios e o compartilhamento das análises provocou surpresas e dúvidas nas concepções dos/as participantes, que saíram do encontro aparentemente incomodados/as.*

*Marina sugeriu que voltassem para a escola e escolhessem um/a estudante para observarem e pensarem em novas estratégias. Pediu que produzissem novos relatórios que permitissem que entendêssemos mais sobre a criança para, então, analisarmos com mais consistência e subsídios se o/a estudante se beneficiaria do AEE.*

Em atividades seguintes, apareceram as mudanças de registro: havia se tornado mais possível apreender a cena pedagógica em que se inseriam os/as estudantes. E esta não é uma mudança de pequena monta, pois, como apontam König e Bridi:

Aos sujeitos da Educação Especial, a convivência espontânea com o outro implica, pois, na oferta de práticas pedagógicas que atendam suas demandas educativas e garantam, ao mesmo tempo, reorganizações estruturais a partir da interação com seus colegas. Para tanto, torna-se potente a articulação do trabalho docente entre ensino comum e Educação Especial. (2019, p. 280).

O diário de campo registra os efeitos desse exercício de ler a partir do outro:

*O/A coordenador/a chamou a criança para conversar na sala dele. Para que ela ficasse mais à vontade, chamou outra criança para lhe fazer companhia, mas a criança não conversou. O/A coordenador/a pegou uma folha em branco para que a criança escrevesse seu nome; ela colocou diversas letras. A criança não respondeu perguntas e não fixou o olhar no/a coordenador/a. Encolheu os ombros e braços e pareceu retrair-se. O/A coordenador/a decide, então, ir à sala da criança para acompanhar o que se passava. Lá. Percebeu que a criança o/a reconhecia, ainda que não interagisse com ele/a. A criança apenas olhava para o/a professor/a. O/A coordenador/a conversou com o/a professor/a, que trouxe mais elementos para a compreensão da situação. O/A coordenador/a entendeu que a criança sabia o motivo pelo qual o/a coordenador/a a havia chamado e, também visitado a sala de aula.*

*Percebi que, quando os/as coordenadores/as pedagógicos/as começam a acompanhar e pensar sobre e com a criança, há um encantamento deles/as pelas crianças. Parece que começam a conhecer outro/a estudante, passam a acreditar que é possível e, quando percebem o sofrimento do/a aluno/a, apresentam incômodo.*

*O/A coordenador/a começa contando que a criança diz que não sabe jogar cara a cara. O jogo havia sido proposto pelo/a professor/a, portanto, observa uma dupla jogar, até compreender as regras e como se joga. Quando compreende, entra no jogo.*

*Um/a coordenador conta sobre a conversa de orientação com o/a professor/a: levantou informações sobre o/a estudante, investigou o*

*prontuário, leu relatórios anteriores, conversou com o/a professor/a do ano anterior e acompanhou a sala de aula.*

Os relatórios sobre a criança fazem parte da documentação pedagógica da unidade educacional e podem revelar e desvelar práticas pedagógicas realizadas pela escola e pelo/a professor/a. A documentação tem o potencial de registrar toda a complexidade do processo educativo.

O direito das crianças à aprendizagem, visto como uma experiência vivida, cultural e democrática, desafia os educadores a serem pensadores profundos a respeito das identidades das crianças, bem como a respeito das suas próprias identidades e papéis. A documentação pedagógica apoia os profissionais a serem reflexivos e a ter poder de ação em todos esses níveis. O direito das crianças a aprender desafia os educadores a pensarem sobre o tipo de relações que estabelecem, sobre as interações pedagógicas, sobre como usar seu conhecimento (poder) para provocar os processos de pensamento das crianças, sobre a suspensão ética do poder do seu conhecimento de maneira a criar, para cada criança e para o grupo, um espaço para o exercício dos seus próprios poderes. (FORMOSINHO, 2019, p. 114).

Naquelas atividades formativas, percebíamos o esforço de qualificar os documentos das unidades educacionais com a intenção de ler o que se passava a partir de crianças, professores/as de sala comum, coordenadores/as, dando vida, assim, à escrita.

Também foi um importante exercício para a pesquisadora o de “ler a partir do outro”, pois pedia a manutenção da atenção para a maneira como os registros – sejam os dos/as professores/as, sejam os do próprio diário de campo – eram trabalhados ao longo da pesquisa: a busca pelas faltas (o que não foi dito, o que não foi feito), o juízo condenatório sobre o que acontecia (o/a professor/a não fez uma boa intervenção, não fez um bom relatório), a tomada da experiência como mera situação exemplar de um aspecto teórico (esta cena se encaixa no que diz tal autor/a). Com as interações realizadas nas atividades formativas e que redundaram também em novas diretrizes de trabalho para a rede municipal de educação, pudemos também reaprender a registrar, que perguntas realizar e como ler os materiais e as narrativas que acompanhávamos. Buscamos mais contexto, mais presença de outros/as agentes na cena, menos foco no/a estudante ou em sua elegibilidade para a educação especial.

### II.3.5 Fazer parte do mundo

O quinto e último núcleo de significação encontrado no diário de campo denominamos **Fazer parte do mundo**. Fazer parte do mundo pode significar estar presente, se relacionar, interferir e ser atravessado pelas coisas do mundo.

Arendt lembra que “[...] a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após a sua morte e no qual transcorrerá sua vida” (2011, p. 235). A escola tem por função apresentar e introduzir a criança no mundo.

[...] a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes. Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. (ARENDR, 2011, p. 239).

Para introduzir a criança no mundo é necessário conhecê-la, saber de suas necessidades e procurar suportes que eliminem as barreiras que estão impedindo que ela frua o mundo. A lembrança de Arendt nos veio a partir de uma discussão realizada ao longo das atividades acompanhadas e que dizia respeito à necessidade de os/as educadores/as “caracterizarem para conhecer” e “conhecerem para caracterizar”. Esse era o primeiro movimento para verificar se um/a estudante poderia se beneficiar dos recursos da educação especial. Eram momentos em que professores/as da unidade educacional e do AEE se propunham a conhecer o/a estudante e suas relações com o espaço educativo

É preciso lembrar que os/as professores/as do AEE não ficavam no espaço da Secretaria; percorriam as unidades educacionais, sendo que cada professor/a era responsável por acompanhar aproximadamente quatro unidades. Seus dias da

semana eram divididos entre essas escolas, portanto, seu cotidiano era acompanhar os/as estudantes nos diferentes ambientes educacionais.

Recuperamos os seguintes registros no diário de campo:

*Os/As professores/as do AAE só entravam na sala para propor algo a partir do que o/a professor/a já vinha desenvolvendo, portanto, acompanhavam e conversavam continuamente com o/a professor/a regente sobre o trabalho desenvolvido.*

*O projeto piloto acontece na sala comum. Os/As professores/as primeiramente fazem um processo de caracterização, ou seja, acompanham as salas em que as crianças estão matriculadas. Neste caso duas, pois são dois irmãos gêmeos, Benício e Bianco são acompanhados no intuito de se compreender a dinâmica e o trabalho que está sendo desenvolvido pelo/a professor/a.*

*Os/As professores do AEE começaram apresentando o estudante Guilherme de um outro lugar: falaram das coisas que ele gosta de fazer, pois, quando vão conhecer uma criança, buscam acompanhar as coisas que ela curte. Conhecem, muitas vezes, uma criança diferente daquela que foi apresentada pelos/as professores/as da escola. Percebem que Guilherme [estudante público-alvo da Educação Especial] adorou brincar da corrida do saco, que primeiro, gosta de fazer sozinho e só depois convida outra criança para brincar. Guilherme participa, se concentra, escuta.*

*Marina ressalta que, mesmo estando no meio do ano letivo, é importante continuar falando em caracterização, pois, enquanto falamos em caracterizar, vamos conhecendo e reconhecendo os/as estudantes. Conhecer melhor as crianças permite efetivar um trabalho, pois, ao complementar os relatórios, os/as coordenadores/as pedagógicos precisam continuar acompanhando as crianças. E, ao lerem seus relatórios, percebem novos elementos sobre o que se passa na sala de aula.*

A coordenadora da Educação Especial fala sobre a necessidade de os/as professores/as enamorarem as crianças para poderem conhecê-las. Enamorar pressupõe se aproximar, tentar uma conversa, esperar uma resposta da criança, investir na relação com ela:

*Marina pergunta: “Como a gente caracteriza alguém? Como a gente faz? O que a gente oferta? Necessário estar em diversas situações... a gente conhece mal as pessoas... é necessário criar estratégias para conhecer as pessoas... quais estratégias?”.*

*“Para conhecer, é preciso ir além do que os/as professores/as falam sobre as crianças...”*

*No início do ano, os/as professores/as do AEE foram às unidades educacionais acompanhar as crianças que estavam cadastradas na PRODESP como público-alvo da educação especial. Os/As professores/as iam de quatro a cinco vezes na mesma unidade para observar a mesma criança na sala, no parque, em todos os*

*ambientes da escola, pois o importante é conhecer a criança em suas relações, em todos os processos. Parece-me importante essa imersão para repensar todos os processos, após o que os/as professores/as precisam registrar o que viveram. Impressionante que, geralmente, num primeiro momento, não aparece o que a escola está ensinando.*

Depois de conhecerem as crianças, os/as professores/as compartilhavam suas percepções nas atividades formativas, e cada profissional presente colaborava com ideias e sugestões de trabalho a ser realizado. Seguem algumas dessas conversas que aparecem no nosso diário de campo:

*O/A professor/a do AEE diz que “provavelmente o/a professor/a avisou sobre a sua ida, pois a criança estava constrangida. A atividade a ser realizada era a escrita de um poema”.*

*Contam que a criança diz que não sabe jogar cara a cara, jogo proposto pelo/a professor/a. Então, observa uma dupla jogar, até compreender as regras e como se joga. Quando compreende, entra no jogo. Refletem que talvez a estudante Janaína seja uma criança que aprende a partir da observação. Precisa estar atenta até se sentir segura e aprender para se lançar ao desafio.*

*Dizem que o/a estudante adorou brincar da corrida do saco, primeiro gosta de fazer sozinho/a e depois convida uma criança para brincar junto dele/a.*

*Contam que o estudante Valter não registrava num primeiro momento. Olhava, observava o que estavam fazendo., Está no 5º ano e desde o 1º ano tem fugido do papel. Conversava bem. Tinha amigos/a. Ele não precisava do papel para representar e comunicar porque desenvolveu outras estratégias. Valter se mantinha na escola, mas não se aproximava da escrita.*

Discutem sobre o quanto é equivocada achar que as crianças têm domínio de seu corpo; é uma molecada para quem falta expressão. Eles/as são ágeis, mas o corpo não é suficientemente ágil nos movimentos desconhecidos, é um corpo que precisa ser trabalhado. Precisam se encontrar no mundo, precisam colocar para fora aquilo que está dentro.

Os/As professores/as percebem que, quando somos desafiados/as a fazer algo que não sabemos é possível imaginarmos o que acontece com as crianças.

Discutem sobre a estudante Júlia: ela talvez seja uma criança que aprende a partir da observação. Precisa estar atenta até se sentir segura para, então, se lançar ao desafio.

Conhecer é caracterizar o/a estudante, a cena educativa, a proposta pedagógica, as barreiras, as estratégias pedagógicas. Na Educação Especial esse

processo significa considerar a existência de diversos recursos de apoio, inclusive os de tecnologia assistiva, que colaboram para que alguns/as estudantes atuem sobre o mundo, tornando-se mais e mais sujeitos da educação, mais e mais sujeitos de direitos. Quando os/as professores/as descobrem os recursos que podem ser providos para que uma criança aprenda e fornecem-nos, a qualidade da relação da criança com a aprendizagem, com colegas de sala, com o/a professor/a e outros/as adultos/as da unidade educacional se transforma intensamente.

Alguns recursos são simples de serem oferecidos às pessoas com deficiência, por exemplo a adequação de um talher, de uma caneta, de um celular. Outros recursos demandam mais sofisticação, tempo e investimento financeiro para serem desenvolvidos, por exemplo *software* leitor, acessibilidade arquitetônica, mobilidade em veículos, impressora braile, intérprete de Libras. Esses recursos colaboram para ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência, provendo autonomia. Segundo Bersch, no contexto educacional a tecnologia assistiva:

[...] é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. São exemplos de TA no contexto educacional os mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal etc. (2017, p. 12).

Esses recursos possibilitam que os/as estudantes tenham acesso a conteúdos escolares, passam a ter maior potência de ação sobre seu processo de aprendizagem, o que torna a unidade educacional um espaço cada vez mais de todos/as.

Ao longo das atividades formativas, os/as professores/as passavam a realizar um trabalho efetivo de provisão de apoios necessários:

*A criança passa a ser incluída na sala comum a partir de suas possibilidades e não impossibilidades. O acompanhamento do/a professor/a ao/à estudante se modifica, pois reconhece a criança*

*como sujeito potente. Assim, outras relações, ainda mais potentes, podem ser estabelecidas com o conhecimento e com as demais crianças.*

*Os/As professores/as do AEE discutem: quando o/a professor/a se dá conta que o/a estudante é capaz de fazer, de agir, de pensar e de produzir, os vínculos vão sendo restabelecidos. Ilustram com a história de Edgard, um garoto surdo, que aprendeu Libras e, a partir disso, os/as colegas passaram a aceitá-lo. A utilização de uma forma de comunicação como a Libras permitiu outra qualidade na relação entre as crianças e Edgard, pois os/as estudantes começam a entender que ele também é capaz.*

Os/As professores/as compartilhavam suas reflexões: quando a gente faz parte do mundo e se percebe no mundo, aprende. E aprende também novas palavras. Foi o que aconteceu com o estudante Alexandre, que só dizia palavrões... provavelmente falar palavrões era uma forma de ser percebido, já que todos/as achavam um absurdo e ele assustava a maioria... era uma forma de ser percebido no mundo.

Terminamos o núcleo de significação com este registro do diário de campo:

*O estudante Edgard consegue estabelecer relações quando aprende a língua dos sinais, que até então lhe foi negada. Estava na escola durante todo esse tempo sem se comunicar e, portanto, pouco se relacionava. Tábata – professora de Libras - ensina a língua para Edgard e para os/as seus/suas amigos/as de turma. Isso faz com que os/as estudantes também se interessem pela Libras e por Edgar que, no início de sua escolarização, foi considerado com deficiência intelectual. Eu, Renata, pergunto para Tábata se lhe foram ensinados Libras e conteúdos escolares. Ela me responde que, por enquanto, apenas Libras, os conteúdos devem acontecer num segundo momento.*

Esse excerto explicita a possibilidade que os sistemas de apoio da Educação Especial oferecem a estudantes, criando condições para a vida compartilhada, para a convivência diária entre todos/as, gerando ganhos também para todos/as. Naquela sala, apenas Edgard era surdo, mas, para que todas as crianças conseguissem se comunicar com ele, Libras foi ensinada a todos/as, permitindo compreensão sobre a condição de Edgar e interação, inclusive com a possibilidade de proposição de atividades em parceria entre professora de Libras e da sala comum. Freire, ao discutir a ética do ser humano no mundo diz:

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe



presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (1996, p.10)

É preciso registrar também que a demora em ofertar o ensino sistemático de Libras a Edgar trouxe implicações para sua escolarização: se, por um lado, percebíamos avanços na aquisição linguística, por outro, é preciso reconhecer que, até aquele momento, o currículo lhe estava sendo negado. Ou seja, ainda haveria um longo caminho de reparação a ser realizada pelo conjunto de profissionais da Educação do município, das perdas vividas por esse estudante.

## **A narrativa como registro de um legado**

Nesta pesquisa, procedemos à narrativa de um conjunto de atividades laborais-formativas sobre educação especial, partindo da crítica à ética da nomeação que costumeiramente rege os processos de definição de seu público-alvo no Brasil. Nosso objetivo foi apreender as significações produzidas por um conjunto de educadores/as que construíram um processo de entrada de estudantes na educação especial, com base em investigação pedagógica.

Esta investigação qualitativa teve como procedimento o estudo das interações cotidianas, com observação participante, em que a pesquisadora acompanhou e colaborou com um processo formativo desenvolvido pela equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Franco da Rocha, no estado de São Paulo.

Designamos por laboral-formativo o conjunto de atividades acompanhadas, posto ter sido regido por um processo dialético em que o objeto de estudo era o fazer cotidiano dos/as profissionais da educação no tangente à educação especial. Percepções, pensamentos e sentimentos derivados dos registros do cotidiano eram compartilhados, articulando-se a discussões teórico-práticas que, por sua vez, produziam novos pactos de trabalho. Foram, assim, narradas as experiências vividas junto à equipe de profissionais envolvidos/as no atendimento aos sujeitos da educação especial em Franco da Rocha, cujos processos de trabalho pedagógico, desde a discussão sobre critérios de elegibilidade para a educação especial até o dia a dia em sala de aula, buscaram romper com a histórica condicionalidade da garantia do direito à educação especial à existência de laudo emitido pelo campo da saúde informando o diagnóstico nosológico.

O estudo foi organizado em duas partes: o primeiro capítulo buscou, além de apresentar a pesquisadora, formular o problema de pesquisa e delimitar seu objeto e seu campo.

Para a revisão da literatura, no período entre dezembro de 2017 e abril de 2018, realizamos buscas nos sites da rede mundial, utilizando os portais Scientific Electronic Library Online (SciElo), Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (Bdtd) e o Google Acadêmico com o objetivo de compilar a produção de conhecimento já existente sobre a caracterização do público-alvo da educação

especial. As publicações encontradas não tratam especifica e diretamente de analisar as diferentes definições e processos de entrada de estudantes na educação especial, bem como as possíveis implicações da ética da nomeação e da produção de uma certa forma de entrar na educação especial para os processos de escolarização. Importa destacar que, dentre os nove estudos analisados em profundidade, não foram encontradas discussões sobre critérios pedagógicos possivelmente utilizados ao longo do processo de identificação do público-alvo. Também não foram encontradas discussões sobre a identificação de barreiras como elemento inicial desse processo. Assim, tanto os princípios da Nota Técnica nº. 4/2014, quanto os da Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009), parecem não estar balizando as discussões acadêmica sobre como se produz o nome “sujeito da educação especial”. Tal constatação, em nossa avaliação, reforçou a justificativa para a realização de uma pesquisa que narrasse um trabalho em rede pública de educação que vinha se dispondo a interrogar não só a maneira como se produz o sujeito da educação especial, mas também como buscava, intencional e sistematicamente, agir sobre essa produção, de maneira a criar mais possibilidades educacionais para os/as estudantes da educação especial, em específico, e para a comunidade escolar, em geral.

Terminada a revisão da literatura, iniciamos a pesquisa de campo, em que foram acompanhadas as atividades laborais-formativas referentes à educação especial do município de Franco da Rocha, desde outubro de 2018 até novembro de 2019. Inicialmente, realizamos uma entrevista coletiva com a gestão da Educação no município e a coordenação da Educação Especial. Na sequência, foram realizados 13 encontros presenciais na Secretaria, em que estavam presentes a equipe de coordenação da área de educação especial, professores/as do atendimento educacional especializado (AEE), coordenadores/as pedagógicos/as e alguns/mas professores/as de unidades educacionais.

Para aproximarmo-nos do campo de pesquisa, desenvolvemos estudos sobre a história do município, o que nos proporcionou tecer algumas relações entre as marcas carregadas por Franco da Rocha e as movimentações da educação no sentido da inclusão escolar. A cidade de Franco da Rocha é conhecida por ter abrigado um dos maiores manicômios do Brasil, o Juqueri. Fato eloquente é que a cidade recebeu seu nome em homenagem ao médico Franco da Rocha, idealizador do Hospital do Juqueri e o hospital recebeu o nome de Juqueri, que até então era o

nome da cidade. Tais deslocamentos expressam a influência do manicômio nas relações que as pessoas – moradoras ou não – estabelecem com a cidade, desde a utilização das áreas do hospital para o lazer à organização dos serviços públicos e à convivência com a loucura. Os limites entre asilo e cidade não eram muito definidos, o que constituiu as subjetividades de moradores/as desse território, bem como organizou processos de socialização, seja no âmbito da vida pública (pela oferta de serviços de atendimento) ou privada (pela sustentação de expectativas quanto ao que seria cuidado e bom atendimento àqueles/as tidos como anormais).

A herança deixada pela história de uma cidade que se faz nome de asilo e asilo que se fez a partir do nome da cidade, faz-se presente; são muitas as instituições totais sediadas no município ainda hoje. Tal herança também alcançou a educação. Até 2012, o atendimento aos sujeitos da educação especial era realizado em instituição privada, sem fins lucrativos, de caráter segregado, conveniada ao município. Em nossos estudos sobre a história da cidade, em nossas entrevistas ou participações em encontros com profissionais da educação, não tivemos notícia sobre movimento pela escola inclusiva no município. Pelo contrário, a narrativa do início de processos inclusivos e fechamento da instituição segregada foi motivo de intensos conflitos entre Secretaria e comunidade. Conflitos que impulsionaram a existência de espaços sistemáticos de diálogo entre equipe da educação especial e familiares de estudantes dessa modalidade. A partir de nossos levantamentos, pudemos compreender que o resultado da adoção da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município, em termos de garantia de acesso, foi bem-sucedido, já que as matrículas de estudantes da educação especial, hoje, dão-se quase que exclusivamente na rede pública, seja municipal ou estadual. Restou a pergunta a respeito dos outros elementos referentes à garantia do direito à educação, quais sejam, a permanência, a partir de experiências de convivência, que possibilitem o direito de acesso ao currículo.

Na segunda parte deste estudo, registramos o acompanhamento das atividades laborais-formativas, que tinham por objetivo a discussão sobre o processo de escolarização dos sujeitos da educação especial: desde os critérios de elegibilidade para essa modalidade até o acompanhamento do cotidiano de escolarização. Pudemos acompanhar diversos processos, tais como a reflexão para a elaboração do percurso formativo com a coordenação da educação especial, a

observação participante das ações formativas, a análise de registros e procedimentos, o redirecionamento das ações e a avaliação do percurso formativo. Utilizamos o diário de campo como instrumento de registro de diálogos, pensamentos, percepções, impressões e afetos. A partir desse material, foram construídos núcleos de significação (AGUIAR E OZELLA, 2006; SILVA 2019), em que diferentes momentos em que um tema aparece são recolhidos, permitindo sua compreensão a partir de justaposições, complementações e contradições. Não nos interessava marcar quem disse o que em que momento, mas depreender as modulações, as diferenciações que um mesmo tema vivia ao longo das discussões. Ou seja, importava-nos saber que significações o coletivo produzia sobre um determinado tema.

Construímos, então, cinco núcleos de significação: continuemos a sonhar um futuro; podem acontecer coisas que desequilibram, mas não pode ser sempre responsabilidade de um sujeito; por que é mais fácil lidar com as ausências?; ler a partir do outro; fazer parte do mundo.

O primeiro núcleo, **Continuemos a sonhar um futuro**, reuniu discussões acerca da necessidade de apostar, imaginar o quanto o sujeito da educação especial pode se desenvolver e viver diversas experiências na vida, colocando o trabalho educativo na direção de pôr o sujeito em movimento, em busca de algo que deseja. Nos encontros com os/as educadores/as do município, pudemos perceber os efeitos desse debate quando os/as professores/as, a partir do acompanhamento do cotidiano escolar, passaram a apostar que uma criança, antes caracterizada como portadora de ausências e dificuldades, era capaz de aprender, manter relações com outras pessoas e com o conhecimento. Com isso, o coletivo de profissionais passou a estudar intervenções educacionais e pedagógicas. Para o grupo, essa transformação só foi possível porque conseguiu imaginar um futuro para a criança, um futuro em que ela poderia ser sujeito ativo das suas decisões.

O núcleo **Podem acontecer coisas que desequilibram, mas não pode ser sempre responsabilidade de um sujeito** agregou reflexões sobre as condições para que as pessoas pudessem coexistir, consideradas suas diferenças, divergências, conflitos e desavenças, entendendo que essa diversidade constitui o espaço educativo, sendo necessária a responsabilização de todos os sujeitos envolvidos pelo cuidado com os anseios de homogeneização, com conseqüente apagamento das subjetividades. Os/as professores/as formularam nos encontros a

importância de desconstruir a afirmação corriqueira de que, se algo não dá certo em uma sala de aula em que há um/a estudante público-alvo da educação especial, esse/a estudante deve ser a causa provável. O acompanhamento do cotidiano das salas de aula, a releitura de relatórios e a discussão coletiva produziram um clima de sensibilidade e apoio suficientes para que a conversa entre professores/as da sala comum, coordenadores/as pedagógicos e professores/as do AEE suportasse a percepção da lógica culpabilizante e gerasse movimentos de análise e intervenção sobre as diversas forças existentes, colocando-as a serviço do trabalho pedagógico.

O núcleo **Por que é mais fácil lidar com as ausências?** foi constituído pelos debates em torno da força que há em nosso discurso diante da apresentação de estudantes a partir do que eles não têm. Ocorre que, no âmbito das pessoas com deficiência, a constituição a partir da falta é definidora da condição mesma do sujeito: não escuta, não se locomove, não enxerga, não fala, não abstrai, não se relaciona, não demonstra afeto. O esforço que registramos aqui foi o de os/as profissionais aprenderem a perguntar, perceber, registrar quem as crianças são, como aprendem e se relacionam, o que já sabem, a fim de investir nelas pedagogicamente, proporcionando avanços no processo de escolarização, nele contido o acesso ao currículo. Enfatizamos este último aspecto, pois percebemos que a dimensão curricular ainda trazia enormes desafios para o grupo, mesmo entre as pessoas que já tinham sólido percurso na educação inclusiva. Em nosso diário de campo, registramos a fala da coordenação da Educação Especial: “as crianças têm direito à dúvida”. A essa frase, pudemos dar distintas significações: As crianças podem ter dúvidas; os/as professores/as podem ter dúvidas. Porém, arriscamos afirmar que o sentido maior produzido nesse contexto era: não saibamos demais; todos/as precisamos sustentar dúvidas.

O núcleo de significação **Ler a partir do outro** condensou as discussões sobre a educação como processo relacional, entre professores/as e estudantes e entre os/as próprios/as estudantes. As narrativas sobre as estratégias de acompanhamento do cotidiano escolar foram o eixo central das reflexões: como criar aproximações entre colegas profissionais da educação com os sujeitos da educação especial, sem que isso se tornasse julgamento de performance individual. Uma criança narrava um acontecimento para o/a professor/a; quando percebeu que não era bem aquilo que o/a professor/a gostaria de ouvir, imediatamente, parou de

falar. A mesma situação aparecia em um primeiro relatório como “a criança não diz coisas de acordo com o perguntado”. Dar vida à escrita, utilizando o registro como instrumento de reflexão individual e coletiva, foi o mote utilizado pela coordenação para convocar à leitura a partir do outro.

O último núcleo **Fazer parte do mundo** parece-nos ter sido o que mais intensamente agrupou discussões sobre as marcas vividas pelo público-alvo da educação especial. Sustentar para a criança uma experiência de escola, de mundo, significa considerar a possibilidade de acionamento de diversos recursos de apoio que eliminem barreiras que prejudicam ou mesmo impedem o acesso ao currículo. Sabemos que muitas barreiras persistirão, afinal, nossos processos de socialização, nossas formas institucionais, são capacitistas. Ocorre que o debate dos/as profissionais, naquele processo formativo, pode centrar-se em como identificar barreiras e experimentar recursos, por vezes, muito simples ou já disponíveis na rede, que promovessem acesso ao currículo escolar, o que, sem dúvida, permitiu às crianças fazerem mais e mais parte do mundo.

Durante todo o processo de pesquisa, percebemos que muitas das nossas inquietações também se deram quanto à necessidade de conhecer melhor percursos formativos para educação especial, seja no âmbito da formação inicial ou continuada. Esse não foi o escopo da presente pesquisa e indicamos como mote para outras investigações a formação em educação especial, não só de professores/as especializados/as, mas de generalistas também. Ressaltamos este último aspecto com a intenção de não desvincular educação especial da educação como um todo.

Sabemos que os princípios da educação inclusiva precisam ser consolidados e, para compreender melhor como estão sendo trabalhados na formação inicial, é necessário conhecer como a educação especial é tratada no âmbito dos cursos de licenciatura.

Sabemos também que a formação de profissionais que atuam no AEE, muitas vezes, se dá por meio das especializações, algumas delas oferecidas pelos próprios órgãos públicos. Seria importante pesquisar os impactos da organização da rede de ensino no próprio projeto de formação continuada em educação especial.

No momento em que encerramos esta dissertação, o presidente Jair Messias Bolsonaro publicou o Decreto 10.502/2020, que representa um retrocesso gigantesco na vida das pessoas com deficiência. Além de inconstitucional, faz

retornar a primazia do atendimento educacional em instituições que segregam, amparadas na avaliação dos/as estudantes por equipe multiprofissional, desconsiderando os saberes acumulados pelos/as profissionais da educação, intensificando a medicalização da educação e da vida.

Este trabalho alia-se aos esforços para que sua empreitada não tenha êxito e esperamos colaborar, também, para o enfrentamento dos retrocessos que vêm se anunciando em projetos de lei e propostas do executivo em diversos entes federados. Conseguimos registrar ao longo da pesquisa a experiência dos processos de trabalho da educação especial em um município que iniciou tardiamente seus processos inclusivos, a partir da reformulação do atendimento em instituições segregadas. Em 8 anos de trabalho, com formação continuada em serviço, profissionais da educação que lidam direta ou indiretamente com os sujeitos da educação especial sistematizaram uma série de saberes e procedimentos que possibilitou o avanço dos/as estudantes em seu processo de escolarização e lhes ampliou o acesso ao currículo escolar. Esses mesmos avanços redundaram em discussões sobre aprendizagem, políticas públicas, diferentes possibilidades de ser e estar no mundo para toda a comunidade escolar, comunicando-se, portanto, com o princípio ético da educação inclusiva, qual seja, produzir deslocamentos na educação, de modo que ela se transforme para garantir que o patrimônio humano possa ser apreendido e reinventado criticamente por todas as pessoas, sem exceção.

Por fim, ressaltamos outra dimensão ética que as narrativas aqui organizadas deixam como legado: se a repolitização da vida é a principal estratégia de enfrentamento à medicalização, a força mais viva que uma rede de ensino tem para lidar com o capacitismo que nos constitui, individual e institucionalmente, é um processo coletivo e contínuo em que profissionais da educação, especializados/as e generalistas, possam registrar, compartilhar e interrogar seus saberes e fazeres, sob uma gestão que sustente a aposta em cada estudante como sujeito aprendente e em cada profissional como educador/a.

Essa foi uma narrativa, entre tantas outras, de educadores e educadoras que trabalham arduamente para que não se aspire civilizar o mar, transmutar tubarões em humanos, ensinar peixes a desejarem a goela de algozes. Mais uma narrativa



para compor o legado da liberdade como bem coletivo, sem exceções, que o dia a dia da educação tem potência para compor.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 190p.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, p. 222-245, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 06 dez. 2020.

ALMEIDA, Luciana Alves Drumond. **Deficiência e desigualdades no Brasil: pobreza, inserção no mercado de trabalho e renda**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. 2019. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Luciana-Alves-Drumond-Almeida-tese-vers%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em 06 dez. 2020.

ALVES, Alison Sullivan de Sousa; SILVA, Francisco Vieira da. Discursos sobre as ciências humanas no bolsonarismo: da repetição à prática. **Dossiê**: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4524141, jan./dez. 2020. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994524>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4524>. Acesso em 13 dez. 2020.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais – continuidades das justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p.116-134, 22 maio 2014. Departamento de Educação FCT/Unesp. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745>. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2745>. Acesso em: 09 jan. 2019.

ANGELUCCI, Carla Biancha; WATANABE, Adriana; BRANDSTATTER, Renata Montrezol. A produção conjunta dos pactos de trabalho em educação. **Etd - Educação Temática Digital**, [s.l.], v. 20, n. 2, p.475-494, 11 abr. 2018. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v20i2.8650685>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650685/17907>. Acesso em: 08 jan. 2019.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011. 7º ed. p. 221-247.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Seção temática**: educação especial. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Universidade de São Paulo. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678->

4634201945217423. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912/157407>. Acesso em: 13 dez 2020.

BARBOSA, Andreza; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; MARTINS, Verônica. Estado do conhecimento sobre jornada de trabalho docente no ensino fundamental e médio. **Periódico Horizontes**. Universidade São Francisco. 2018. (pp 1-26). Disponível em: <file:///D:/Users/Usuario/Documents/578-Texto%20do%20artigo-2300-1-10-20190315.pdf>. Acesso em 21 nov. 2020.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 7-20.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas** - Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BERSCH, Rita. **Introdução a tecnologia assistiva**. Porto Alegre/RS, 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 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: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27. dez.1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 out. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009. Brasília, 2009. 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: 08 jan. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 09 jan.2019.

BRASIL. Decreto n. 10502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º out. 2020. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 9-17, jan./jul. 2008.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria do Movimento Pol%C3%ADtico das Pessoas com Defici%C3%AAncia no Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria%20do%20Movimento%20Pol%C3%ADtico%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%AAncia%20no%20Brasil.pdf?1473201976). Acesso em: 18 dez. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Nota técnica nº4**, Brasília, 23 jan, 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 jan. 2020

BRECHT, Bertolt. Se os tubarões fossem homens. In: BRECHT, Bertolt. **Histórias do Sr. Keuner**. 2º ed. São Paulo: Ed. 34 Ltda, 2013. p. 53-54.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial** Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 499-512 mai/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13393/pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Claudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles de Jesus. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate: primeiros apontamentos. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Claudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles de Jesus (Orgs.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2017. p. 15-47.

DINIZ, Debora. Deficiência e políticas sociais. Entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13043](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13043). Acesso em 17 jun. 2019.

FARIAS, Walter; SONIM, Daniel Navarro. **O capa branca**: de funcionário a paciente de um dos maiores hospitais psiquiátricos do Brasil. São Paulo: Terceiro Nome, 2014. 317p.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 111-134.

FRANCO DA ROCHA (município). Secretaria de Assuntos Jurídicos e da Cidadania. **Lei complementar nº 251/2016**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos integrantes dos quadros de pessoal dos órgãos dos poderes executivo e legislativo, das autarquias e das fundações públicas, do município de Franco da Rocha e dá outras providências. Publicada em 04 abr. 2016. Disponível em: [http://www.francodarocha.sp.gov.br/arquivos/texto/anexo\\_570e5cbac07ac.pdf](http://www.francodarocha.sp.gov.br/arquivos/texto/anexo_570e5cbac07ac.pdf). Acesso em: 25 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17º ed. 129p. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 127p. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperanca.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25º ed. 76p. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122.

FUJIKAWA, Mônica. A coordenação pedagógica e a questão do registro. In: ALMEIDA, L. Ramalho; SOUZA, V.M. Nigro de. (Org.) **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 127-142

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo**. Tese (Doutorado\_ - Curso de Pós Graduação do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010. 205 f. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286387/1/Garcia\\_ViniciusGaspar\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286387/1/Garcia_ViniciusGaspar_D.pdf) Acesso em: 26 out. 2019.

GERALDI, João Wanderley. Educação sem enxada e sem ritalina: alfabeto, alfabetização e higienização. In: COLLARES, Cecilia A. Lima Collares; MOYSÉS, Maria A. Affonso Moysés; RIBEIRO, Mônica C. França (Orgs.). **Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 311-322.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2007. 312p.

HOYUELOS, Alfredo. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019. 1º ed. p. 19-71.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. 164p. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/3205.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p.

KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza Bridi. O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 278-290, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2695/769>. Acesso em: 10 Nov 2020.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2014)**. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. 373 f. em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167859>. Acesso em: 09 jan. 2019.

LANCMAN, Selma. **Loucura e espaço urbano: um estudo sobre as relações Franco da Rocha – Juqueri**. 299 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia e Psiquiatria Médica, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/309237>. Acesso em: 10 jan. 2020

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 nº 19. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

LEHER, Roberto. Medicalização de políticas públicas, avaliação e metas de desempenho. In: COLLARES, Cecilia A. Lima Collares; MOYSÉS, Maria A. Affonso Moysés; RIBEIRO, Mônica C. França (Orgs.). **Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 271-292.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, janeiro-março 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 out. 2020.

LOPES, Silmara Aparecida. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p.737-750, 23 set. 2014. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x13355>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: **27º SESSÃO ESPECIAL DA ANPED**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/se\\_adriana\\_marcondes\\_machado.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/se_adriana_marcondes_machado.pdf). Acesso em: 09 jan. 2019.

MACHADO, Adriana Marcondes. A produção de desigualdades nas práticas de orientação. **Projeto Direitos Humanos nas escolas**. São Paulo, 2008. Disponível em:  
<http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MACHADO, Adriana Marcondes. Analisar uma cena é construí-la. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem **Caderno de debates do Naapa: questões do cotidiano escolar vol. 2.** – São Paulo: SME/Coped, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35124.pdf>. Acesso em: 21.dez.2020. p. 119-128

MACHADO, Adriana Marcondes; HAHNE, Beatriz Saks; MARTINEZ, Carolina Terrugi. Enfrentando a escrita-em-dívida na formação de pesquisadores. **Movimento** - Revista de educação, v. 7, n. 14, 27 nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42653>. Acesso em 08 dez 2020.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira**. 2007. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12191/000623771.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p.463-478, set./dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382008000300009>. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300009). Acesso em: 09 jan. 2019.

MAYA, Asunción M. **Mujer y discapacidad: una doble discriminación**. Hergue: Andaluza; Huelva, 2004. Disponível em:  
[https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0\\_401\\_1.pdf](https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_401_1.pdf). Acesso em: 13 Dez 2020.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MELLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK; BRIGAGÃO; NASCIMENTO; CORDEIRO (orgs). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014. p. 274-294. Disponível em:  
[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19088/1/2014\\_capliv\\_rpmello.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19088/1/2014_capliv_rpmello.pdf). Acesso em: 20 dez. 2020.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES**, Maio 2014, vol.34, no.93, p.175-189.



ISSN 0101-3262. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0175.pdf>. Acesso em: 20 Mar 2020.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Indicadores sociais, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. In: BUENO, José Geraldo Silva et al (Org.). **A produção do conhecimento no campo da educação especial**. Araraquara: Junqueira&marin, 2018. p. 286-319.

MENDES, Enicéia Gonçalves. “Breve histórico da educação especial no Brasil”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9842>. Acesso em: 13 dez 2020.

MONARCHA, Carlos. Escola “Pacheco e Silva” anexada ao Hospital de Juqueri (1929-1940). **Boletim** - Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 30, n. 01, p. 7-20, jun. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2010000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2010000100002). Acesso em: 20 de mai. 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120p.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. 256 p.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (São Paulo) (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 71-110.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p.559-576, out./dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400007>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400559&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400559&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 jan. 2019.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de. **Sala De Recursos Multifuncionais: um Estudo De Caso**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136271/oliveira\\_ccb\\_me\\_marpdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136271/oliveira_ccb_me_marpdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 10 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.1948. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acessado em: 09 de jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança** 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acessado em: 10 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acessado em: 10 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Guatemala**. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (1999). Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_ONU\\_PD.php#guatemala](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala). Acessado em: 10 jan. 2019.

PALACIOS, Augustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Intenacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Grupo Editorial Cinca, 2008. 524 p.

PEDOTT, Larissa Gomes Ornellas. A organização legislativa brasileira na educação especial: resgate histórico da legislação e competência dos entes federativos na oferta desta modalidade educacional. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra Unesco de Direto à Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 77-112. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em: 09 jan. 2019.

PIZZOLATO, Pier Paolo Bertuzzi. **O juquery: sua implantação, projeto arquitetônico e diretrizes para uma nova intervenção**. 2008. 326 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação do Departamento de Projeto da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-20012010-152813/publico/dissertacaojuquery.pdf>. Acesso em: 28 mar 2020.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre Novos/Velhos Significados para Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**. v. 31. n. 63. p. 907-922. out/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107>. Acesso em: 29 mar 2020.

REDE NOSSA SÃO PAULO. (Org.). **Mapa da Desigualdade**. 2017. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/mapa-da-desigualdade>. Acesso em: 09 jan. 2019.

ROSA, Denise Ferreira da. **Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas e educação inclusiva e da formação de professores em educação especial**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7278/ROSA%2c%20DENISE%20FERREIRA%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SANCHES, Valéria Nogueira Leal; AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho. Estudo sobre o processo de medicalização de crianças no campo da saúde mental. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 102, p.506-514, 2014. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-1104.20140047>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v38n102/0103-1104-sdeb-38-102-0506.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6º ed., 2º reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. 136p.

SÃO PAULO. Secretaria do Governo Municipal. Decreto Nº. 54.769, de 17 de janeiro 2014. Regulamenta a Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Diário Oficial da Cidade**. São Paulo, 17 jan. 2014. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54769-de-17-de-janeiro-de-2014>. Acessado em: 09 jan. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria do Governo Municipal. Decreto nº 55.309, de 17 de julho de 2014. Regulamenta a Lei nº 15.960, de 8 de janeiro de 2014, que institui o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante na Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade**. São Paulo, 18 jul. 2014. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D55309.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Nº. 6.566 de 24 de novembro de 2014. Dispõe sobre a implantação e implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – Naapa, nas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**. São Paulo, 25 nov. 2014. Disponível em: [http://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=8295&friurl=\\_-Portaria-no-6566DOC-de-25112014-pagina-12-#.VghsdtQ4-rU](http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=8295&friurl=_-Portaria-no-6566DOC-de-25112014-pagina-12-#.VghsdtQ4-rU). Acessado em: 09 jan. 2019

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem **Caderno de debates do**

**Naapa:** questões do cotidiano escolar. – São Paulo: SME/Coped, 2016. Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/NAAPA-lanca-o-seu-primeiro-Caderno-de-Debates>. Acesso em: 11.jan.2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem **Caderno de debates do Naapa:** questões do cotidiano escolar vol. 2. – São Paulo: SME/Coped, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35124.pdf>. Acesso em: 11.jan.2019.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. No caminho da democracia: a transição para o poder civil e as ambiguidades e heranças da ditadura militar. In: SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 467-497.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. Pós-escrito. In: SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 509-521.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116p. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/8.-Medo-e-Ousadia.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Iara Susi Maria. **Significações acerca da atuação profissional de uma professora de acompanhamento e apoio à inclusão**. Dissertação (Mestrado). Programa de Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Kelly Cristina dos Santos; ANGELUCCI, Carla Biancha. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p.683-696, 14 ago. 2018. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x29132>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29132>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SILVA, Renata Maldonado; RIBEIRO, Luana Leal. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Santa Catarina, v. 13, n. 01, p.141-166, 25 set. 2017. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017141>. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019. 176p.

SOUZA, Jessé. O racismo de nossos intelectuais: o brasileiro como vira-lata. In: SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017. p. 11-35

TARELOW, Gustavo Querodia. **Entre febres, comas e convulsões: as terapias biológicas no hospital do Juquery administrado por Pacheco e Silva (1923-1937)**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em História Social, do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18052012-115937/publico/2011\\_GustavoQuerodiaTarelow\\_VOrig.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18052012-115937/publico/2011_GustavoQuerodiaTarelow_VOrig.pdf) Acesso em 25 mai. 2020.

VASEN, Juan. DSM-V: Una nueva Epidemia de Nombres Impropios. In: VIÑAR, Marcelo et al (Comp.). **La patologización de la infancia (III): Problemas e intervenciones en las aulas**. Buenos Aires: Noveduc, 2013. p. 43-53.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Revista Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./ dez. 2012. Disponível em: <https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/235/91>. Acesso em 10 jan. 2019.

WOLBRING, G. The politics of ableism. **Development**. 2008. 51(2):252-258. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/5219934\\_The\\_Politics\\_of\\_Ableism](https://www.researchgate.net/publication/5219934_The_Politics_of_Ableism). Acesso em 29 Nov 2020.

## Apêndice I. Carta de apresentação da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação

Exma. Sra. **RENATA CELEGUIM**  
Secretária Municipal de Educação  
Prefeitura Municipal de Franco da Rocha

**ASSUNTO: PERMISSÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA, EM CONJUNTO COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

De: **BIANCHA ANGELUCCI (ORIENTADORA)**  
**RENATA MONTREZOL BRANDSTATTER (MESTRANDA)**  
Linha de Pesquisa em Educação Especial  
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais – desigualdades e diferenças  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação  
Universidade de São Paulo

Encaminhamos esta carta para apresentar nossa proposta de pesquisa de mestrado em Educação Especial a ser realizada, após sua autorização, neste município.

A pesquisa tematiza a produção de critérios de elegibilidade e processos de atenção educacional ao público-alvo da educação especial no município de Franco da Rocha. Tal investigação constitui-se em desafio, tendo em vista as várias formas com que se definiu o público-alvo da Educação Especial ao longo da história da educação brasileira, como foram instituídos seus processos de escolarização, bem como a histórica relação de hierarquia entre os saberes da Saúde sobre a Educação. Segundo Angelucci<sup>1</sup>, “todas as alterações de nomenclaturas não são suficientes para desvencilharmos a organização do público-alvo da Educação Especial dos processos de medicalização, ou seja, da adesão à lógica médica, legitimando o fenômeno da diferença

<sup>1</sup> ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais – continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p.116- 134 abr. 2014. Disponível em: <http://revista.ft.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2745/2521> . Acesso em: 17/07/2018.

como questão que encontra origem, respostas e encaminhamentos a partir do olhar clínico” (2014, p. 123).

A pesquisa de Mestrado, já em curso, é composta pela realização de investigação em duas partes. A primeira parte baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, em periódicos científicos e banco de dados de teses e dissertações, a fim de realizar uma análise bibliométrica e de conteúdos que permeiam as publicações que tratem da caracterização do público-alvo da educação especial. Na segunda parte, pretendemos fazer uma pesquisa juntamente com profissionais do município de Franco da Rocha, acompanhando e observando os processos de trabalho de educação especial, bem como entrevistando os(as) profissionais envolvidos(as) tanto no âmbito da secretaria de educação quanto das escolas.

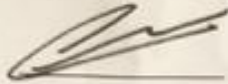
Sabemos que o município de Franco da Rocha faz o permanente exercício de colocar em prática o que estabelece a Nota Técnica nº 4<sup>2</sup> do Ministério da Educação, que estabelece o grupo de estudos composto por profissionais da educação como o espaço de definição de critérios de elegibilidade para entender um(a) estudante como parte do público da Educação Especial.

Considerando que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica risco, avaliamos como mínimo o risco desta pesquisa. Conforme o que é descrito na Resolução CNS510/2016 e considerando-se os possíveis danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, entendemos que o risco envolvido na pesquisa surge ao colocarmos as entrevistadas em posição de análise com as suas práticas cotidianas. Um risco inerente ao processo da pesquisa, mas que também equivale a um risco que a própria vida proporciona aos(as) envolvidos(as), por isso já temos a aprovação do comitê de ética da Faculdade de Educação da USP.

<sup>2</sup> BRASIL. Nota Técnica nº 4/2014. MEC/SECAD/DPEE. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&layout=15898-not04-secad-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-p08.html&Itemid=3092](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&layout=15898-not04-secad-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-p08.html&Itemid=3092). Acesso em: 17/07/2018

Colocamo-nos à disposição para o diálogo permanente com as pessoas envolvidas na pesquisa.

Agradecemos desde já pela atenção.



Dra. Biancha Angelucci  
(orientadora)



Renata Montrezol Brandstatter  
(mestranda)

Recebi em 17/10/18



Renata Celeguim  
Secretária da Educação



## Apêndice II. Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**DEFINIÇÕES DE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: sobre insistências, contradições e experimentações**”, que tem como pesquisador/a responsável Renata Montrezol Brandstatter, aluno/a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Carla Biancha Angelucci, as quais podem ser contatadas pelo e-mail XXXXX@gmail.com ou telefone (11) XXXXXXX. O presente trabalho tem por objetivos: descobrir quais as negociações, os pactos e os critérios definidos pelos(as) profissionais do município de Franco da Rocha para a elegibilidade de estudantes para o atendimento educacional especializado (AEE), bem como acompanhar, observar e sistematizar o trabalho que está sendo desenvolvido no município. Minha participação consistirá em conversas e entrevistas gravadas que serão posteriormente transcritas. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

---

## Anexo I. Carta de aprovação da pesquisa junto à Comissão de Ética da Feusp

**FEUSP**

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

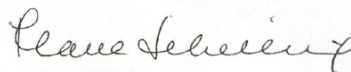
FEUSP 099/2018

Projeto: "DEFINIÇÕES DE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: sobre insistências, contradições e experimentações"

**Interessadas:** Renata Montrezol Brandstatter e Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci

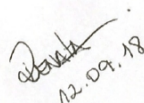
A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "DEFINIÇÕES DE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: sobre insistências, contradições e experimentações", de autoria da pesquisadora de mestrado: Renata Montrezol Brandstatter, orientanda da Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 02 de agosto de 2018



Profa. Dra. **Flávia I. Schilling**

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP



cep.fe@usp.br

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Avenida da Universidade, 308, 05508-040, São Paulo/SP, Brasil, www.fe.usp.br, tel. 55 11 3091 3294