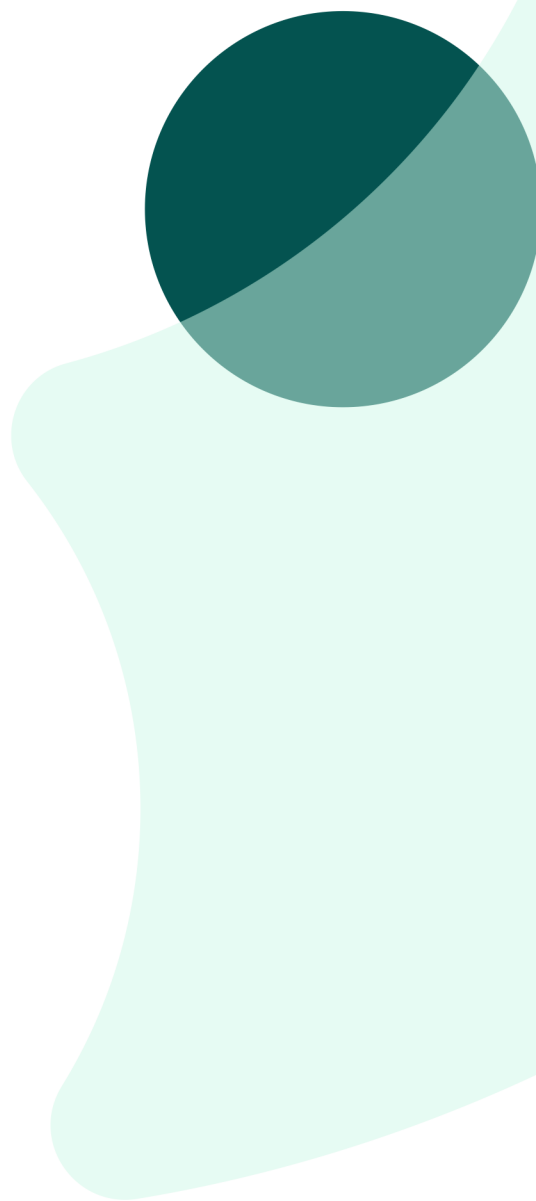


**O PROFISSIONAL DE
APOIO ESCOLAR E A
INCLUSÃO EDUCACIONAL
DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA**

**O PROFISSIONAL
DE APOIO ESCOLAR
E A INCLUSÃO
EDUCACIONAL
DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA**



FICHA TÉCNICA

Coordenação: Luiza Russo

Autoras: Luiza Russo e Luiza Percevallis Pereira

Colaboração Técnica: Arthur Calasans e Flavia Cintra,

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Editorial: Fabricia Valeck

Revisão Acessibilidade do E-book: Danilo Namó


Instituto Paradigma

www.institutoparadigma.org.br

R. Alcides Lourenço da Rocha, 167 - 10º andar

Cidade Monções - São Paulo/SP, CEP 04571-110

Telefone: (11) 5090-0075

The page features abstract graphic elements. A large, light teal shape on the left side resembles a profile of a human head facing right. A dark teal circle overlaps the bottom of this shape. In the top right corner, there is a dark teal curved shape. The text is positioned in the lower right area of the page.

*Nossos agradecimentos à Karla
Hellner e Marta Maria Vargas
Rebello que colaboraram com seus
depoimentos, em entrevistas, nos
trazendo a realidade e os desafios
que vivenciam junto às pessoas com
deficiência.*

Guardar

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. Em um cofre não se guarda coisa alguma. Em cofre perde-se a coisa à vista. Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro do que pássaros sem vôos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema: Para guardá-lo...

Antônio Cícero

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	07
I - O SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO E O PROFISSIONAL DE APOIO NA ROTINA ESCOLAR	14
1 - O direito de fazer parte e o direito de participar	17
2 - A equidade para promover a cidadania democrática na escola: um olhar em seu potencial	22
3 - As desigualdades no Sistema Escolar: revisitando dados	26
II - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DE APOIO ESCOLAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	35
1 - Os serviços de atendimento educacional especializado e de apoio escolar: desafios e fundamentos	38
2 - O profissional de apoio escolar e os impactos das políticas locais e nacionais: desafios da equipe gestora da unidade escolar	44
3 - O profissional de apoio escolar e o professor do atendimento educacional especializado na inclusão escolar dos estudantes com deficiência	56
4 - O professor da sala regular de ensino, sua importância na formação e na parceria com os profissionais de apoio escolar	58
III - O PRECONCEITO, A ALTERIDADE E A AFETIVIDADE NA VOZ DE MÃES E CRIANÇAS: TEMAS RELEVANTES PARA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO- PPP- DA ESCOLA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	64
1 - Os pedagogos que acolhem as diferenças dos estudantes: voz de Karla Hellner	67
2 - Diferenças, preconceitos e alteridade no ambiente inclusivo da escola: voz de Marta Maria Vargas Rebello	72
3 - A afetividade na educação e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem: Claudia Maria Labinas Roncon Saud traz a voz das crianças	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80



INTRODUÇÃO

Neste caderno trataremos de um tema bastante relevante para as escolas e educadores, que é a chegada nas escolas dos profissionais de apoio escolar, no cumprimento da legislação vigente, e como parte das estratégias de implantação e qualificação das políticas educacionais na perspectiva inclusiva.

A possibilidade de as escolas públicas e particulares terem em seu quadro de recursos humanos um ou mais profissionais de apoio escolar atuando junto a estudantes com deficiência é uma das medidas afirmativas, formalizada no escopo da legislação que visa fortalecer e viabilizar a plena inclusão educacional e o direito irrefutável, estabelecido na nossa constituição, o direito ao acesso à educação.

Porém, esse serviço qualificado, proporcionado pelos profissionais de apoio, tem se desdobrado sobremaneira, apresentando-se no cotidiano escolar de forma diversa e confusa, de tal forma, que despertou nosso interesse em refletir a esse respeito, a fim de que pudéssemos perceber, de fato, como este serviço tem sido entendido e oferecido como mais um recurso ao processo de educação escolar.

Com esse desafio, iniciamos nossas pesquisas pela legislação brasileira sobre as diferentes formas de oferta deste serviço, assim como ouvimos pessoas envolvidas com a educação, para que construíssemos um material que fosse útil à comunidade escolar, apresentando o cenário de realidade em que nos encontramos hoje, a respeito deste tema.

As atribuições do profissional de apoio estão destacadas de forma sucinta na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, lei destinada a assegurar

e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Para esses fins dispõe na alínea XIII do artigo 3º que o profissional de apoio escolar é a:

“pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”.

Entretanto, tanto as atividades como os procedimentos desenvolvidos por profissionais de apoio, nas atividades escolares, têm se diversificado na vivência escolar. Outras questões consideradas nebulosas, e mais debatidas no universo da escola privada, dizem respeito a quem deve se responsabilizar pela contratação e honorários desse profissional: é a escola ou a família? E onde esse trabalho deve ser realizado: na sala de aula e/ou na escola como um todo? Finalmente: a quem compete a indicação do estudante com deficiência para esse atendimento: É o diagnóstico médico, obtido através do serviço de saúde que atende o estudante? É a equipe gestora da Unidade Escolar? O professor da sala de aula regular? Ou é o professor do Atendimento Educacional Especializado? São questões que mereceram nossa atenção neste trabalho.

Como a legislação normativa desse cargo ou função não especifica ainda o nível de formação acadêmica que deve ter esse profissional, a escola recorre a um leque de profissionais, tanto da área social, da saúde e da educação; com diversidade de níveis de escolaridades, iniciando no ensino médio, estudantes de graduação, estagiários etc.

Em São Paulo, recentemente, também se incluiu, nesse leque de opções, o apoio de algum membro da família. Com isso, também se verifica níveis diversificados de respostas e de resultados de trabalho. Em resumo, a expectativa deste trabalho para os gestores que o contratam se resume em “mais uma ajuda que a escola conta”; mas em muitos casos, sem metas muito claras em relação ao efetivo resultado pedagógico, uma vez que este recurso está disponível no ambiente escolar.

Além disso, seria interessante que este profissional de apoio, por atuar na escola, pudesse contar com uma formação inicial “in-loco”, de modo a perceber a importância de desenvolver seu trabalho de forma coordenada ao trabalho da equipe escolar, e ao projeto político pedagógico da escola que, por sua vez, se vincula a um sistema educacional nacional, que traduz uma política de Estado pautada em valores democráticos, determinados por nossa Constituição.

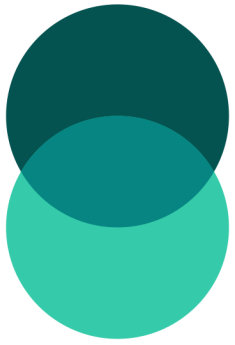
Consideramos que essa tripla correlação (a legislação vigente, um sistema educacional democrático, e o projeto político pedagógico da escola) se faz necessária, uma vez que um dos amplos propósitos e desafios do sistema educacional brasileiro se refere à superação das desigualdades socioeconômicas, através do desenvolvimento social e cognitivo de todos os seus estudantes.

No acervo legal desse sistema educacional há metas abrangentes, formalizadas pelo Plano Nacional de Educação, que enfatizam a valorização da inclusão social em detrimento da exclusão e da discriminação das pessoas em relação à sua classe social, etnia e deficiência, dentre outras, e que aparecem destacadas como suas metas prioritárias. E, essas metas também estão contidas no ideário da educação inclusiva desde a década de 1990¹.

Com o objetivo de auxiliar os profissionais das escolas nessa formação inicial do profissional de apoio escolar, trazemos aqui alguns princípios para o entendimento das bases de um sistema escolar inclusivo, baseando-nos em algumas contribuições que nos trazem os estudos de Jan Masschelein e Maarten Simons (2014).

Esses professores abordam a democracia, a escola e a pedagogia influenciados por Jacques Rancière, que concebe a democracia de forma ampliada, valorizando o dissenso na convivência social, e que aparece como a possibilidade de manifestações e posicionamentos diferentes frente às questões relacionadas à justiça social, presente de forma cotidiana na vida das pessoas (Rancière, 1998, apud Masschelein e Simons, 2014)

¹ No livro: “Inclusão educacional, econômica e social das pessoas com deficiência: contribuições do Instituto Paradigma” há maiores detalhamentos em relação a esse histórico, no capítulo 01.



Refletindo sobre esse ponto de vista de conceituar a democracia, expressa nas obras desses autores, também podemos apreendê-la, como largamente os juristas e a sociedade brasileira a têm definido: como um “estado de direito”. Assim, o estado democrático de direito tem sido compreendido juridicamente pelo respeito aos direitos humanos fundamentais. É um estado onde os direitos individuais, coletivos, sociais e políticos, são garantidos através do direito constitucional, e onde seus governantes, escolhidos de forma democrática, devem respeitar e cumprir as obrigações previstas em lei e pela Constituição Federal, com o compromisso de zelar pela justiça e o bem-estar de todos.

Porém, é necessário distinguir tais direitos, pois há aqueles instituídos legalmente, que contam com a força da esfera jurídica para se efetivarem, enquanto há outros, fundamentados na convivência humana, principalmente nas relações de poder que as pessoas estabelecem entre si, e em seus grupos sociais: os primeiros são conhecidos como direitos de **fazer parte** e os segundos, como os **direitos de participar**. Para a constituição de sujeitos sociais e políticos, atuantes nas questões relativas à cidadania e às desigualdades sociais, há a necessidade da conectividade entre essas duas categorias de direitos. Trataremos desta perspectiva de direitos, em maiores detalhes no Capítulo 1.

Voltando ao nosso ponto de partida, que é a formação inicial do profissional de apoio escolar, destacamos a necessidade de se garantir a esses profissionais o conhecimento de alguns dados sobre os avanços já conquistados pela educação especial na perspectiva inclusiva. Trazemos, para isso, informações contidas no último relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sobre a Meta 4, instituída para ser implementada no Brasil, durante o período de 2014 a 2024, nas diferentes regiões brasileiras² e que propõe:

“Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente

² O resumo das metas referentes à universalização da Educação Básica (Educação infantil, ensino fundamental e médio) se encontra na biblioteca virtual do Instituto Paradigma, no artigo “As desigualdades do sistema escolar: revisitando os dados do INEP”, de co-autoria de Luiza Russo e Luiza P. Pereira.

na Rede Regular de Ensino, com garantia de Sistema Educacional Inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, Classes, Escolas ou Serviços Especializados, públicos ou conveniados”,


No entanto, esse relatório ainda não traz, por exemplo, os dados sobre o trabalho do profissional de apoio escolar. A abrangência desse documento se finda nos dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado, que é outro serviço implantado para a inclusão de pessoas com deficiência. Essa ausência de informações reforça a necessidade de olharmos cuidadosamente para o profissional de apoio escolar e valorizarmos as suas contribuições no cenário educacional brasileiro.

Patacho (2021), também traz uma reflexão interessante, que poderá nos ajudar a compreender a relevância da chegada de novos profissionais para novas funções escolares, como a de mediar o convívio com as diferenças e as propostas pedagógicas já estruturadas que a escola contemporânea apresenta a todos os seus estudantes. O autor afirma que

“a enorme diversidade que encontramos hoje nas nossas escolas, garantida que está pela universalização da educação escolar, é simultaneamente o seu maior desafio e o seu maior potencial. Como pode a ideia de justiça social, através da participação democrática, estruturar uma educação escolar em que ninguém fica para trás?”

Assim, diante dos avanços e dos constantes desafios da educação brasileira, incluindo a chegada de profissionais com novas atribuições e competências, poderemos refletir sobre os objetivos gerais da formação inicial do profissional de apoio escolar na escola, como faremos no Capítulo 1, em seus três destaques, que abrangem: o direito de fazer parte e o direito de participar; a importância da equidade no sistema de ensino brasileiro e os dados do INEP sobre os avanços e desafios atuais da política de educação especial na perspectiva inclusiva.

No segundo capítulo, passamos a abordar os objetivos específicos do trabalho do profissional de apoio escolar, dispostos na legislação referente à educação especial e na legislação pertinente a esse cargo ou função. Avançaremos na abordagem de sua abrangência e o que acontece na



realidade da prática escolar, para além do que está instituído. Abordaremos as dimensões relacionais desse cargo e seus desafios para a inclusão dos estudantes como deficiência que dele necessitam, para a garantia de sua inclusão escolar plena e a progressão em seus estudos escolares.

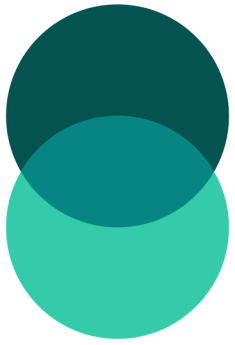
Destacamos que o profissional de apoio escolar estabelece relações principalmente com: a equipe gestora da unidade educacional, ao organizar a oferta dos serviços de apoio escolar; com os professores das salas regulares de ensino desses estudantes e com o Professor do Atendimento Educacional Especializado para que haja o entrelaçamento pedagógico de objetivos, ações e atitudes inclusivas, contribuindo para a efetiva aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Apresentamos no terceiro capítulo nossa contribuição para o trabalho do profissional de apoio escolar, baseada na experiência profissional do Instituto Paradigma, desenvolvida por nossas equipes, no exercício da prática educativa e na inclusão educacional da pessoa com deficiência em nossos projetos; incluindo as contribuições de duas das nossas gestoras de projetos, autoras deste Caderno.

Desse contexto amplo e diversificado de experiências ressaltamos três temas relevantes, que nos permitem, nesta derradeira parte do texto, colocar em foco a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola frente à realidade brasileira, em sua perspectiva inclusiva, assim como o processo de formação de professores. São eles: o preconceito, a alteridade e a afetividade.

Nosso maior objetivo é que tanto o PPP das escolas quanto o seu processo de formação de professores considerem a participação efetiva da comunidade escolar para a formação de um sujeito coletivo e conectado às temáticas emergentes da educação na sociedade brasileira; e que têm impactado a rotina escolar com a universalização do acesso à educação básica e a garantia legal desse direito.

Apresentamos alguns dos elementos desses temas na voz das duas entrevistadas e colaboradoras deste caderno, Karla Hellner e Marta Maria Vargas Rebello, que nos relatam situações significativas de suas histórias de vida em que esses elementos se destacam.



Procuramos também trazer um brilho especial à convivência de estudantes com e sem deficiência na escola, desde a Educação Infantil, possibilitando a abertura de ambos às relações de amizade e de aprendizagem sobre a alteridade, a solidariedade, a empatia e a autonomia; e dessa forma, estimular seus potenciais criativos e formadores frente às questões relativas às relações humanas, de onde destacamos o trabalho colaborativo do profissional de apoio escolar dentre outros.



O último destaque deste caderno foi dedicado à afetividade, em especial ao trabalho do profissional de apoio escolar. Recorremos ao trabalho acadêmico realizado pela coordenadora pedagógica Claudia Maria Labinas Roncon Saud que, dando voz às crianças, abordou a importância de trabalhar com os sentimentos dos estudantes, tendo como referência os estudantes do 1º ano no Ensino Fundamental (Saud, Claudia M. L. R. in Almeida; Mahoney (Orgs), 2014).


Além disso, a afetividade também propicia a construção de um importante instrumento de acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem; abordagem que tem sido objeto de pesquisas acadêmicas.



1

**O SISTEMA
DE ENSINO
BRASILEIRO E O
PROFISSIONAL
DE APOIO NA
ROTINA ESCOLAR**





“É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas ações, do ponto de vista da geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição.”

(Hannah Arendt)

A inclusão social é um dos maiores desafios brasileiros, pois as desigualdades existentes entre os seus cidadãos são inúmeras, afetando sobremaneira a grande parte da população ao longo de suas vidas. Esses desafios são muitos, e referem-se, por exemplo, às questões de classe, gênero, raça, etnia, conflitos de gerações, constituídos por categorias que se entrelaçam na vida social. São representados por mulheres, pelos afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, ou seja, a todos que trazem uma situação de vulnerabilidade, que fazem parte da diversidade da sociedade brasileira, e que reivindicam justiça social e políticas públicas nacionais que os representem.

Segundo Rinaldo Voltolini (2022):

“... o projeto da escola inclusiva nasce dentro de um movimento, cuja amplitude não cessa de aumentar na atualidade, que é o da crítica à escola. A escola inclusiva é, antes de tudo, crítica à tendência de exclusão presente nas escolas...lembrando da necessidade de distinguir o que nela é instituição – o escolar – e do que nela é organização – a escola – “.

Para pensar na superação de desigualdades sociais recorreremos a Jacques Rancière que questionou radicalmente os fundamentos da pedagogia tradicional, em seu livro “O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” (2002). Nesse livro, ele coloca o postulado da igualdade das inteligências e relaciona a emancipação popular à emancipação intelectual; e como consequência, a concepção de democracia relacionada à emancipação e ao conhecimento como sendo a

única saída possível.

Citado por Masschelein e Simons, (2014), Rancière define “Democracia”:

“Democracia não deveria ser conceituada como um regime político ou governamental (de participação ou representação)..., mas como a constituição de um sujeito político através da manifestação e demonstração de injustiça ou de algo “errado” (Rancière, 1998, apud Masschelein e Simons, 2014).

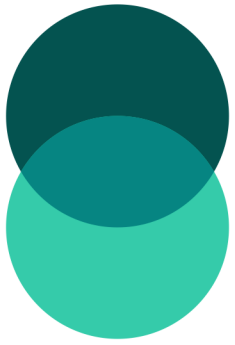
Para Rancière, democracia:

“...se trata do poder daqueles que não têm poder, aqueles que não têm qualificação em uma ordem social ou governamental particular; aqueles que não compartilham o que deve ser compartilhado a fim de se tornar parte de uma sociedade, comunidade ou ordem social. Quando essas pessoas consideradas “não qualificadas”, “não competentes” intervém, elas instalam um dissenso, ou seja, demonstram e verificam que são intelectualmente iguais ao próprio ato de intervenção, e que elas são competentes em vista do comum do qual elas são, não obstante, excluídas... A emancipação não é uma mudança em termos de conhecimento, mas em termos de posicionamento dos corpos” (Masschelein e Simons, 2014).

A democracia brasileira ganhou vida e vitalidade na promulgação da nova Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, resultado do esforço político para a redemocratização do País. Ela já explicita em seu preâmbulo seus objetivos principais:

“...” de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista, e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (Constituição Federal, 1988).

Além disso, a reivindicação dos direitos civis dos excluídos, direitos fundamentais que deveriam ser enunciados, foi fruto da evolução das discussões democráticas, que reverberaram na Assembleia Constituinte, formada por todos os deputados e senadores eleitos, para a formatação



da nossa Constituição. Muitas reuniões e eventos foram organizados por órgãos nacionais, internacionais e a sociedade civil organizada, cujas sínteses serviram de subsídios para a Assembleia Constituinte, e estão retratadas em documentos finais e conclusivos, contribuindo para a elaboração de diversas normativas legais, que instituíram direitos no Brasil.

1 - O DIREITO DE FAZER PARTE E O DIREITO DE PARTICIPAR

Voltolini (2022) nos adverte que o direito é sempre descrito para um sujeito genérico, abstrato. O direito instituído legalmente possibilita um fazer parte, mas não um participar. E o que possibilita a passagem desse sujeito genérico para o singular são os procedimentos.

Nesse sentido, o autor ressalta que *“a grande conquista do sujeito do direito só cumprirá seu real valor se não impedir o direito ao sujeito (2022)*. Nesse sentido, Voltolini reflete que essas considerações fazem parte, portanto, da ética da cidadania e da ética do sujeito.

A equipe do Instituto Paradigma, ao longo de seus 20 anos de experiência atuando na inclusão educacional de pessoas com deficiência, percebeu certo padrão de dificuldades que, geralmente, podem ser identificadas, observando-se com atenção as atitudes e comportamentos dos estudantes, dos professores, ou mesmo dos funcionários; e, até mesmo em que circunstâncias estas situações ocorrem. Assim, é possível perceber situações recorrentes na escola, que podem se constituir um ponto de partida para a avaliação e melhorias necessárias para qualificar um projeto educacional inclusivo.

Em relação a não participação dos estudantes com deficiência na rotina escolar, verificamos as seguintes situações recorrentes:

- Quando a pessoa com deficiência é ignorada e reconhecida como mera expectadora da rotina escolar, sendo aceita e tolerada pelos demais integrantes da equipe escolar por imposição legal.
- Quando a pessoa com deficiência é apenas um “sobrevivente” em sala de aula, orientada a “seguir” a rotina escolar, sem conhecer o sentido

de cada passo a ser dado ou da sua agenda de trabalho que lhe é imposta. Neste caso, ela é monitorada constantemente pela equipe escolar, com a expectativa de que, mesmo tentando, sua experiência não será bem-sucedida de qualquer forma.

- Quando a pessoa com deficiência, mesmo sendo assistida e informada sobre as rotinas e os eventos cotidianos e extras, e acompanhada pela equipe escolar, ainda é considerada como popularmente dizemos: “café com leite”. Neste caso, não se confia a ela nenhuma responsabilidade, papel ou atividade escolar relevante.

Em relação à efetiva participação da pessoa com deficiência na sala de aula e na escola; assim como no desenvolvimento de sua aprendizagem, verificamos, na nossa experiência, alguns indicadores que poderão auxiliar nesta reflexão. Um progresso significativo de mudança ocorre na relação da pessoa com deficiência e seu grupo-classe e professores quando:

- Além de ser informada sobre a rotina, a pessoa com deficiência é consultada; garantindo que iniciativas e tarefas dirigidas a ela sejam positivas e relevantes, viabilizando a constituição de um trabalho educativo real entre ela e seu grupo-classe;
- As iniciativas do professor e do grupo-classe, em relação às atividades escolares são compartilhadas com a pessoa com deficiência, incluindo-a nos sucessos alcançados, assim como nos problemas e desafios a serem enfrentados;
- Finalmente, quando ocorre a emancipação educacional da pessoa com deficiência onde ela conhece e é participante dos processos e atividades pedagógicas, tendo garantido o seu espaço de aprendizagem em relação ao grupo-classe, a sua autonomia, e finalmente, o seu desenvolvimento escolar e pessoal (Instituto Paradigma, 2021).

A participação e a emancipação das pessoas com deficiência e das consideradas diferentes em geral são permeadas, muitas vezes, por preconceitos, que estão associados a rótulos ou estereótipos, que têm raízes históricas profundas na cultura brasileira e se refletem no campo social, em suas diversas dimensões.

A própria raiz da palavra preconceito está estruturada em opiniões preconcebidas sobre uma pessoa, um fato ou uma situação, que se origina em um juízo de valor que é determinado, sem reflexão ou conhecimento do assunto e, por essa razão, não possui fundamentação, sendo quase sempre baseado num estereótipo negativo.

Na sociedade brasileira muitos deles foram nomeados como:

- O capacitismo, que é uma forma de preconceito, envolvendo uma concepção sobre as capacidades que uma pessoa tem ou não, devido a sua deficiência, e que geralmente deprecia e reduz a pessoa a essa deficiência;
- Preconceito racial discrimina pessoas que possuem características físicas associadas a um determinado grupo racial. Essas características físicas incluem a cor da pele e traços étnicos;
- O classismo é um preconceito social baseado na classe social de uma pessoa, geralmente discrimina as populações mais pobres. O autor do preconceito social (também chamado de elitista) tende a defender seus privilégios e a manutenção das diferenças que opõem as classes sociais;
- A xenofobia é o preconceito cultural contra pessoas em virtude de sua identidade cultural, que envolve sua nacionalidade, tradições, crenças, costumes, hábitos etc. É a aversão ao estrangeiro ou pessoa de outras regiões do mesmo país;
- A intolerância religiosa ou preconceito religioso é uma atitude de desrespeito e intolerância em relação aos adeptos de uma religião ou sobre um determinado sistema de crenças;
- O sexismo, homofobia e a transfobia se traduzem no preconceito contra pessoas em virtude de sua orientação sexual e de gênero. O preconceito contra mulheres é um exemplo de preconceito sexual ou sexismo. Há o preconceito voltado contra a população LGBTQIA+: lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, queers, intersexuais, assexuais e outras formas de expressar a sexualidade e o gênero. O preconceito contra homossexuais e bissexuais é chamado de Homofobia. Já os

sentimentos de aversão contra pessoas transexuais e transgêneros recebem o nome de transfobia;

- A misandria e misoginia, onde a primeira é uma forma de discriminação sexual que se caracteriza pelo ódio ou aversão ao sexo masculino ou a figura do homem e sua representação de poder. Enquanto a Misoginia está relacionada, atualmente, a diversas situações de violência contra a mulher, relacionadas às situações de depreciação social do que é feminino e da pessoa da mulher;
- A gordofobia representa a aversão à gordura e às pessoas que estão acima do peso, fazendo com que se sintam inferiores aos demais;
- E por fim, o etarismo ou idadeísmo que identificam a discriminação por idade. Atingem qualquer faixa etária, dos mais jovens aos idosos, mas na maior parte, atingem homens e mulheres mais velhos.

Há necessidade de se destacar que as relações com pessoas com deficiência muitas vezes são permeadas por preconceitos múltiplos e transversais, que extrapolam o capacitismo, pois muitas delas pertencem a grupos raciais e classes sociais discriminados na sociedade brasileira, além da sua orientação sexual ou crença religiosa que também influenciam nessa dimensão relacional.

Em oposição à palavra preconceito temos a palavra alteridade, traduzida como sendo o reconhecimento da individualidade e das especificidades do outro ou de um outro grupo. Exercer a alteridade é agir com empatia, respeito e tolerância frente à diferença. O seu sentido, portanto, demonstra o primeiro passo para a formação de uma sociedade mais solidária, equilibrada e tolerante; sendo esses alguns dos princípios da democracia, que dá a todos os cidadãos a garantia de que possam se expressar, observando seus pares com empatia, com o reconhecimento da sua individualidade e das especificidades de cada ser humano ou de um grupo cultural.

“Alteridade é o caráter ou estado do que é diferente, distinto, que é outro. O que torna uma coisa diferente de outra; que é próprio, particular. Que se opõe à identidade; que enxerga o outro, como um ser distinto, diferente ou original”.

Na Filosofia, alteridade tem o sentido de: “Circunstância, condição ou característica que se desenvolve por relações de diferença, de contraste”.

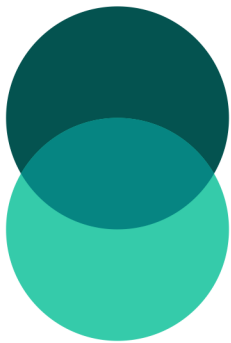
Para a Etimologia, a palavra alteridade tem sua origem no francês “altérité”, que significa “mudança”; e pelo latim “alteritas, atis”, com o mesmo sentido.”

(Dicionário on-line de Português)

Todos nós percebemos na sociedade que a possibilidade da convivência com a diferença gera, sempre, certa tensão social, ao invés das pessoas considerarem uma oportunidade de vivenciar novos sentidos, pois a diferença tem esse potencial. Muitas pessoas consideram que a ideia da inclusão do diferente beneficia somente a pessoa a ser incluída. Essa perspectiva, no entanto, tem sido constantemente questionada e debatida, tanto no âmbito escolar, como em diversos segmentos da sociedade, o que tem sido positivo para a formação de uma opinião mais qualificada da sociedade, e mais atenta aos direitos de todos, indiscriminadamente.

Esses debates e reflexões também têm se aproximado do mundo do trabalho, onde por força da legislação e das ações de compliance das empresas, a questão da diversidade tem sido observada em todas as suas dimensões. Podemos citar como exemplo a configuração das equipes da “diversidade, equidade e inclusão (DE&I)” em muitas empresas, cujo principal objetivo é engajar seus colaboradores na criação de uma cultura inclusiva, trazendo para o ambiente corporativo, e em todos os níveis da organização, pessoas com diferentes formações acadêmicas, gêneros, raças, tipos de deficiência, além de diferentes experiências e visões de mundo.

A educação escolar também tem apresentado mudanças consideráveis, tanto na sua esfera organizacional como na curricular. Mas, Masschelein e Simons (2014) nos advertem que o fato das pessoas serem avaliadas e consideradas, por julgamentos estereotipados, como “não qualificadas ou incompetentes”, repercute na equidade de direitos, podendo ser percebido como perigoso, abusivo ou até escandaloso, provocando questionamentos ao se ponderar sobre o perfil pessoal pelo viés do “ter poder” e de “ter qualificações ou competências” reais para determinadas atividades, o que



pode gerar conflitos e, em certas circunstâncias de liderança, enfraquecer ou neutralizar a democracia.

2 - A EQUIDADE PARA PROMOVER A CIDADANIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: UM OLHAR EM SEU POTENCIAL

A equidade de direitos ao acesso à educação para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de suas características individuais, está assegurada na nossa Constituição Federal de 1988, principalmente em seu artigo 205 e incisos I e II do artigo 206, a saber:

“A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Seção I, Cap. III, artigo 205)”.

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

De aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Seção I, Cap. III, artigo 206) “.

Como já destacamos anteriormente neste texto, a diversidade humana é um dos traços mais recorrentes nas instituições escolares contemporâneas. Mesmo trazendo aspectos positivos, sempre presente nos discursos que analisam as características das nossas escolas no sec. XXI, dela também emergem as tensões, disputas de poder e as ideologias hegemônicas de valores tradicionais, frente às exigências de mudanças apresentadas pela sociedade contemporânea e por correntes de pensamentos mais progressistas.

Se, de um lado, a Constituição Brasileira transcreve - na observância da lei - esse ideário progressista e de aspirações democráticas trazendo protagonismo às diferenças e à necessidade de adequações constantes, em função da realidade social que se apresenta, as nossas instituições educacionais se movimentam lentamente, lidando muitas vezes burocraticamente, com esses princípios constitucionais, em especial com

o devido acolhimento da diversidade e das diferenças de seus estudantes. Esse movimento progressista, no senso comum, tem sido compreendido como “transgressor” da harmonia da rotina escolar, que ainda insiste em pautar as suas práticas em modelos tradicionais, projetados para padronizar a todos. Com isso, vem recolhendo respostas tímidas ao movimento de uma educação mais inclusiva, que continua pressionando a escola.

“...Essa é, contudo, uma construção necessariamente complexa e dolorosamente lenta, porque a própria sociedade é complexa e porque os processos de mudança nas instituições escolares são lentos dado a sua história secular, e uma cultura escolar resistente à mudança” (Patacho, 2021).

Dada esta reflexão, é importante imaginarmos a influência deste estado de ambivalência vivido no cotidiano da escola e na necessária transformação proposta nas formações oferecidas aos profissionais que nela gravitam. Entendemos que, com uma base adequada de compreensão destes fenômenos, e o reconhecimento dos valores vivenciados rotineiramente na escola, seria possível trazer à equipe escolar a necessária ponderação para a tomada de decisões frente à governança da instituição, numa perspectiva mais inclusiva.

No que se refere às ponderações pedagógicas e metodológicas, o desafio da equipe escolar está na ampla compreensão dos objetivos propostos pelo Plano Nacional de Educação a ser seguido, e em nossa Constituição, que ressalta a igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos os estudantes.

Para detalhar essas perspectivas que direcionam a gestão escolar para um ambiente mais igualitário e democrático, destacamos algumas observações importantes a respeito do conceito de igualdade, no ambiente diverso que a escola representa, baseadas nos trabalhos de Masschelein (2014 e 2021), Arend (1996, APUD Masschelein e Simons, 2021) e Voltolini (2022), e que gostaríamos de trazer como reflexão:

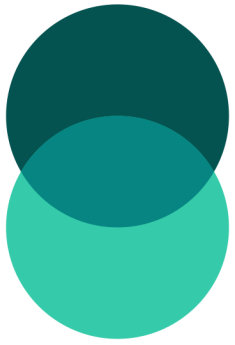
- A primeira concepção de igualdade diz respeito à suposição de que todas as crianças e jovens são capazes de aprender, pois os textos legais dispõem sobre o direito de todos à educação, subentendendo

uma igualdade intelectual, que se constitui em um ponto de partida fundamental para a escola.

- Compreender a igualdade como a capacidade de pensar e de agir dos estudantes, considerando a objetividade em sala de aula; mas também valorizando a subjetividade e a intersubjetividade nas relações professor-estudante, estudante-estudante e estudante-classe. Essas relações dialógicas superam a natureza hierárquica que sempre existiu na relação ensinar/aprender, onde os professores eram os intelectuais que detinham o saber, que pensavam e dirigiam os trabalhos de classe com rigor, enquanto os estudantes eram os que deviam ouvir e aprender suas lições, sentados e quietos, desconsiderando suas experiências de vida e de aprendizagens.
- A igualdade também deve estar representada nos tempos e espaços que a escola oferece, para que os estudantes fiquem expostos igualmente a situações compartilhadas, fortalecendo a convivência com o outro, com o novo e com o diferente, iniciando sua familiaridade com o que se passa no mundo, para além de sua vida doméstica, e nos grupos sociais mais ampliados.
- O importante exercício da igualdade nas relações com a comunidade escolar, que tem características próprias, que se modificam continuamente com o fluxo de seus profissionais e estudantes. A comunidade escolar é formada por pessoas que não têm um passado em comum; que trazem consigo diferentes experiências de vida, e que buscam compreender e decodificar uma linguagem própria, exigida no ambiente escolar, entendendo que há pontos convergentes, e de interesse comum, como: as necessidades específicas dos estudantes, as disciplinas escolares, a aprendizagem escolar, a avaliação, as reuniões de pais e mestres, o calendário escolar, o controle de presença e ausência, a aprovação e retenção, a merenda escolar, o recreio etc., ou seja, como diz Voltolini: “A escola é uma organização simbólica que ritualiza o universo escolar”(Voltolini, 2022).
- O exercício da equidade, e igualdade de oportunidades na atuação dos professores no que diz respeito à sua relação com as crianças

para que se tornem estudantes, motivados e participantes. São os professores que conduzem as crianças em seus primeiros passos fora da família, para que se reconheçam parte da sociedade e do seu grupo de pertencimento, de suas lógicas identitárias que, muitas vezes, os confrontam com as desigualdades sociais. Nesse sentido, os estudantes têm a possibilidade de pensar e encontrar seu próprio destino, e de se renovar.

- A valorização do espaço da escola como prioritário da Pedagogia, considerada a ciência da educação. Os professores são formados em Pedagogia, e os que concluem os cursos específicos referentes às disciplinas escolares necessitam complementar o bacharelado com a especialização, que se constitui em uma formação pedagógica, para atuarem no magistério escolar. Os gestores escolares são formados em Pedagogia com especializações nas áreas de coordenação pedagógica ou administração escolar. Entretanto, para se efetivarem nesses cargos precisam ter tempo de exercício como professores, geralmente 3 anos para a coordenação pedagógica e 5 anos para os cargos de Diretor Escolar. A sala de Informática Educativa também tem um professor-pedagogo regente, assim como a Sala de Leitura, como exemplos. Na Sala de Recursos Multifuncionais, a regência fica a cargo do Professor de Atendimento Educacional Especializado, com formação em Educação Especial.
- Os professores devem exercer uma autoridade democrática por serem servidores-dirigentes, ocupando um espaço pedagógico, que se situa entre o mundo privado de seus estudantes e o mundo público. Eles protegem a escola para que permaneça nesse espaço “entre”, e como um espaço neutro. Ela não pode ser considerada um instrumento político do Estado e nem parte de um sistema econômico, dentre outros sistemas. Os assuntos pertinentes a essas, e outras demandas sociais devem ser focadas na escola como temas de estudo das disciplinas escolares.
- Cada estudante deve ter a oportunidade de se envolver na educação escolar. De ser conduzido, com equidade, pelos professores ao estudo e às outras atividades extraclasse; de deixar-se seduzir pelo mundo e



pela cultura humana, percebendo as possibilidades de se implicar nessa cultura e nesse mundo.

- A sala de aula é o lugar em que o mundo se abre e se oferece de um modo particular, bem próximo ao estudante, para ser apreendido e compreendido em sua complexidade, por meio das disciplinas escolares e ao longo de vários anos letivos. É também o lugar de questionar o mundo, de perceber e refletir sobre seus percalços e mazelas. O mundo é abordado na sala de aula também como temas ou matéria de estudo. Como diz Arendt:

“A escola está aí para o mundo, para que as crianças e os jovens prestem atenção nele, para que cuidem dele e o renovem, para impedir que o mundo se desfaça” (Arend, 1996; apud Masschelein e Simons 2014).

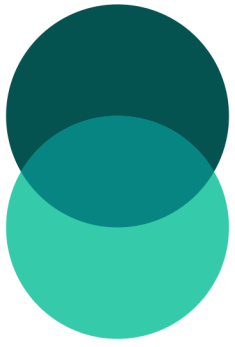
3 - AS DESIGUALDADES NO SISTEMA ESCOLAR: REVISITANDO DADOS

A democratização da educação tem demandado constantes revisões e transformações no sistema educacional brasileiro para sua incorporação, não só pela enorme diversidade humana, social, econômica e cultural do seu alunado, mas também pelas diferenças regionais existentes no Brasil, por ter dimensões continentais.

Nesse cenário, a educação inclusiva tem se consolidado gradativamente no ideário brasileiro, ao mesmo tempo em que seus desafios, avanços e limitações também vão sendo reconhecidos.

As políticas públicas educacionais têm como objetivo principal abranger todas as crianças e jovens brasileiros, desde seu ingresso na educação infantil, seguindo até a formação profissional, garantindo-lhes o direito humano universal constitucional e inalienável à educação

Para garantir esse direito, reforçando a importância da perspectiva inclusiva, muitos movimentos de mobilização da sociedade foram realizados nos últimos anos, bem como inúmeras conferências de educação (Conferência Nacional de Educação Básica - Coneb 2008; e as Conferências Nacionais



de Educação - Conae 2010 e 2014), que firmaram as bases conceituais e legais para a Educação Inclusiva, confirmando a necessidade de maior articulação entre os entes federados e setores da sociedade civil, para a conformação de uma efetiva política de Estado para a educação na perspectiva inclusiva. Complementando este movimento foram elaborados os Planos Nacionais de Educação (PNE).

Para o decênio 2014/2024, o Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, que definiu 10 diretrizes que deveriam guiar a educação brasileira neste período; e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas nessa vigência, consideradas imprescindíveis para o enfrentamento das desigualdades educacionais. O PNE tem entre essas diretrizes a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Pretendia-se com todo esse movimento que o PNE fosse subsídio para os processos de tomada de decisão no Ministério da Educação (MEC); na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; no Conselho Nacional de Educação (CNE); e no Fórum Nacional de Educação (FNE), que são as instituições responsáveis pelo monitoramento contínuo e pela realização de avaliações periódicas referentes a sua execução.

Também foi destinado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a responsabilidade de conduzir estudos para monitorar o progresso da consecução dessas metas, de forma contínua e ininterrupta, fornecendo subsídios para os processos de avaliação e (re) planejamento de políticas públicas educacionais vigentes.

As informações contidas no documento são produzidas a partir de pesquisas coordenadas pelo Inep, como os Censos (Escolar e Superior); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e o Censo Demográfico, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também são fontes do material, bem como os dados referentes à pós-graduação, da Fundação Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação- PNE- 2014- 2024 há dados e informações sobre cada meta, contendo mapas estatísticos, análises, sugestões e sínteses. Destacaremos neste caderno a Meta 4, que propõe:

“Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com garantia de Sistema Educacional Inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, Classes, Escolas ou Serviços Especializados, públicos ou conveniados”.

Segundo esse relatório, o monitoramento da Meta 4, desde o início da vigência do PNE 2014-2024 enfrenta duas limitações significativas:

- A primeira diz respeito aos dados do Censo Demográfico, visto que sua última coleta teve os resultados divulgados em 2010, e a coleta mais recente, realizada em 2021, não havia sido divulgada até o momento da elaboração do Relatório;
- A segunda limitação é de natureza metodológica, uma vez que o Censo Demográfico coleta informações sobre pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus, ao passo que o Censo da Educação Básica, utilizado para o monitoramento dos Indicadores, identifica as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, o que gera bases de dados com conceitos divergentes em relação ao público desta meta.

Para o monitoramento da evolução dessa meta foram construídos três indicadores:

- **4A:** Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola;
- **4B:** Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas

habilidades ou superdotação.

- **4C:** Percentual de matrículas na educação básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado

O relatório do INEP, baseado nos dados do Censo Demográfico divulgado pelo IBGE em 2010, considerou que havia 1.087.617 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, dos quais 82,5% (897.116) frequentavam a escola ou creche (**Tabela 1**).

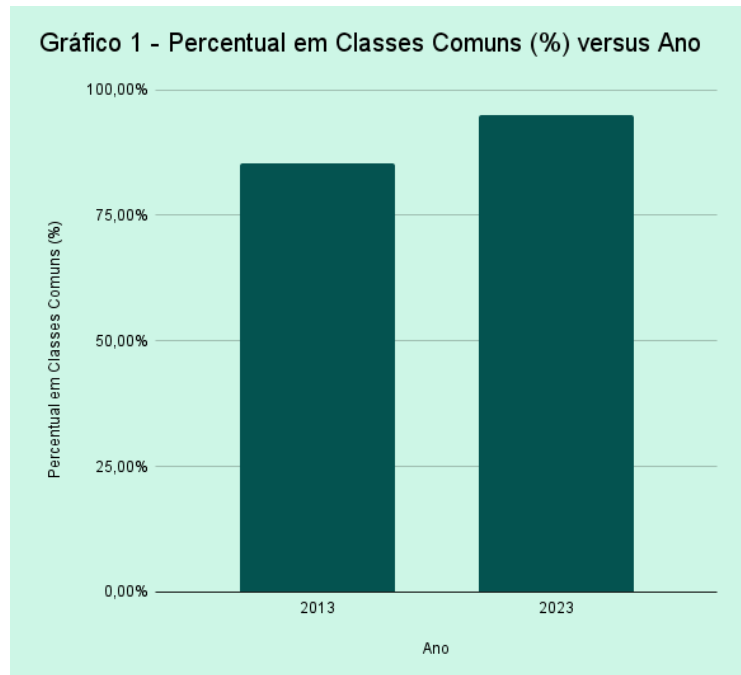
Tabela 1 - Matrículas de Crianças e Adolescentes com Deficiência (4 a 17 anos)	
Região	Percentual de Matrículas (%)
Centro-Oeste	85,3%
Sudeste	84,6%
Sul	83,1%
Nordeste	80,9%
Norte	77,9%

As regiões Centro-Oeste (85,3%), Sudeste (84,6%) e Sul (83,1%), apresentavam percentuais acima da média nacional. Na região Nordeste, o percentual era de 80,9% do público da meta frequentando a escola. O menor resultado do indicador regional para o período foi o da região Norte, com uma taxa de cobertura de 77,9% do público da meta.

Tabela 2 - Estados com Maior e Menor Cobertura			
Top 5 Estados (Maior Cobertura)	%	Estados com Menor Cobertura	%
Distrito Federal	90,4%	Amazonas	75,5%
Santa Catarina	86,7%	Piauí	76,7%
São Paulo	85,5%	Acre	77,7%
Rio de Janeiro	85,3%	Pará	78%
Mato Grosso	84,6%	Tocantins	78,9%

Na Tabela 2, observamos os cinco estados com maior taxa de cobertura de crianças e adolescentes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, de 4 a 17 anos, frequentando a escola: Distrito Federal (90,4%), Santa Catarina (86,7%), São Paulo (85,5%), Rio de Janeiro (85,3%) e Mato Grosso (84,6%). As menores taxas de cobertura encontram-se nos

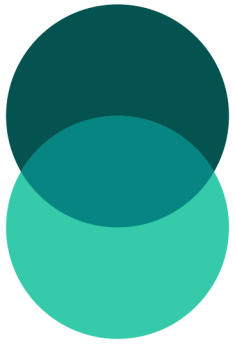
estados do Amazonas (75,5%), Piauí (76,7%), Acre (77,7%), Pará (78%), Tocantins (78,9%), Rondônia (79,5%) e Maranhão (79,5%).



A análise da série histórica evidencia um crescimento constante no número de matrículas em classes comuns de educação básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação **(Gráfico 1)**. Em 2013, 85,3% deste público estava matriculado em classes comuns. Esse percentual cresceu 9,7 p.p. no período analisado, alcançando 95% das matrículas em 2023, representando 1.382.058 matrículas em todo o País.

O relatório do INEP apontou que as regiões Nordeste (99,6%) e Norte (98,5%,) apresentaram os maiores percentuais, representando quase a universalização prevista para a Meta 4. As regiões Centro-Oeste (95%) e Sudeste (93,4%) possuem percentuais de matrículas desse público em classes comuns acima de 90%, enquanto a região Sul (87,9%) possui o menor percentual **(Tabela 3)**.

Tabela 3 - Matrículas por Região em Classes Comuns (2023)	
Região	Percentual (%)
Nordeste	99,6%
Norte	98,5%
Centro-Oeste	95%
Sudeste	93,4%
Sul	87,9%



Em 2024, considerando a vigência do PNE (2014-2024), a amplitude da diferença entre as regiões do País, que era de 17 p.p., chegou a 11,7 p.p. devido, principalmente, ao aumento das matrículas dos estudantes com deficiência TGD e altas habilidades ou superdotação, de 4 a 17 anos em classes comuns. Nas regiões Sudeste (12 p.p) e Sul (10,4 p.p.) ocorreram os maiores crescimentos enquanto a região Centro-Oeste (7,3 p.p.) apresentou crescimento significativo.

Em relação à dependência administrativa, as curvas de crescimento observadas nas redes de ensino: estaduais (98,9%) e municipais (98,2%), em relação às matrículas em classes comuns de estudantes com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos de idade apresentam movimento semelhante.

As redes privadas de ensino (35,6 p.p.) apresentaram o maior crescimento dentro do período analisado, seguido pela rede federal de ensino (31,3 p.p.). Apesar desse crescimento, a rede privada possui o menor percentual de matrículas desse público em classes comuns de educação básica, representando 69,8% das matrículas.

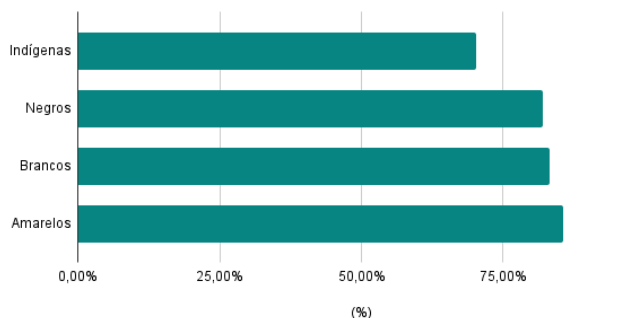
O percentual das matrículas dos estudantes com deficiência apresentou crescimento tanto entre as escolas rurais (1,1 p.p) quanto entre as escolas urbanas (10,7 p.p). O relatório do Inep destaca que as escolas rurais já apresentavam mais de 98% das matrículas desse público em classes comuns.

O aumento percentual de matrículas em classes comuns ocorreu para os estudantes de ambos os sexos ao longo do período analisado. Em 2023, 95,2% das matrículas dos estudantes com deficiência estavam em classes comuns e, entre as alunas, o valor chegou a 94,4%. Comparado com o início da série histórica, é possível identificar um aumento de 9,7 p.p. entre os meninos e de 9,5 p.p. entre as meninas.

As matrículas do público da meta 4, observadas a partir do critério de raça/cor apresentaram um crescimento contínuo em todas as categorias, com maior variação entre os classificados: os amarelos (11,3 p.p.), os brancos (10,9 p.p.) e os negros (8,1 p.p.). Em relação aos estudantes negros com deficiência, houve um crescimento significativo: em 2013, eram 88,3% matriculados em classes comuns, atingindo um total de 96,4% em 2023.

Os dados (**Gráfico 2**) revelam que a menor taxa de cobertura do público da meta é entre indígenas (70,3%), seguida dos negros – pretos e pardos – (82,0%), brancos (83,2%) e amarelos (85,5%). Enquanto amarelos e brancos apresentam cobertura acima da média, a população indígena possui 12,2 p.p. a menos em matrículas quando comparada à média nacional.

Gráfico 2: Matrículas por Raça/Cor (%) em Classes Comuns (2023)



Considerando a renda domiciliar per capita, entre os 25% dos domicílios mais pobres, a frequência escolar dos estudantes com deficiência representa 81,4%. O percentual cresce entre os 25% mais ricos, alcançando 89,7% do público da meta frequentando as escolas.

Quanto ao atendimento educacional especializado (AEE) para o público da Meta 4, o relatório do INEP apontou que no período entre 2013 e 2023, houve uma redução de 2,7 p.p. nas matrículas, sendo que os anos que apresentaram os menores percentuais da série foram 2020 (44%) e 2022 (45,1%). Em 2023, 47% de todo o público estava recebendo atendimento educacional especializado, o que, em termos nominais, representa 684.544 matrículas.

Entre as redes de ensino, as municipais cresceram na oferta de atendimento educacional especializado para o público da meta, enquanto as outras redes registraram decréscimo nos percentuais (**Tabela 4**):

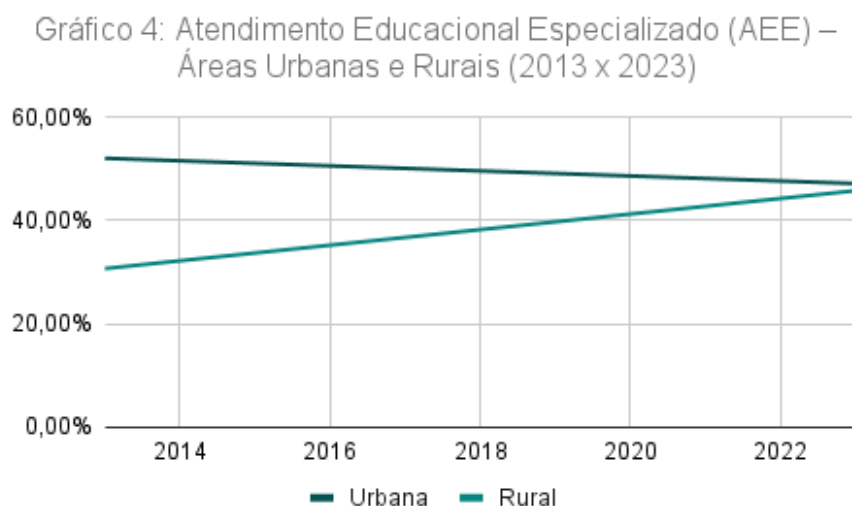
- Rede municipal: 2013 - 47,1% das matrículas em AEE; 2023 - 53,6%, representando um aumento de 6,5 p.p. no período.
- Rede privada: 2013 - 68,8% das matrículas em AEE; 2023 - 35,9% representando uma redução de 32,9 p.p.

- Rede federal: 2013 - 48,2 % das matrículas em AEE; 2023 - 24,5%, representando uma redução de 23,7 p.p.
- Redes estaduais: 2013, 44,8% das matrículas em AEE; 2023, reduziram esse apoio para 37,7%.

Tabela 4: Atendimento educacional especializado - Matrículas por rede de ensino				
Rede de Ensino	% Matrículas em AEE		Variação (p.p.)	Tendência
	2013	2023		
Municipal	47,1%	53,6%	+6,5 p.p.	Crescimento
Privada	68,8%	35,9%	-32,9 p.p.	Redução acentuada
Federal	48,2%	24,5%	-23,7 p.p.	Redução significativa
Estadual	44,8%	37,7%	-7,1 p.p.	Redução

No período analisado, 13 unidades federativas apresentaram crescimento no percentual de matrículas do público da educação especial, com atendimento educacional especializado. As cinco unidades da Federação com maior crescimento no período foram Pará (19,5 p.p.), Alagoas (19,3 p.p.), Bahia e Ceará (ambos com 14 p.p.) e Paraíba (12,2 p.p.).

O relatório do Inep apontou que houve crescimento do AEE em áreas rurais, passando de 30,7% para 45,8%, e redução desse atendimento em áreas urbanas. Em 2013 (52,1%) e em 2023 (47,2%) representando, uma redução de 4,9 p.p. no período. Dessa forma, a diferença percentual entre matrículas em classes comuns nas áreas urbanas e rurais, que era de 21,4 p.p. em 2013,



foi expressivamente reduzida para 1,4 p.p. em 2023 (**Gráfico 4**).

Essas análises contidas no último relatório avaliativo do PNE 2014-2024 em relação a sua meta 4 nos mostra que, além da pandemia do Coronavírus que influenciou a educação, a política pública nacional nem sempre encontrou adesão de todos os seus gestores das unidades da federação. Essa constatação se agrava em negativamente no alcance das metas relativas às pessoas com deficiência, como nos mostra as baixas percentagens da implantação do Atendimento Educacional Especializado.


Em 2023, 41,8% dos estudantes matriculados em classes comuns na educação básica, com idade entre 4 e 17 anos de idade, com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, estavam recebendo atendimento educacional especializado. Embora tenha ocorrido o crescimento de 9,7 p.p no total de matrículas da educação especial em classes comuns, chegando a 95%, a oferta de atendimento educacional especializado para esse público cresceu apenas 4,8 p.p. Em termos nominais, 804.642 estudantes com deficiência, matriculados em classes comuns, não receberam atendimento educacional especializado em 2023.

É importante destacar que nesse relatório do INEP há a ausência de dados relativos ao profissional de apoio escolar, que é um serviço disposto na legislação brasileira para eliminar as barreiras da inclusão educacional dos estudantes com deficiência.



II

**A EDUCAÇÃO
ESPECIAL E OS
SERVIÇOS DE
ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO E
DE APOIO ESCOLAR
NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS**



“...A experiência e não a verdade é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido.

Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além de que vimos sendo”.

(Jorge Larrosa e Walter Kohan)

Neste capítulo, nos deteremos a trazer informações, sob a luz da legislação vigente, auxiliando os gestores na organização de conteúdos para a formação básica dos profissionais de apoio escolar, ou mesmo para outras pessoas envolvidas com a educação especial. Além disso, entendemos que este tópico poderá contribuir, enquanto material de orientação, para as equipes gestoras das unidades escolares, envolvidas no planejamento e nos processos decisórios sobre a atuação e o melhor aproveitamento do trabalho dos profissionais de apoio escolar, atuando junto aos estudantes da educação especial.

Muitas pessoas se referem à Educação Inclusiva relacionando-a, tradicionalmente, às pessoas com deficiência o que, atualmente, muitos estudiosos da educação consideram uma visão restritiva. Como vimos no capítulo I, a educação no sentido democrático amplo, posiciona a educação inclusiva na perspectiva da equidade de acesso à educação e permanência na escola para todas as pessoas, ao longo de suas vidas, desde a etapa da educação infantil até os cursos superiores.

A educação especial, em sua especialidade no campo da educação, está voltada para o grupo de pessoas com deficiência. A expressão “educação especial na perspectiva inclusiva” indica que é uma modalidade de ensino que se destina às pessoas com deficiência que frequentam a escola regular; público que faz parte da perspectiva inclusiva da educação brasileira, que ainda encontra obstáculos e preconceitos, na escola regular, precisando continuamente reivindicar seus direitos de fazer parte e os de participar das rotinas escolares, com igualdade de oportunidades como as demais pessoas.

A Educação Especial mereceu destaque e garantiu sua devida importância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, ao ser considerada uma modalidade de educação escolar, a saber:

“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (LDB 9394/96, Capítulo V, artigo 58)

A LDB 9394/96 trouxe grande inovação para a educação brasileira, promovendo as condições legais necessárias para a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada nas Nações Unidas em 13/12/2006, e promulgada pelo Brasil em 25/9/2009, com força constitucional, pelo então presidente Lula, através do Decreto Federal nº 6949, garantindo, entre outros, o direito das pessoas com deficiência à educação escolar em escolas comuns, e nas redes regulares de ensino preferencialmente. Antes disso, a matrícula desta população de estudantes era direcionada às escolas especiais.

Outra inovação que a LDB 9394/96 trouxe diz respeito aos serviços de apoio especializado, conforme dispõe:

“Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (LDB 9394/96, § 1º do artigo 58).

Os serviços de apoio especializado, descritos na legislação brasileira, são: o “Atendimento Educacional Especializado” e o “Apoio Escolar”. Eles foram inovadores no Brasil porque não havia na escola uma estrutura, ou profissionais dedicados a acompanhar os estudantes com deficiência, pois os professores sempre atendiam a um grupo grande de estudantes, o “grupo-classe”:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração

desses educandos nas classes comuns” (LDB 9394/96, item III do artigo 59).

Enfim, o termo “educação especial” a que se refere a LDB é uma modalidade de educação, que visa garantir recursos e serviços de acessibilidade às pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, para sua participação plena nas salas de aulas comuns, junto às crianças e jovens de sua geração, considerando suas diferenças e necessidades pessoais.

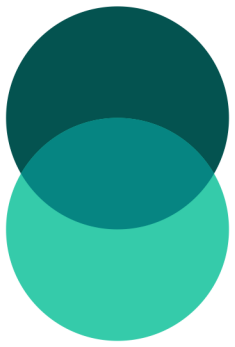
Entretanto, é comum ouvirmos tanto no meio educacional como no ambiente familiar professores e pais dizendo: “No meu grupo-classe ou na minha turma de estudantes tenho 03 estudantes especiais”, o que é a nosso ver um equívoco, pois se deve considerar, segundo a legislação, que o termo “especial” se refere a uma modalidade de educação e não ao seu público.

1 - OS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DE APOIO ESCOLAR: DESAFIOS E FUNDAMENTOS

O termo “especializado” na legislação educacional brasileira está sempre adjetivando o cargo e as atribuições de um professor que atua na escola de modo diferente dos demais, e que conta com legislação específica que orienta seu trabalho, como por exemplo, o “Professor do Atendimento Educacional Especializado”.

Já o cargo ou função do Profissional de Apoio Escolar tem sido incluído em vários textos legais, mas, por ser um trabalho inovador nas redes de ensino brasileiras, ainda necessita de um maior detalhamento do seu perfil profissional, como por exemplo, quanto à formação acadêmica e às suas atribuições.

Por isso, essas duas modalidades de apoio - “Atendimento Educacional Especializado” e o “Apoio Escolar” - têm apresentado algumas “áreas cinzentas” de tangenciamento. Além disso, para complicar, há a adoção de outras denominações presentes em diferentes legislações estaduais e municipais, como “acompanhante especializado” ou “apoio técnico”,



por exemplos. Essas dificuldades e confusões também aparecem no entendimento das atribuições e nas descrições de responsabilidades desses cargos.

Entrando em contato com essas disparidades, resolvemos fazer um levantamento e leitura da legislação brasileira, em relação a essas nomenclaturas e as disposições legais correspondentes, pois sabemos que a legislação, por estar delineando novos caminhos, ainda está incompleta. Também sabemos que há interpretações contraditórias em relação a esses dispositivos legais, que muitas vezes ocorrem por desconhecimento mais amplo da legislação ou até, em alguns casos, para atender a objetivos ideológicos, políticos e econômicos, servindo assim a interesses privados, e não republicanos.

Portanto, entendemos que, ao se fazer um esforço para compreender e clarear o entendimento do perfil e das atribuições dos profissionais de apoio, pode-se contribuir para maior eficiência na gestão desses preciosos recursos na escola, e para o efetivo apoio aos estudantes com deficiência que frequentam os diferentes níveis de ensino.

Junto às informações colhidas em nossas buscas sobre a dinâmica escolar e os profissionais de apoio, é inevitável não se observar, na lógica da oferta desses serviços escolares, contornos da precariedade tanto de serviços quanto de recursos, nas redes públicas e escolas privadas, em relação à inclusão escolar dos estudantes com deficiência, corroborando com o disposto no relatório do INEP sobre o atendimento à meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) para a vigência do decênio 2014-2024. Esse relatório avaliativo identificou o crescimento de 9,7 pontos percentuais (p.p.) no total de matrículas da educação especial em classes comuns nesse período, chegando a 95%, enquanto a oferta de atendimento educacional especializado para esse público cresceu apenas 4,8 p.p. Além desse trabalho avaliativo das metas do PNE não contemplar a presença do Profissional de Apoio Escolar, conforme consta do capítulo anterior deste caderno. Sem a implantação da política de educação especial na perspectiva inclusiva fica impossível garantir o equilíbrio adequado entre a demanda e a oferta dos serviços e apoios especializados.

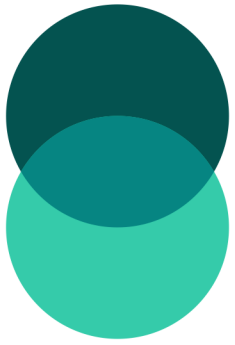
Por outro lado, também encontramos a oferta desses serviços beirando os limites ambiciosos e antiéticos de poder, à medida que a escola transfere a responsabilidade pela existência dos profissionais de apoio na instituição para os familiares, através da contratação pela família de um profissional para o acompanhamento do estudante, impondo condições e dificuldades nas matrículas desses estudantes que demandariam serviços mais complexos.

Assim, muitas dessas intercorrências ocorrem de forma velada, em atitudes de omissão, outras de descaso em relação às rotinas escolares do estudante, que contribuem para fomentar conflitos, preconceitos e injustiças sociais, já rotineiramente presentes na vida desses estudantes com deficiência.

Também pudemos observar boas iniciativas nas redes públicas, onde esses profissionais estão totalmente integrados ao planejamento escolar, interagindo com os professores de sala, com os funcionários da escola, a coordenação pedagógica e a equipe gestora. Assim como pudemos observar soluções criativas, que são utilizadas pelas Universidades, através do programa de estágios dos cursos de graduação, formando grupos de estudantes estagiários e voluntários, que acompanham os estudantes com deficiência, auxiliando-os na organização de suas rotinas escolares, das tarefas e trabalhos pedagógicos. Entretanto consideramos que essas iniciativas ainda precisam de um gerenciamento mais minucioso de profissionais especializados.

Mas, não podemos deixar de citar que o primeiro ponto de tensão diz respeito aos estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para seu processo educacional inclusivo, questão que tem causado desconfortos entre os profissionais das escolas e os familiares porque muitas mães chegam às escolas apresentando um laudo médico, indicando que a criança ou jovem precisa desse serviço. Entretanto, não compete aos pais ou aos profissionais da saúde essa determinação. A avaliação a ser feita, neste caso é a pedagógica.

Após a realização na escola da observação e avaliação do estudante pela equipe gestora da unidade escolar, contando com o professor da sala



regular de ensino e o Professor do Atendimento Educacional Especializado, será emitido um parecer conjunto sobre a necessidade desses apoios.

Também é importante ressaltar que esta avaliação não será para confirmar a deficiência do estudante, mas sim, diante de suas dificuldades e potencialidades, delinear o tipo de apoio necessário na esfera didático-pedagógica que este estudante necessita, para se garantir a sua efetiva inclusão na rotina escolar, em sala de aula. Além disso, será possível com as informações advindas da avaliação delinear os principais objetivos a serem trabalhados para a aquisição de habilidades que levem o estudante a conquistar sua autonomia e participação nas rotinas escolares e nas atividades educativas e sociais da escola.

Basta uma leitura na legislação brasileira para compreender que o trabalho do profissional de apoio escolar deve ser oferecido em caso de real necessidade e que, quando possível, ser realizado por um determinado período, pois o objetivo maior é que essa criança ou jovem conquiste sua independência na escola, podendo ser conduzido pelos professores a se tornar um estudante atuante no ambiente escolar.

Embora haja muita discordância entre os profissionais da saúde, da escola e das famílias a respeito da atuação do profissional de apoio escolar, já existe legislação que elucida muitas dessas questões. Para as mais recorrentes destacamos a nota técnica nº 19/2010, do Ministério da Educação (MEC), que é clara ao indicar que:

“As escolas de educação regular, pública e privada, devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar. Dessa forma devem ser observados os marcos legais, políticos e pedagógicos”.

Como recomendação, é preciso adotar como referências legais, norteadoras para o entendimento e organização do trabalho do profissional de apoio, as orientações da referida Nota Técnica nº 19/2010, assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis.

etapas e modalidades de ensino; contando com o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços de acessibilidade, no ensino regular.


Além disso, esses dois marcos legais se ampliam e se complementam a outros referenciais importantes, que citamos abaixo:

- A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE - Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, orientando no seu artigo 10º, inciso VI, que o projeto pedagógico da escola regular deve prever na sua organização, dentre outros, profissionais de apoio, como tradutor e intérprete de LIBRAS, guia-intérprete, e outros para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- o A Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, dispondo sobre a organização da Educação Especial, como parte integrante do projeto pedagógico da escola regular.

É importante observar que o profissional tradutor e intérprete de LIBRAS segue regulamentação própria, assim como o guia-intérprete para estudantes surdocegos.

A atuação dos profissionais de apoio só se justifica quando as necessidades do estudante com deficiência não forem atendidas no contexto geral dos cuidados que forem disponibilizados pela escola aos demais estudantes, sempre com o objetivo de buscar sua autonomia. Também não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao estudante público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste estudante

No caso do profissional “acompanhante”, justificado em razão de um histórico de segregação do estudante, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais, buscando a sua autonomia, e avaliando com a família a possibilidade gradativa da retirada deste profissional do ambiente da escola, encaminhando, posteriormente, o estudante para os outros serviços de apoio disponíveis.



Outro ponto a destacar desta nota técnica são os fundamentos da organização dos serviços de apoio, com a chamada “concepção de diferenciação positiva”, considerando as seguintes premissas:

- A concepção de deficiência não está associada a uma condição de doença;
- Todos os estudantes precisam ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, considerando suas potencialidades, bem como não se restrinja sua participação em determinadas atividades e ambientes, com base na sua deficiência;
- É fundamental reconhecer o significado da inclusão, para que o público da educação especial tenha assegurado o seu direito a plena participação nos ambientes comuns de aprendizagem, e na comunidade com as demais pessoas, garantindo sua participação na escola e no trabalho;
- Uma escola inclusiva supera o modelo educacional baseado em processos terapêuticos, requerendo uma redefinição conceitual e organizacional das políticas educacionais; e, portanto, o financiamento dos serviços de apoio deverão integrar os custos gerais do desenvolvimento do ensino, sendo disponibilizados em qualquer nível e etapa, cabendo ao estabelecimento de ensino a responsabilidade pelo provimento dos serviços de apoio, não devendo transferir às famílias qualquer cobrança de taxas ou outra forma de repasse ou contribuição.

Outra informação importante, explicitada no arcabouço desta nota técnica, é que o profissional de apoio não realiza suas atividades com independência. Visando concretizar os objetivos vinculados ao desenvolvimento de suas funções, as atribuições do cargo de Profissional de Apoio Escolar, seu trabalho e responsabilidades estão vinculadas à equipe gestora da Unidade Escolar, ao Professor do Atendimento Educacional Especializado, ao Professor da sala regular da qual o estudante assistido faz parte, assim como os estudantes com deficiência, os que, pontualmente, necessitam de seu apoio. Portanto, seu trabalho se desenvolve principalmente nessas quatro dimensões de relações.

2 - O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS LOCAIS E NACIONAIS: DESAFIOS DA EQUIPE GESTORA DA UNIDADE ESCOLAR

Como já havíamos mencionado, além do gestor escolar se comprometer com os requisitos de infraestrutura acessível, como: o planejamento do espaço escolar sem barreiras e a instalação das salas de Recursos Multifuncionais, estará envolvido na educação especial com as rotinas do Atendimento Educacional Especializado e com a possibilidade da contratação de outros profissionais, conforme o disposto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/15. Essa lei também incumbe ao poder público além de ofertar esses serviços, a responsabilidade de treinar e acompanhar esses profissionais nas instituições de ensino públicas e privadas. Em seu artigo 3º, a LBI considerou três funções e suas especificidades, que poderão auxiliar a equipe escolar na gestão do processo de educação escolar dos estudantes com deficiência, a saber:

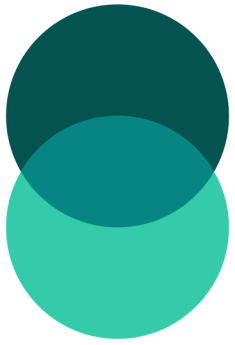
O atendente pessoal: aquele membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

O profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

O acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (Incisos XII, XIII e XIV, artigo 3º, Lei nº 13.146/15).

Além desses profissionais determinados por lei, encontramos também outra nomenclatura que se refere a estas mesmas tarefas, o chamado “Atendente Técnico” – o AT. Geralmente são pessoas contratadas pela escola, ou estagiários de cursos de graduação.

É importante destacar as sutilezas que diferenciam as funções de todos



esses profissionais, facilitando, por vezes, um entendimento confuso em relação ao tipo de apoio e do perfil profissional mais adequado para tais atribuições, prescritas em lei. Isto porque tais funções foram pensadas com o objetivo de viabilizar a permanência na escola desses estudantes assistidos.

Portanto, qualquer dessas atividades deve ter uma intencionalidade educativa, e por isso a importância de a equipe gestora iniciar seu trabalho, a cada ano letivo, alinhando objetivos e valores fundamentais para a implantação destes serviços, e colocando em prática as orientações legais para a concretização das políticas educacionais, na perspectiva inclusiva; e para isso, deve considerar a formação da equipe escolar como uma estratégia imprescindível.

Quando se desconsidera essa intencionalidade educativa, mesmo no exercício das atividades consideradas mais básicas, como a higiene, locomoção e alimentação do estudante, perde-se de vista uma preciosa oportunidade de se trabalhar pelo desenvolvimento da autonomia e das habilidades sociais dos estudantes com deficiência.

Assim, são nessas sutilezas da interpretação do sentido da Lei, que os Estados brasileiros poderão interpretar ou até distorcer as diretrizes federais, olhando-as, muitas vezes, como mais um encargo econômico para o sistema de ensino, do que uma oportunidade de qualificação do ambiente escolar. E nestes casos, percebe-se, também, um descompromisso com a formação da equipe escolar, dos profissionais de apoio escolar, e outros, promovendo a precarização dos serviços da escola, além da descrença no potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Essas “brechas” ou “interpretações” da legislação e de outras orientações técnicas oficiais, a partir de conveniências políticas ou ideológicas, acabam estimulando gestores a construir “soluções criativas”, como por exemplo, o Decreto nº 68.415/24, sancionado pelo atual Governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas, que dispôs sobre a presença do - atendente pessoal nas unidades escolares da rede estadual de ensino. O Decreto cita que essa pessoa não deve ser um agente público e que manterá vínculo profissional, exclusivamente, com o responsável legal do estudante, e considerou que a

atuação do atendente pessoal deve ser integralmente custeada por este representante legal. (itens 6 e 7 do artigo 2º), eximindo a responsabilidade do Estado. Ou seja, o Decreto transferiu a responsabilidade e a existência desse serviço para as famílias.

Esse Decreto, por sua vez, traz contradições comparado ao texto da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), desconsiderando também as orientações da nota técnica nº 19/2010, do Ministério da Educação (MEC) que diz respeito ao perfil e atribuições dos profissionais de apoio, que já mencionamos anteriormente.

Essa atitude do governo do Estado de São Paulo é um exemplo das dificuldades que o Ministério da Educação vem enfrentando, em seu diálogo federativo, para acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação, em especial nas orientações específicas da Meta 4, que diz respeito à educação especial e aos seus serviços, conforme consta no item 3 do capítulo I deste caderno.

Portanto, mesmo com a mobilização dos profissionais da educação especial, dos estudiosos das Universidades, das Organizações da Sociedade Civil, participando e contribuindo para qualificar o debate sobre a legalidade e os impactos técnicos desta legislação, no Estado de São Paulo, ainda se percebe fronteiras de conflitos e dissonâncias entre as necessidades e prerrogativas das políticas locais (Estados e Municípios) e a implantação e gerenciamento da Política Nacional de Educação Especial, e das tantas outras legislações maiores, aderentes aos preceitos constitucionais.

Isto porque a implementação das estratégias locais é moldada a partir de interpretações políticas e ideológicas de seus gestores que explicitam o quanto elas são divergentes, ou não, em relação à política educacional, na perspectiva inclusiva, adotada pelo MEC; o que poderá até representar um desvio de finalidade, uma vez que essas diretrizes nacionais deveriam ser cumpridas.

Outra consequência negativa que as decisões locais podem trazer é uma possível interferência nos objetivos da escola, como por exemplo: garantir a escola como um espaço diferenciado da família e da sociedade; dos grupos de pertencimento e de suas lógicas identitárias; conduzindo

as crianças os jovens ao lugar de estudante e a tudo o que esse termo concebe, em um espaço inclusivo e democrático.

Outra intercorrência no gerenciamento da instituição educacional em relação aos apoios educacionais que mencionamos, diz respeito à interpretação, em relação ao contido na Lei Berenice Viana, nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada pelo Decreto 8.368/14.

Essa lei traz o nome de uma das referências na conquista de políticas públicas em prol da pessoa com autismo no Brasil. Motivada pelo seu filho com autismo participou da defesa dos direitos das pessoas com autismo em vários municípios e estados brasileiros. É coautora da lei 12.764/12 e de sua regulamentação disposta no Decreto 8.368/14.

Com a vigência dessa lei as pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista passaram a ser consideradas pessoas com deficiência, e a ter os mesmos direitos assegurados a elas na Lei Brasileira da Inclusão - LBI nº 13.146/15. Ou seja, essa lei reconheceu formalmente o autismo como uma deficiência e assegurou a essas pessoas todos os efeitos legais já conquistados pelas pessoas com deficiência, garantindo-lhes a proteção e os direitos previstos na legislação brasileira, inclusive o acesso à educação regular em igualdade de condições com as demais pessoas.

Convém destacarmos que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV (3), da Associação Americana de Psiquiatria que foi atualizado, fazendo a fusão dos transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Rett, o Transtorno Autista, o Transtorno ou Síndrome de Asperger e Transtornos Globais do Desenvolvimento (sem outra especificação), agrupando-os no termo “Transtorno do Espectro Autista. (TEA).

Essa mudança foi justificada, pois se considerou que os sintomas desses transtornos representavam um contínuo único de prejuízos, com intensidades que vão de leve a grave, em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi considerada necessária para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico,

identificando-se alvos mais focados de tratamento para os prejuízos observados (DSM V, 2014). Assim, com essas alterações, temos a mudança do termo - “Transtorno Global do Desenvolvimento” (TGD) para “Transtorno do Espectro Autista” (TEA).

Diante destas explicações é necessário observar que não são todos os estudantes com TEA que necessitam do trabalho do profissional de apoio escolar, como ocorre também com as pessoas com deficiência. Portanto, a interpretação do senso comum é que o acompanhante especializado de que trata a Lei Berenice Viana é o mesmo profissional de apoio de que trata a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) ou seja, é o profissional que dará apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais.

Destacamos o próprio texto da Lei Berenice Viana, nº 12.764/12 a esse respeito:

“Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (item IV, parágrafo 3º, Parágrafo único)”

Em relação ao Decreto 8.368/14 que regulamente essa lei temos:

“§ 2º: Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012.”

Essa observação é necessária, pois tem indicado interpretações equivocadas em relação a ação desse “acompanhante” que foi, na lei adjetivado de “especializado”, gerando assim, mais uma fronteira nebulosa, possibilitando aos profissionais da saúde almejarem atuar no ambiente escolar, principalmente quando a família do estudante com TEA opta pela terapia ABA (Applied Behavior Analysis), considerando importante a continuidade do atendimento clínico na escola.

Voltolini (2022) nos traz algumas contribuições importantes para melhor entendermos a ABA e suas repercussões no espaço escolar:

“A ABA é um método que busca adaptar estratégias aos modos de funcionamento do comportamento autista, basicamente em torno de três áreas: dificuldades na área da socialização, comunicação e imaginação. Consiste em uma estruturação do ambiente de aprendizagem e controle da administração dos estímulos para o autista, com o fim de orientá-lo e ensinar a ele novas habilidades funcionais. . . O método ABA tem sido conhecido como aprendizagem sem erro, justamente por evitar que a criança se depare com o imprevisto, fora do script. . . cada criança, idealmente, deve ter seu currículo próprio de trabalho segundo suas necessidades desenvolvimentais” (Voltolini, 2022).

Com estas considerações do autor, entendemos que a aplicação deste método no ambiente escolar, direcionada individualmente ao estudante, empobrece a ação pedagógica escolar, na medida em que tal metodologia assumisse suas prioridades prescritivas, enfatizando no trabalho escolar uma só de suas dimensões - a psicológica- deixando em aberto as outras importantes dimensões, como a sociológica e a antropológica.

Mesmo considerando uma das facetas da dimensão sociológica, que é o contato com o outro, ela seria trabalhada de forma dual, em ambiente estruturado entre a criança e seu instrutor, com atitudes prescritivas e controladas. Neste caso, Voltolini (2022) pondera:

“nenhuma educação pode se construir por adaptação a uma suposta natureza humana”. Por essa via, a educação “vai sendo cada vez mais reduzida à ideia de desenvolvimento, com o prejuízo do objetivo de entrada na cultura”

O autor nos lembra que:

“olugar central da ideia de adaptação, seja da criança aos comportamentos desejados, seja do instrutor, às características do autismo, faz com que esse método flerte com a velha noção de treinamento e adestramento, deixada para trás na educação especial por portar o risco de apagar o limite entre o humano e o animal” (Votolini 2022).

Complementando as considerações de Voltolini (2022) é importante ressaltarmos a natureza da escola como um espaço público, com regras próprias, que se propõe acolher a todos com equidade.

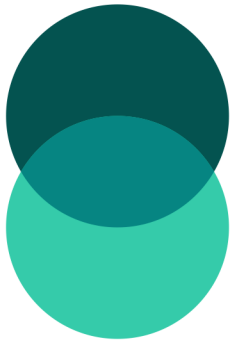
Como todas as abordagens terapêuticas e pedagógicas disponíveis, o método ABA (Applied Behavior Analysis) para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido testado e estudado por profissionais da área da saúde, assim como extensamente debatido no campo educacional, em função do reconhecimento de fronteiras e limites metodológicos, e em especial das características do ambiente escolar, e da experiência de aprendizagem coletiva que a escola proporciona.

Podemos trazer como exemplo, o parecer técnico emitido pelo Hospital Sírio Libanês, em resposta à consulta sobre a Nota técnica - Transtorno do Espectro Autista - consultada na 5ª Vara da Fazenda Pública e Saúde Pública do DF; Núcleo de Apoio Técnico ao Judiciário- NATJUS.

Esse parecer foi resultado de uma revisão técnica realizada pela equipe “Núcleo de Avaliação de Tecnologias em Saúde/ Núcleo de Evidências” do Hospital Sírio-Libanês, indicando que há incertezas quanto aos benefícios e a segurança do método ABA para TEA, considerando a melhora dos sintomas, interação social, comportamento adaptativo e social, comunicação verbal e não verbal, e estereotípias. Nos 11 estudos realizados e comparações incluídas, a certeza da evidência de resultados foi classificada como “muito baixa”, indicando que há incerteza quanto aos benefícios e segurança desse método.

No entanto, cabe aos familiares refletirem e optarem por essa escolha, ou não, para superarem algumas dificuldades encontradas na educação de seus filhos. Seria importante a equipe escolar auxiliar nesta reflexão sobre o contexto e a dimensão do trabalho da ABA, auxiliando as famílias a compreenderem os limites do espaço e da rotina escolar, a importância dos espaços e tempos dedicados às aprendizagens compartilhadas com seus pares em sala de aula para o desenvolvimento de seus filhos, além do acesso a conteúdos e atividades que possibilitem a ampliação de uma leitura do mundo, e dos códigos sociais e culturais.

“Uma sociedade inclusiva supera o modelo educacional calcado



em processos terapêuticos, onde atividades comuns como brincar, dançar, praticar esporte e outras, são implementadas por profissionais especializados em um tipo de deficiência, geralmente em espaços segregados, que desvincula tais pessoas do seu contexto histórico e social”. (Nota Técnica nº 19/2010)

Outro instrumento legal que demanda observação é o Projeto de Lei 4050/23, de autoria da Câmara dos Deputados que está em observação e avaliação do Senado Federal, que dispõe sobre a oferta de profissionais de apoio escolar nas instituições de ensino públicas e privadas, tornando obrigatória a oferta e contratação destes profissionais. Muitos dos pontos trazidos neste Projeto, já estão dispostos na legislação que orienta a educação especial na perspectiva inclusiva. Um dos avanços positivos é a ênfase no direito à matrícula e na permanência desses estudantes nas redes educacionais públicas e privadas.

Uma informação acrescentada a este Projeto de Lei diz respeito à formação do profissional de apoio. Em seu artigo 3º dispõe que esses profissionais: “devem possuir formação em nível superior, ter qualificação e experiência comprovada para atuar na área”.

Além disso, também detalha, em seu Artigo 5º, competências do profissional de apoio, que seguem dispostas, a saber:

- I. facilitar a comunicação entre o professor, o estudante, os pais, a direção escolar e os demais colegas;
- II. avaliar continuamente os estudantes sob sua responsabilidade;
- III. oferecer suporte na interação social das pessoas com deficiência em ambiente escolar e evitar situações de discriminação;
- IV. manter sigilo sobre os fatos de que tenha conhecimento em virtude do exercício de sua atividade;
- V. ministrar medicamentos, quando necessário, conforme prescrição médica e orientação dos pais, ou dos responsáveis;
- VI. auxiliar em atividades de alimentação, higiene e locomoção desses estudantes e atuação em todas as atividades escolares nas quais se

fizer necessária sua presença, e

VII. estar preparado para atuar em situações de crise e prestar primeiros socorros.


Entretanto temos dúvidas em relação à forma que o profissional de apoio deverá exercer suas atividades para cumprir o estabelecido: “estar preparado para atuar em situações de crise e prestar os primeiros socorros”; “avaliar continuamente os estudantes sob sua responsabilidade”; e “manter sigilo sobre fatos que tenha conhecimento em virtude do exercício de suas atividades”; o que demandará outros conteúdos para a sua formação, e a explicitação do tipo de avaliação e suas finalidades.

Neste último caso, poderá haver interpretações diferentes sobre o tipo de apoio específico que este profissional deveria exercitar, levando em conta a Nota Técnica nº19/2010, do MEC: enquanto o primeiro nos dá a entender que a orientação específica estará voltada para a compreensão dos tipos de deficiência; a outra supera esta visão mais médica, referindo-se à funcionalidade das necessidades específicas individuais no campo das habilidades socioeducativas de cada estudante, independente da sua deficiência.

Para complementar esse quadro de incertezas temos o Parecer 50/2023, que trouxe orientações específicas para o público da educação especial e para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entretanto, muitas orientações receberam críticas de especialistas, de organizações da sociedade civil, em relação a abordagem e aos instrumentos disponíveis para alcançar seus objetivos e precisou ser revisto.

Dentre algumas novidades que o Parecer 50/2023 trouxe em relação às legislações anteriores dizem respeito às adaptações pedagógicas disponibilizadas pelo AEE: haveria um segundo documento com outros instrumentos para monitorar e gerenciar a inclusão escolar desses estudantes: o Protocolo de Conduta e a utilização de Práticas Baseadas em Evidências (PBES).

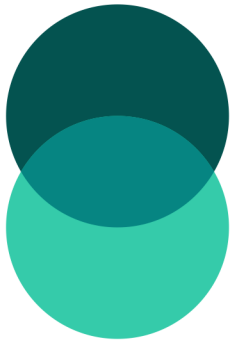
O Protocolo de Conduta é um registro técnico, que deveria delinear



as estratégias escolares a serem utilizadas na rotina com o estudante com TEA, tais como: adaptações de atividades e materiais didáticos, a introdução ou não do uso da comunicação alternativa ou aumentativa. Além disso, este documento também deveria contemplar um estudo de caso do estudante, registrando suas habilidades, preferências, e motivações no contexto da aprendizagem, servindo de informações importantes para apoiar o planejamento pedagógico individual. No próprio documento oficial havia sugestões de um repertório de perguntas para se entrevistar os familiares e os estudantes. O Parecer ressaltou a importância desse documento, que deveria ser atualizado com frequência pelos profissionais da escola. No entanto, ainda ficaram algumas dúvidas sobre de quem seria a responsabilidade de gerenciar estes registros

Em relação a esse Parecer 50/23 muitos especialistas da Educação Especial e Organizações Sociais manifestaram suas preocupações. Destacamos aqui alguns pontos que demandaram dúvidas e debates:

- O texto induz, de maneira implícita, a permissão para se utilizar, por exemplo, a ABA no ambiente escolar, inclusive formando os profissionais de apoio, e outros para a aplicação do método, que é reconhecido como uma linha de tratamento da saúde, validada como uma Prática Baseadas em Evidências (PBES).
- O sucesso da aplicação do método ABA nas escolas não significa o sucesso da implementação de uma política pública de educação inclusiva, pois esta é muito mais ampla;
- Não há salas de AEE implantadas em todas as escolas, então como matricular os estudantes com TEA com esta condicionante?
- Coloca a adoção de metodologias “baseadas em evidências científicas”, como caminho de orientação legal, dando a entender que a educação especial, ou os esforços adotados para a implantação da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, anteriormente, não se baseiam em “evidências científicas”, desqualificando toda a trajetória da educação.
- Garante uma porta de entrada para os profissionais da saúde na escola, quando se prevê no texto o envolvimento direto de agentes



terapêuticos, como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas educacionais, psiquiatras, neurologistas e psicólogo no atendimento educacional especializado, bem como na elaboração dos Protocolos de Conduta, na elaboração do PEI (Plano Educacional Individual).

- Volta a colocar em evidência o modelo médico na definição da deficiência, ou seja, nos remete ao entendimento intrínseco de que a deficiência é a definidora do indivíduo, e de seus limites ou possibilidades.

Em função das críticas geradas a esse Parecer, o poder executivo solicitou ao Conselho Nacional de Educação um parecer técnico em relação à legislação proposta, tendo como objetivo “assegurar que as políticas educacionais e práticas pedagógicas atendam adequadamente as especificidades dos estudantes com TEA, promovendo a inclusão e o desenvolvimento dessas pessoas em ambientes educacionais”.

Esse parecer reorganizado foi homologado pelo Ministro Camilo Santana e publicado no Diário Oficial da União em 31/11/2024, mas ainda apresenta questões preocupantes que se contrapõem aos princípios de inclusão e ao direito à educação de todos com equidade. Trazemos aqui, como exemplo, as atuais críticas contidas no Posicionamento Público da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que traz ponderações relevantes que poderão contribuir para a continuidade do debate público:

1 - Do Direito à Educação:

O parecer promove medidas que prejudicam o direito coletivo à educação inclusiva, como a flexibilização curricular que, na prática, representa uma redução de conteúdo, além de enfraquecer a perspectiva de equidade e aprendizagem mediada.

2 - Falta de Participação Social no Processo:

A construção do parecer desconsiderou a participação de pessoas com deficiência, suas famílias e representantes da sociedade civil. Essa ausência de diálogo compromete a legitimidade do documento e o torna distante das reais demandas da educação inclusiva.

3 - Contradições internas:

Embora o texto mencione a educação inclusiva, as diretrizes propostas

contradizem essa premissa ao priorizar práticas que individualizam e fragmentam o processo educativo. Além disso, o documento falha ao não apresentar uma proposta de resolução clara, deixando lacunas que favorecem retrocessos.

4 - Capacitismo e Exclusividade para o Autismo:

A criação de diretrizes específicas para estudantes autistas, sem contemplar outros públicos da educação especial, promove a segmentação e homogeneização. Defendemos que orientações pedagógicas sejam elaboradas de forma técnica inclusiva, valorizando o atendimento educacional especializado (AEE), construído coletivamente com a participação das famílias, movimentos sociais e conferências nacionais.

5 - Retorno ao modelo médico da deficiência:

O documento mantém a lógica do modelo clínico, desconsiderando o modelo social defendido pela PNEEPEI. Há uma incorporação de práticas centradas na reabilitação e medicalização, que reforçam estigmas e desigualdades, enquanto ignoram as especificidades da educação inclusiva.

6 - Imposição do Plano Educacional Individualizado (PEI):

Introduzido no parecer, o PEI segue uma concepção importada dos Estados Unidos, alheia à realidade educacional brasileira. Ele se baseia em diagnósticos técnicos externos e decisões prescritas, desconsiderando o papel crítico e reflexivo dos professores. Essa abordagem enfraquece o protagonismo docente e promove uma visão capacitista, ao presumir incapacidade e prever currículos adaptados e reduzidos” (<https://campanha.org.br/noticias/2024/12/11>, acesso em 03/02/2025).

O complexo cenário que pincelamos neste item do caderno tem o objetivo de trazer informações atualizadas aos profissionais da educação, especialmente à equipe técnica das unidades escolares, frente aos debates e movimentos que estão ocorrendo no Brasil em relação à política de educação especial na perspectiva inclusiva.

No entanto, sugerimos como caminho possível para atravessar o atual contexto em relação à educação especial os indicadores das leis maiores, já

mencionadas neste caderno. Lembramos que o Atendimento Educacional Especializado já conta com a Resolução CNE/CEB/09 que dispõe sobre as diretrizes operacionais para o seu funcionamento, mas o trabalho do Profissional de Apoio Escolar ainda não conta com uma Resolução Normativa legal a nível federal para sua implementação.

Para a compreensão em relação aos mecanismos dos processos legais que concretizam as políticas públicas trazemos as explicações de Pavezi e Mainardes (2018).

Esses autores explicam que a implementação das políticas públicas são impactadas por três movimentos: **1 - da influência**, onde a implementação da política pública é discutida e disputada por diversos grupos de interesses (agências multilaterais, grupos políticos, representações da sociedade civil, indivíduos) convergentes ou não, com o que está disposto; **2 - da produção do texto**, onde o discurso dominante é representado por meio de texto político, assumindo diferentes formas: textos legais, pronunciamentos e diretrizes sobre a política; e **3 - da prática**, onde a política é colocada em operacionalização, e fica sujeita a disputas de poder, interpretações e recriação; onde se produzem os efeitos e as consequências (positivas, ou não). Esses autores afirmam ainda que o contexto da influência está presente em todas as etapas da trajetória da política.

3 - O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:

O Profissional de Apoio Escolar é um importante parceiro de trabalho do Professor do Atendimento Educacional Especializado, que tem formação específica na educação especial, atendendo ao contido na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015). Esta parceria poderá levar à celebração de dois objetivos educacionais complementares: enquanto o Professor do Atendimento Educacional Especializado cuida de assegurar ao estudante encaminhado aos seus serviços, a acessibilidade e estratégias pedagógicas necessárias para o seu melhor êxito no contato com os conteúdos escolares em sala de aula; o Profissional de Apoio Escolar busca trabalhar

habilidades básicas nesses estudantes com deficiência, para garantir sua autonomia, participação nas atividades socioeducativas e de vida diária na escola.

Portanto, é indiscutível que, mesmo exercendo um trabalho em dimensões pedagógicas diferentes, esses dois profissionais têm um objetivo em comum, que é o pleno desenvolvimento do estudante com deficiência e sua efetiva inclusão na vida escolar.

Os estudantes que necessitam do trabalho do Profissional de Apoio Escolar devem ser encaminhados pelo Professor do AEE que também passará orientações sobre a qualidade deste apoio: seus objetivos e estratégias, bem como sobre a relevância do plano de trabalho em relação ao contexto escolar, e os desafios de cada estudante.

Já abordamos o trabalho do Professor do Atendimento Educacional Especializado no caderno 03 do Instituto Paradigma, intitulado “O Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE e a Inclusão do Estudante com Deficiência”. Nesse caderno 03 citamos as “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica” dispostas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que explicita com detalhes o trabalho desse professor, a formação acadêmica necessária e suas atribuições.

Dessas atribuições do Professor do AEE destacamos algumas em que o Profissional de Apoio Escolar poderá contribuir com informações e parceria de trabalho, dentro das suas atribuições, para a elaboração, execução e avaliação do plano do AEE do estudante, considerando:

- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e nos ambientes escolares. (Informática acessível; comunicação alternativa e aumentativa - CAA etc.);
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo estudante;

Por ser um trabalho novo nas redes de ensino brasileiro, há a necessidade de um bom entrosamento entre este profissional, a coordenação pedagógica e a direção, pois a equipe escolar é responsável por reforçar os princípios democráticos e de equidade na escola. São as reuniões pedagógicas e de gestão que possibilitam a formação em serviço de todos os profissionais da escola.

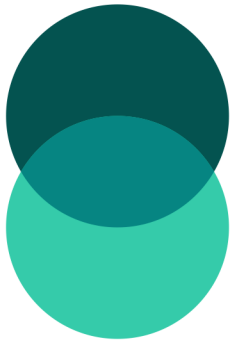
4 - O PROFESSOR DA SALA REGULAR DE ENSINO, SUA IMPORTANCIA NA FORMAÇÃO E NA PARCERIA COM OS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR

O professor é o profissional que se preocupa com o ensino-aprendizagem no ambiente escolar, ou seja, preocupa-se com a educação escolar das crianças e jovens para que exercitem o seu papel de estudante. Ele deve estabelecer relações com os saberes culturais da humanidade, desenvolvendo métodos diversos e particulares de ensino e de aprendizagem.

Esse fazer pedagógico se realiza em dimensões de trabalho diversas, que dependem da intencionalidade do professor e do seu planejamento pedagógico quando visa qualificar o currículo escolar, para o engajamento e motivação de seus estudantes em sala de aula. São as dimensões disciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar e individual. Essa divisão é assim apresentada neste caderno como um recurso didático porque no cotidiano escolar elas se apresentam interconectadas.

A dimensão disciplinar acontece quando o professor de uma disciplina escolar deseja que as crianças e jovens do seu grupo-classe exercitem o seu papel de estudante. Ele deve partir sempre do saber dos seus estudantes para sua atuação pedagógica, valorizando suas experiências de vida, as informações ou o conhecimento que eles trazem para que venham a contribuir sobre o tema a ser estudado e a participar ativamente das aulas.

Um professor de ciências, por exemplo, que tem como tema de estudo a ser desenvolvido “o reino animal”: se ele partir sua ação pedagógica do diálogo com seu grupo-classe sobre seus animais de estimação, estará motivando-os a participar, a falar e a ouvir os colegas e, neste caso, cada



estudante terá a oportunidade de conhecer mais a esse respeito, por meio das narrativas e das experiências vividas na sala de aula.

Assim, partindo do que seu grupo-classe já conhece e por meio da motivação e de questionamentos, o professor abre possibilidades da subjetividade e da intersubjetividade fazerem parte da sua sala de aula. Por meio dessas vivências pedagógicas coletivas, os estudantes aumentam e qualificam seu conhecimento, que vai se alterando, pois o professor partiu do senso comum e foi possibilitando, com sua participação ativa pedagógica, que seu grupo classe adquira novos conhecimentos, fundamentados na ciência, ao mesmo tempo em que passam a conhecer melhor o mundo que os rodeia.

Nesse exercício de falar, pensar, participar, de identificar semelhanças e diferenças os estudantes também vão desenvolvendo suas habilidades mentais complexas (atenção, pensamento, memória, emoção, formação de conceitos...) que se desenvolvem por meio da interação sociocultural.

A segunda dimensão do trabalho do professor que desejamos destacar é a **transdisciplinar**, que acontece quando o planejamento do professor de uma disciplina escolar foca um tema de estudo e o trabalha de forma a suscitar no estudante a associação e reflexão sobre outras experiências e conteúdos, extrapolando-os a ponto de provocar, em seu processo de desenvolvimento, uma mudança cognitiva.

Recorrendo ao exemplo anterior, o mesmo professor que estudava com seus estudantes o “reino animal”, poderá provocar reflexões em seus estudantes apresentando, por exemplo o processo de metamorfose das borboletas. Essa experiência de ensino-aprendizagem poderá ser estendida por meio de perguntas, como exemplos: as metamorfoses dizem respeito somente às borboletas? A quem mais? Em que condições? Ocorre com outros animais? E a nós? Temos possibilidades de metamorfose? O estudo e o conhecimento nos ajudam nessa metamorfose? Como isso acontece? E sobre a nossa possibilidade de titubear em nossos desafios escolares, como as borboletas que iniciam o seu voo? Quem poderá nos ajudar?

“A transdisciplinaridade é um conceito que visa a promover o diálogo e a cooperação entre diferentes áreas do conhecimento. A abordagem transdisciplinar integra duas ou mais disciplinas, de

modo a permitir uma compreensão mais ampla e holística de um tema”. (Sommerman Américo, 2006).

Outra dimensão do trabalho do professor é a **interdisciplinar** e sua importância por envolver várias disciplinas escolares, vários professores, mas também várias interconexões. Se observarmos os estudantes, por exemplo, em eventos pedagógicos ou culturais na escola; em abordagens pedagógicas desenvolvidas por projetos e compartilhados por diferentes disciplinas escolares, nos deparamos com as diferentes formas de registros que, criativamente, representam as situações ou temas estudados ao longo do ano letivo.

Nesses eventos escolares é possível perceber o trabalho do professor, o seu empenho para que os estudantes compreendam o mundo e o processo humano civilizatório, reconstituídos na escola em temas de estudo, onde aparecem representados à maneira dos estudantes.

Para o professor da educação básica, essa situação em sala de aula é um foco motivador importante, quando mobiliza os estudantes para um projeto com todas essas possibilidades. É também uma estratégia inclusiva interessante onde há um espaço de colaboração para todos.

“O ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos históricos, procedimentos etc.; enfrentados pelos estudantes encontram-se organizados em torno de unidades mais globais e estruturantes conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Além disso, depois fica mais fácil realizar transferências assim adquiridas para outros contextos disciplinares mais tradicionais”. (Santomé, Jurjo Torres, 1998).

Para Fazenda (2002), a interdisciplinaridade é mais:

“é uma atitude diante do conhecimento, atitude de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano”.

Outra atitude interdisciplinar adotada pelo professor diz respeito à sua interconexão com a família de seus estudantes. Professor e familiares,

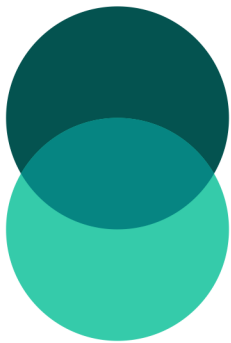
ambos estão envolvidos com a educação da criança ou jovem e poderão ter aprendizagens recíprocas, incluindo experiências pedagógicas e histórias de vida, assim como poderão construir um alinhamento de expectativas, discutindo formas de acompanhamento da educação escolar dessas crianças e jovens.

O acompanhamento dos estudantes pelos pais quer seja nas tarefas de casa ou nos demais trabalhos escolares que impliquem em formação de grupos de estudantes; ou na participação em reuniões entre professores e familiares; nos eventos culturais da escola ou em qualquer atividade que solicitem a sua participação, permite que conheçam melhor o projeto pedagógico da escola de seus filhos, e que também conheçam melhor seus filhos, percebendo suas habilidades, senso de responsabilidade, suas facilidades e dificuldades, capacitando-se para auxiliá-los em seu desenvolvimento educacional e em seus processos de decisão.

A dimensão **individual** do trabalho do professor diz respeito à pluralidade de possibilidades que sua atuação pedagógica reverbera na aprendizagem de seus estudantes, desde o início do seu caminhar: quando cada estudante sai de sua casa, de seu ambiente familiar, privado, para frequentar o espaço público da escola; um espaço maior, comunitário, e com muitas diferenças.

O professor vai conduzindo seus estudantes; seduzindo-os para que tenham confiança nesse caminhar; e que desejem ver o que lhes espera, o que há de novo na chegada a este espaço escolar. Assim, as crianças e jovens vão se familiarizando com os desafios da escola; da interação social, e os outros desafios de sua vida fora da escola; e por fim, vão adquirindo, com alteridade, experiências significativas na relação com o outro, que é diferente de si.

Mas, ao experimentar o ambiente escolar, as crianças e jovens também vão se sentindo outros. No retorno para suas famílias já não são os mesmos a cada experiência significativa de aprendizagem. É comum os indivíduos adultos guardarem para si algumas dessas experiências desenvolvidas junto a alguns professores ou mesmo com parceiros de escola. Isso acontece, talvez, porque, naquele momento histórico, a voz do professor ao falar do mundo demonstrou certa autoridade, conforme nos explica Hannah Arendt:




“o conceito de autoridade (do latim auctoritas) vem do verbo augere e quer dizer aumentar”, diz ela (Arendt, 2006, apud Masschelein, 2021).

A voz do professor, assim concebida, quando começa a ecoar, chama a atenção dos seus estudantes. Parece que os desperta para o desejo de saber mais, pois os professores sempre têm algo a lhes dizer. Masschelein nos explica:

“...a voz do professor não é simplesmente a articulação de um saber ou a comunicação de um significado. Ela não é simplesmente o instrumento para mandar uma mensagem...que é captada pelo ouvido do estudante e depois decodificado, decifrado ou entendido pela sua mente, ...ela constitui uma força. A força da voz do professor é que torna algo “presente” em sentido forte, algo que ela o constitui como realidade compartilhada e, portanto, engendra uma presença ou uma atenção compartilhada. Nesse momento, os estudantes não somente ouvem algo, ..., mas se trata de uma questão de escuta no sentido de receber, de prestar atenção, de levar em consideração” ... “A voz do professor é uma voz através da qual o mundo fala e que o estudante sabe que algo de universal é tocado e até mesmo comunicado”. (Masschelein 2021)

Nos primeiros contatos com seu grupo-classe, o professor pressupõe que cada um de seus estudantes é capaz de olhar, escutar, pensar por si mesmo e que é capaz de começar a dialogar com o mundo. Aos poucos seus estudantes vão lhe dizendo, sem dizer uma palavra, que são seres singulares, e que cada um tem seu próprio talento, necessidades, interesses ou barreiras que dificultam o seu diálogo contínuo com o mundo. Ver essa singularidade dos estudantes e ouvi-la revela uma postura de acolhimento do professor e de validação do saber e das experiências que esses estudantes trazem. Os vínculos de confiança e empatia entre professor e estudante se estabelecem na medida em que os estudantes percebem ter abertura ao diálogo com seu professor, independentemente de suas características singulares.


No entanto, a ausência ou as dificuldades em estabelecer essa qualidade




de vínculo, tem sido o maior desafio de alguns professores ao organizar seu trabalho atendendo às diferenças de seus estudantes.

Essas dificuldades poderão ser superadas principalmente em relação aos estudantes com deficiência, se o professor de sala contar com a parceria e a cumplicidade do Professor do AEE e do profissional de apoio escolar. O professor do AEE para ajudá-lo a formular estratégias que tornem acessível ao estudante essa trajetória de aprendizagem e o acesso aos conteúdos e objetivos a serem alcançados em sala de aula. E o profissional de apoio, comprometido com estes estudantes, para que adquiram cada vez mais autonomia para acessar seus propósitos em seu percurso escolar. Uma parceria tríplice em que as atitudes de cada um visem tornar a experiência de aprendizagem significativa e promotora do pleno desenvolvimento desse estudante.

**O PRECONCEITO,
A ALTERIDADE E A
AFETIVIDADE NA
VOZ DE MÃES E
CRIANÇAS: TEMAS
RELEVANTES
PARA O PROJETO
POLÍTICO
PEDAGÓGICO-
PPP- DA ESCOLA
E O PROCESSO
DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS
PROFESSORES**





“Michel Foucault mostra que, com Sócrates, algo de mais radical está em jogo em relação à filosofia. O que Sócrates realmente inaugura é outra tradição de pensamento, na qual a filosofia não é doutrina, teoria ou sistema, mas um cuidado com a vida. . . O que de fato Sócrates inaugura é a filosofia como educação de si mesmo no encontro com outros.”

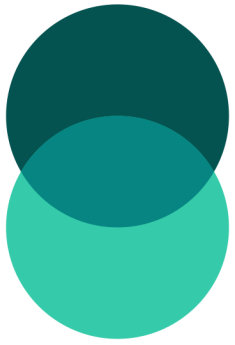
(Walter Omar Kohan)

Tanto o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como o processo de formação continuada remunerada da equipe escolar são duas conquistas educacionais que as gerações de profissionais que nos antecederam almejavam e conquistaram. O PPP da escola é um documento obrigatório a ser elaborado com o envolvimento de toda a equipe escolar. Entretanto, a sua importância vai além do cumprimento da norma legal. Sua elaboração ou reelaboração pode envolver a todos na reflexão sobre os princípios e objetivos do sistema educacional de ensino do qual a escola faz parte, e sobre os objetivos específicos da escola, para atender às diferentes demandas advindas da região e localidade onde está inserida.

Geralmente, no início do ano letivo, já estão previstos no calendário escolar alguns dias de reuniões pedagógicas para avaliar o PPP da escola e replanejá-lo, atualizando-o, a fim de nortear o processo de ensino e de aprendizagem, considerando o público que compõem o alunado, a comunidade escolar, bem como as relações entre a equipe escolar para acolher os desafios do ano letivo que se inicia.

Nas partes anteriores deste texto, já mencionamos alguns aspectos que poderão contribuir para a atualização dos PPPs das escolas em relação aos seus objetivos didático-pedagógicos, numa perspectiva inclusiva, dadas as políticas educacionais emergentes no Brasil. Além disso, é necessário considerar a relação escola-sociedade, e sua dupla função de ser transmissora e transformadora da cultura humana.

Ao abordarmos, particularmente, a existência do trabalho do profissional de apoio escolar nesse contexto, já indicamos a escola em seu papel transformador da cultura humana, pois o fato desse profissional fazer parte



dos recursos humanos da escola já indica a intencionalidade de garantir aos estudantes com deficiência, o direito ao acesso e à permanência na escola, e melhor compreender e interagir com a comunidade escolar, além de garantir o seu direito a aprender. A mesma lógica se estende aos professores do atendimento educacional especializado. Mesmo com atribuições distintas, mas complementares, e com o gerenciamento das tarefas didático-pedagógicas realizadas pelo professor de sala de aula, eles formam uma força-tarefa capaz de viabilizar a concretização dos direitos de todos os estudantes que dela necessitem.

Assim, também se tornam concretos os desafios da implementação do currículo escolar acessível e o processo de formação continuada da equipe escolar, em relação ao atendimento às diferenças dos estudantes. É necessário dialogar com toda a equipe escolar proporcionando o entendimento das características do contexto existente, a compreensão de todos os objetivos e metas do PPP, assim como dar um espaço de diálogo a toda a equipe, para debater a representação social dos estudantes com deficiência, o sentido do preconceito e alinhando as expectativas em relação à participação desses estudantes no cotidiano escolar.

Trazemos a seguir alguns exemplos ilustrativos desse contexto, retirados dos depoimentos de duas entrevistadas, Karla e Marta, que nas posições de mãe e profissional da saúde, envolvidas com a questão da deficiência, em especial do autismo, nos trouxeram informações muito relevantes em relação à realidade dessas crianças frente aos desafios da escolarização e de suas vidas fora da escola.

Para colher essas preciosas informações, elaboramos dois procedimentos: a entrevista e o questionário, que foram baseadas nos estudos e pesquisas de Marie-Christine Josso, dispostos em seu livro “Experiências de vida e Formação” (2004). Essa autora ressalta que, durante a vida, passamos por experiências de formação e que esse processo resulta em um inventário de recursos e experiências, que se acumulam e transformam nossa identidade, levando em conta o enfrentamento das situações conflitantes da vida.

Ao lerem seus depoimentos os leitores são convidados a refletir sobre o cotidiano escolar, hoje presente na vida das pessoas com deficiência;

nas expectativas e motivações de seus familiares; e na convivência dos estudantes com e sem deficiência. Com isso, podemos também ampliar nosso pensamento em relação à construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, composto por três palavras carregadas de muito significado:

- “Projeto”, algo que lança nosso pensamento ao tempo futuro, ao sonho por um tempo melhor do que o presente, com mais igualdade e paz social;
- “Político”, que nos convida à ação, que vai além da constatação, uma ação não solitária, mas coletiva, reforçada; criativa e esperançosa;
- “Pedagógico”, que une sonho e ação direcionados aos estudantes e ao universo escolar.

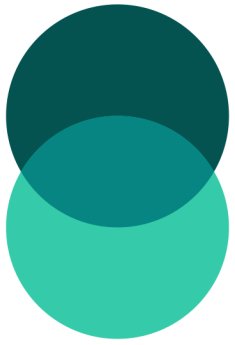
1 - OS PEDAGOGOS QUE ACOLHEM AS DIFERENÇAS DOS ESTUDANTES: VOZ DE KARLA HELLNER

A primeira entrevistada chama-se Karla, uma empresária, com 55 anos de idade, formada em Medicina e em curso de pós-graduação. Seu filho, Lucas, é um jovem com autismo, cursando o ensino superior e que tem 21 anos de idade.

Iniciamos o questionário solicitando a ela um breve relato sobre as circunstâncias em que ficou sabendo sobre a deficiência do filho. Ela respondeu:

“Na pré-escola (ele tinha 5-6 anos) as professoras notaram que o Lucas era diferente, ele não executava as tarefas solicitadas como era de se esperar, não completava as lições, se distraía com facilidade. Iniciava-se uma longa jornada de avaliações com profissionais. (psicopedagogo, neuropediatra, fonoaudiólogo, psiquiatra, psicólogo). Ao final, a cada profissional procurado, um diagnóstico era adicionado. Começou com TDHA, depois DISLEXIA e depois finalmente aos 17anos: TEA. Não foi fácil achar o caminho certo, procurar profissionais certos. Foi tentativa e erro. Conversando com pessoas, lendo muito”.

Pensando na etapa de desenvolvimento, perguntamos sobre quais foram



as principais barreiras que ela encontrou para a convivência e participação social do filho. Karla respondeu que no ambiente familiar, todos precisaram se adaptar e aprender a conviver com o TEA. Em relação ao ambiente escolar, respondeu:

“Trocamos de escola por duas vezes, até encontrar uma que estivesse mais aberta e acolhesse o Lucas e suas particularidades. Mesmo assim, foi sempre um desafio. Tivemos experiências maravilhosas, com professores excelentes aos quais só posso agradecer do fundo do coração, pela dedicação e carinho que dispenderam ao Lucas, mas também houve aqueles que foram indiferentes. Foi necessário encontrar uma escola que fosse aberta de verdade (não apenas no papel e na divulgação do marketing), mas para efetuar as adaptações necessárias para que o Lucas pudesse acompanhar e aprender os conteúdos”.

Em relação às atitudes ou soluções desenvolvidas para superar essas barreiras destacou:

“Muita leitura sobre o assunto, acompanhamento de perto das terapias. Muita conversa com todos os envolvidos. Reuniões com os coordenadores do curso e, principalmente, com os professores das matérias. Quando eu conseguia falar diretamente com os professores e mostrar que estávamos juntos e que eles podiam contar comigo (e com a família como um todo), o aprendizado fluía com mais facilidade. O olho-no-olho é muito importante nesta hora. No ensino médio, isto ficou mais difícil pela maior quantidade de professores, cujas agendas eram muito cheias”

Ainda em relação à escola, Karla nos informou que seu filho “estudou em escola particular e acompanhou o ensino regular. Apenas no ensino médio foi dispensado de prestar provas internacionais (IB) em decorrência do TEA. (Lucas estudou em uma escola internacional). Apesar de não ter feito as provas e todos os trabalhos, acompanhou todas as aulas normalmente, e aprendeu muito com isto. Atualmente ele cursa “Jogos Digitais”, na PUC-SP”.

Ao perguntarmos se seu filho vivenciou situações com atitudes negativas, que trouxeram consequências para o seu processo de socialização ou de aprendizagem, ela respondeu:

“Sim, bullying na escola. Apesar de todos os cuidados, infelizmente os pares eram bastante cruéis, deixando-o de lado, não o incluindo nos jogos e nos grupos. Estas situações eram mais frequentes no ensino fundamental. No ensino médio, com a intervenção do psicólogo da escola e da coordenação, assim como o amadurecimento do Lucas e dos seus pares, o bullying reduziu bastante”.

Em relação à atuação dos professores, perguntamos se eles conseguiram despertar o interesse do seu filho pelo estudo ou por algum conteúdo em especial, e se algum professor se destacou em relação aos demais. Karla respondeu:

“De forma geral, todos os professores o ajudaram em sua jornada escolar e ele tem hoje boa bagagem de conhecimento. Claro que alguns tiveram impacto maior. Um professor, por exemplo, se deu ao trabalho extra e preferiu filmar e gravar as respostas que Lucas dava ao invés de dar nota no trabalho escrito, para mostrar como Lucas dominava profundamente o assunto da matéria”.

Complementando essa questão perguntamos sobre as qualidades ou competências que, na sua opinião, são indispensáveis para as pessoas que convivem com uma pessoa com deficiência. Sua resposta: *“Muita tolerância e empatia”.*

Devido à deficiência, a relação do seu filho com a escola apresentou alguma característica, positiva ou negativa, que você gostaria de ressaltar? Karla considerou que *“a escola deu a ele a base necessária para seguir na vida. Ele aprendeu muito, inclusive a lidar com suas próprias dificuldades, o que também é muito importante”.*

Para finalizar, fizemos duas questões em relação a ela, como mãe:

- ✓ Você pode citar acontecimentos significativos em que seu filho a surpreendeu positivamente?

“Ele não se deixa abater. Ele não se abala com as dificuldades. Fica muito frustrado no momento, mas segue em frente. É muito resiliente”;

- ✓ Quais são as suas expectativas em relação à vida futura de seu filho?

“Quero que ele seja feliz, que consiga ser independente e que consiga se

sustentar e quem sabe criar sua própria família!”.

Na entrevista, Karla reafirmou a importância do contato entre pais e professores na inclusão educacional de crianças com autismo, porque assim os pais conseguem saber sobre os avanços e dificuldades do filho, em sua educação escolar, para poder apoiá-lo em casa. Também destacou que esse contato entre os professores e os pais não deve ser pautado por cobranças e embates, mas buscando a harmonia, para que estabeleçam expectativas próximas entre si, em relação à aprendizagem do estudante. Novamente ela citou a expressão olho-no-olho como sendo importante para que se estabeleça uma parceria qualificada.

Da mesma forma ela reafirmou a importância do acompanhamento que fez do seu filho nas terapias, mas destacou que buscou pelas terapias quando surgiam as dificuldades. Disse ela: *“uma coisa de cada vez, porque cruzar terapias pode desorganizar mais do que ajudar, além de sobrecarregar a questão financeira”.*

Desse modo, ela nos relatou que quando o Lucas estava na fase de alfabetização, buscou o apoio de um fonoaudiólogo; quando ele apresentou dificuldade nas atitudes comportamentais, buscou o trabalho de uma psicóloga. Ela o levava aos tratamentos, assistia quando possível, para observar e acompanhar o processo de desenvolvimento do Lucas.

Karla observou que os pais conhecem o filho mais do que o profissional da saúde, pois este fica com a criança curtos períodos, sendo impossível conhecer todos os detalhes e, quando possível, colaborou com os terapeutas.

Frisou que ela costumava dar “alta” para o filho dos tratamentos, na medida em que surgiam novas demandas, e que conseguia conversar com os terapeutas e verificarem juntos os seus avanços, e a possibilidade do encerramento. Sua atitude foi justificada pela extensa lista de profissionais recomendados ao filho; então, ela buscava organizar as terapias levando em conta as prioridades para seu melhor desenvolvimento; respeitando seu ritmo e disponibilidade; o convívio familiar e as possibilidades financeiras.

Lucas nunca precisou de apoio de outro profissional na escola, além do

professor de sala de aula. Certa vez, foi cogitada essa necessidade devido a uma mudança de comportamento em função de alterações na medicação; mas a psicopedagoga da escola orientou os professores a esse respeito, que superaram esse período, contando com o apoio da equipe pedagógica, dos pais e do professor.

Atualmente Lucas pratica atividade física em academia com o acompanhamento de um “personal trainer”, que o auxilia a movimentar o corpo e a mente, principalmente devido ao seu curso de graduação que exige a ele ficar muito tempo diante do computador.

Na Universidade em que estuda há um setor de inclusão que está sobrecarregado, uma vez que, além dos estudantes com deficiência também oferece suporte aos estudantes com problemas socioemocionais e de psicoddependência. Lucas conseguiu uma reunião com um profissional deste setor da Universidade, solicitando sua presença para a orientação aos professores sobre o processo de inclusão escolar, em especial dos estudantes com TEA, trazendo suas necessidades. Ele conta com a assistência de um monitor que o auxilia na organização de sua agenda e atividades acadêmicas, mas reclama que participa de grupos de trabalho em que os demais colegas o sobrecarregam com as tarefas, pois sabem que ele as realiza.

Perguntamos na entrevista por que a terceira escola procurada para a formação escolar do Lucas foi realmente considerada inclusiva. Ela esclareceu que os professores, e os outros profissionais das duas escolas anteriores trabalhavam considerando somente a diferença do estudante comparando-o aos demais estudantes, ou seja, valorizavam a sua deficiência. Ela não percebia a valorização das diferenças dos estudantes no grupo de professores; um parecia ser mais habilidoso a esse respeito, mas era um dentre os demais, que também se esforçava dentro de suas possibilidades.

Ou seja, na terceira escola, a diferença entre os estudantes já fazia parte da “linha pedagógica” da escola, ela concluiu:

“...os pedagogos acolhiam os estudantes com suas diferenças. Olharam para o Lucas como uma pessoa. Ele se sentia querido, abraçado,

gostava de ir à escola. Esses pedagogos percebiam as dificuldades do Lucas de se expressar e de criar vínculos e que gostava de tudo arrumado, organizado. Eles contornavam as situações, tinham uma postura de acolhimento, empatia, tolerância e de abertura para a busca de soluções”.

2 - DIFERENÇAS, PRECONCEITOS E ALTERIDADE NO AMBIENTE INCLUSIVO DA ESCOLA: VOZ DE MARTA MARIA VARGAS REBELLO

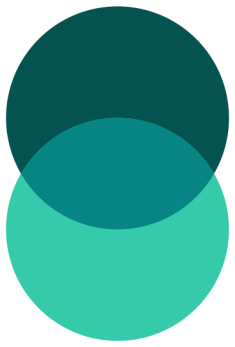
A segunda entrevistada deste caderno chama-se Marta, mãe de gêmeos que estudam na rede municipal de ensino de São Paulo e que, ao mesmo tempo em que relatou o percurso escolar dos filhos, nos auxiliou grandemente a compreender como seus filhos percebem a convivência com outros estudantes com deficiência. Ela é Psicóloga Clínica, tem 43 anos de idade, e com pós-graduação em especialização: Psicopedagogia Clínica e Educacional; Terapia Cognitivo Comportamental e em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo- ABA.

Em relação à educação de seus filhos Pedro e Lucas, Marta respondeu que eles têm 8 anos de idade, não têm deficiência, e estão cursando o segundo ano do ensino fundamental em escola pública, convivendo com colegas com deficiência. Ela explica:

“Por questões familiares, decidimos que nossos filhos mais novos, gêmeos do sexo masculino, estudariam em escola inclusiva, pois percebemos que os ganhos da inclusão ultrapassam a barreira do mundo atípico e/ou deficiente. A comunidade escolar em geral se beneficia desse convívio.”

Ao ser questionada sobre as experiências de seus filhos na inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência, Marta afirma que tem sido muito bem-sucedida e respondeu:

“Posso citar exemplos particulares desse sucesso: em uma reunião de pais de final de ciclo da Educação Infantil, o pai de um estudante com TEA, veio até nós para agradecer o carinho, a amizade e o respeito que nosso filho Lucas dispensou ao filho dele ao longo dos anos. Notamos



que para esse pai e, principalmente, para essa criança, Lucas foi fundamental para que eles pudessem ressignificar o ambiente escolar como um lugar prazeroso, de respeito, amizade, amor e carinho”.

“Já no Ensino Fundamental I no qual o Pedro e o Lucas estão cursando, podemos ver a importância da inclusão sob diferentes óticas; por serem gêmeos, estão em salas separadas. Lucas, com um lado mais emoção aflorado, muitas vezes é solicitado a auxiliar o colega nas lições de classe, ou em alguns casos é solicitada a sua ajuda para que a colega consiga organizar seus pertences na mochila, ambos colegas com TEA”.

“Pedro com uma visão mais racional e questionadora se indignou com o fato de sua colega de classe, com a Síndrome de Down, ter sido retirada da sala da aula no momento da aplicação da Prova “São Paulo”, dizendo ser um absurdo ela não realizar a prova por ser deficiente. Aqui faço uma ressalva que nesse caso a escola deveria explicar aos colegas de sala o porquê a colega estava saindo da sala, e como seria feita a aplicação da prova para ela”.

“Outro relato do Pedro, que me surpreendeu positivamente, foi a felicidade que ele me relatou que as duas colegas de sala, uma com Síndrome de Down e a outra com TEA, haviam se abraçado em sala de aula, no meio da atividade. Era notória a felicidade dele em reconhecer tal ato, que antes era algo impossível de acontecer. Fiquei surpresa, não só pelo ato em si, mas também por notar o lado sensível e menos racional sendo desenvolvido em Pedro, portanto, nota-se que apesar de meu filho não possuir nenhuma deficiência, ele dentre suas limitações naturais da idade, está se desenvolvendo tanto quanto as colegas que têm alguma deficiência”.

“Essas experiências de inclusão escolar bem-sucedidas demonstram que a inclusão não se limita a colocar crianças com deficiência em salas de aulas regulares, mas envolve uma série de adaptações e um suporte constante para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso ao aprendizado de forma equitativa”.

“A inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência tem sido

um desafio, mas também uma grande oportunidade para promover um ambiente educacional mais diverso e enriquecedor para todos, sem exceções. Quando bem implementada, a inclusão pode ser extremamente benéfica para o desenvolvimento educacional, social e emocional de crianças sejam elas com deficiência ou não.

“Muitas crianças com deficiência ficam isoladas em salas de aula, sem a assistência necessária, e talvez possam desistir de participar das atividades escolares, pois muitos professores delegam parte dos processos aos próprios colegas de classe, ou seja, a participação dos estudantes com deficiência se dá pelo sentimento de amor e amizade (social) e não pelo ganho acadêmico, ou seja, embora as crianças estivessem fisicamente presentes nas salas de aula, elas não participaram efetivamente do aprendizado acadêmico”.

“Minha experiência através dos meus filhos é que muitas vezes, Lucas é solicitado a auxiliar o colega na leitura, exercícios e cuidados, o que acaba gerando frustrações quando a atividade proposta não seja finalizada com sucesso, ou seja, a criança com deficiência não possui apoio especializado e a criança que recebeu tal atribuição sente-se incapaz de ajudar o colega que necessita, podendo gerar em ambas as crianças sentimento de incapacidade e frustração”.

“Voltando à minha experiência com a inclusão, percebo que a superlotação das salas de aula é outro fator preocupante, pois tanto estudantes com deficiência bem como estudantes que não têm deficiência, possuem individualidades e necessidades específicas, as quais por excesso de estudantes, o professor não consegue atendê-las, podendo gerar um aumento na evasão escolar e fracasso acadêmico, não só de estudantes com deficiências, mas os estudantes de forma geral.

“Para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, é essencial que as escolas contem com apoio especializado, adaptem o currículo, formem adequadamente seus educadores e envolvam a comunidade escolar no processo de sensibilização. Sem essas condições, a inclusão pode ser apenas formal e não proporcionar benefícios significativos para as crianças e jovens com deficiência ou não”.



Na entrevista com a Marta tiramos outras dúvidas, a saber:

Em primeiro lugar perguntamos como ela ficou sabendo que a escola era inclusiva para matricular seus filhos. Ela respondeu que perguntou a alguns professores da EMEI onde eles estudavam a esse respeito e obteve essa informação. Na EMEI seus filhos conviveram com estudantes com deficiência, entretanto ela considerou que nessa escola o trabalho pedagógico era mais direcionado às diferenças culturais, ficando mais por conta da convivência natural o trabalho com as diferenças entre estudantes com e sem deficiência. Marta também perguntou a um amigo que morava próximo à escola que lhe deu informações: *“a escola é bem estruturada e com trabalho educacional qualificado, a seu ver, e também aberta às problemáticas atuais.”*

Marta nos informou que a escola conta com o trabalho do Professor do Atendimento Educacional Especializado, mas não do Profissional de Apoio Escolar.

Perguntamos se, além das atitudes positivas que havia salientado na resposta ao questionário, havia outras relativas à aprendizagem acadêmica de seus filhos. Ela destacou que, na reunião de pais e mestres, os pais foram informados que alguns estudantes do 2º ano do ensino fundamental que não haviam vencido as etapas da alfabetização teriam aulas de recuperação paralela, pois a escola considerava que as crianças não poderiam terminar um ano letivo sem progredir em seu aproveitamento acadêmico, sendo esse o critério para a indicação a essa recuperação, a ser realizada em horário alternado às aulas regulares.

Questionamos sobre a violência na escola, em especial sobre o bullying, e que foi destacado pela Karla. Marta respondeu que não sente essa violência na escola em que seus filhos estudam, mas que há discriminação em relação às diferenças de classes sociais e culturais no contexto escolar.

Ainda sobre a violência perguntamos se ela percebia a indiferença de professores em relação às diferenças dos estudantes com deficiência como uma violência. Marta considerou que, na sua opinião, as pessoas ficam indiferentes quando não sabem atuar em situações como essas.

Em seguida, perguntamos sobre seus filhos que, ainda crianças não ficam indiferentes às diferenças dos colegas. Se o Lucas age nesse sentido sob a orientação da professora, ou se faz por vontade própria. Geralmente, é por pedido da professora, respondeu ela, mas com a aluna com TEA de sua turma, ele já tem uma relação de amizade. Já se encontraram sem planejar, fora da escola, e esse encontro foi motivo de alegria para ambos.

O Pedro não é tão solícito, mas em situações de discriminação ou ofensa ele é o primeiro a agir em defesa do colega com deficiência. Ela exemplificou: Em um dia de aplicação de prova externa sua professora faltou e a professora substituta tinha atitudes nervosas e irritantes com toda a turma. A aluna com TEA começou a bater as duas mãos na carteira. A professora atuou com seu nervosismo e irritação. O Pedro saiu em sua defesa, seguido pelos demais estudantes que, indignados, diziam: não é assim que se trata a C. (nome alterado para preservar a identidade do estudante)!

Finalizando, perguntamos sua opinião sobre como essa escola poderia ampliar o trabalho em relação à inclusão. Ela sugeriu que as diferenças dos estudantes de forma geral poderiam ser consideradas como tema educacional a ser desenvolvido e que os estudantes poderiam ser mais bem informados sobre os cuidados que a escola tem em relação aos estudantes com deficiência, pois os demais estudantes os observam, mas não sabem que são seus direitos, e como esse atendimento é importante para nos tornarmos seres mais humanos.

3 - A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO E SEUS EFEITOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CLAUDIA MARIA LABINAS RONCON SAUD TRAZ A VOZ DAS CRIANÇAS

Ainda há professores que consideram que alguns estudantes com deficiência estão na escola mais para se socializar, e com isso, negligenciam o trabalho técnico- pedagógico em detrimento do social, como se este pudesse ser tratado como um subproduto, sem finalidade pedagógica. Mas, como reconhecer a finalidade educativa, nesta dimensão social? Voltolini nos auxilia:

“... essa circulação social possui, em si mesma, uma complexidade

com potencial educativo. De um lado ela está marcada pelo significativo escola- e não outro, como por exemplo o de clube ou de parque- logo um condicionamento na constituição desse laço social e que oferece um significativo identificador à criança; de outro, porque isso possibilita que em seu interior as relações horizontais se promovam, já que esse condicionamento cria grupo e não uma massa aleatoriamente construída, a exemplo de uma fila de ônibus. Essa formação grupal com seus rituais e marcações, traz o elemento cultural em primeiro plano, fora de qualquer agenciamento técnico que busque controlar seus efeitos” (Voltolini, 2022).

Esse autor conclui que os professores que assim se referem sobre o social acertam em relação ao controle técnico mas erram ao subestimar o valor do social.

Pensando o espaço escolar assim, de forma abrangente, trazemos uma pesquisa acadêmica que poderá auxiliar a nós e ao Profissional de Apoio Escolar em seu trabalho com crianças com deficiência, uma vez que suas ações estão vinculadas ao atendimento das necessidades individuais e sociais do estudante no espaço escolar, como já descrevemos anteriormente.

Essa pesquisa junto a outras que fazem parte do livro “Afetividade e Aprendizagem” (Almeida e Mahoney- ORGS, 4ª Ed., 2014), partem do pressuposto que a afetividade:

“...refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A teoria de Henri Wallon apresenta três momentos marcantes sucessivos, na evolução da afetividade: a emoção, o sentimento e a paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais; e das configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole” (Almeida e Mahoney, 2014).

A pesquisa destacada desse material foi realizada pela coordenadora pedagógica Claudia Maria Labinas Roncon Saud, intitulada: “Com a palavra, as crianças: os sentimentos de estudantes e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental” (2014), tendo como objetivo conhecer a dimensão dos sentimentos dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas na rotina escolar.

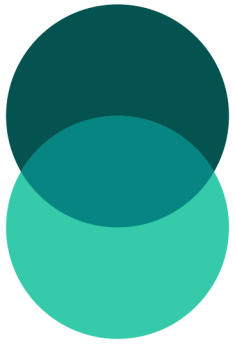
A análise dos dados demonstrou que, por exemplo: contar histórias, em geral com uma tonalidade de voz agradável, ou sugerir jogos ou brincadeiras que os estudantes possam fazer em sala de aula, ou na quadra externa, provocam o sentimento de alegria nas crianças, o que possibilita abrir espaço para dizerem o que sentem, despertando sentimentos diversos: de aceitação, companheirismo, carinho ou admiração.

Também demonstrou situações provocadoras de sentimentos como tristeza, chateação, ansiedade aborrecimento, em situações corriqueiras da escola, tais como: mudança de lugar na classe para evitar conversa, receber a advertência de ficar sem recreio, ou mesmo quando a professora expressa sua preferência por um estudante ou um grupo deles.

As avaliações ou provas também podem ser disparadoras de vários sentimentos, como: nervosismo, ansiedade, medo e insegurança. Esses sentimentos também podem emergir em relação às altas expectativas familiares sobre o aprendizado da criança. No outro extremo, há rotinas compensadoras da escola: o “Recreio”, que desperta sentimentos como: prazer, alegria, parcerias de brincadeiras, o entusiasmo e a euforia.

Há crianças que sentem alegria ao chegar à escola, e também ao sair dela, para voltarem às suas casas. Da mesma forma, algumas disciplinas escolares despertam sentimentos agradáveis de interesse e motivação. As atividades voltadas para os movimentos do corpo, por exemplo, são mais apreciadas pelos meninos e pelas crianças mais ativas.

A pesquisadora salientou que as crianças gostam de falar na escola sobre suas vivências e seus sentimentos e que elas têm muito a comunicar e informar a esse respeito, e de forma autêntica e enriquecedora. E que a educação precisa penetrar nesse universo afetivo e aprender a lidar com ele (Saud, 2014).



Assim, consideramos a dimensão socioafetiva como um vetor positivo para a aprendizagem, e que ela deve fazer parte do processo de formação dos profissionais da escola, em especial do profissional de apoio escolar, que, pela natureza do seu trabalho, tem a possibilidade de perceber as preferências e a reação dos estudantes sob a sua responsabilidade, em relação aos seus sentimentos e necessidades, na interação com seus pares e na vivência escolar.

Essas observações poderão ser muito relevantes para a elaboração e replanejamento do trabalho com o estudante com deficiência, de forma a garantir-lhe um espaço significativo de compreensão e percepção de si e do outro, assim como em relação aos seus progressos e desafios no processo de aprendizagem.

Ao finalizarmos este material, manifestamos a nossa esperança no futuro, onde nossa escola represente um espaço de vida!

Segundo Succi (2016), a sociedade atual exige que se interpenetre a cultura escolar com outras culturas presentes ao nosso entorno, buscando desvelar e compreender as múltiplas relações que se tecem no seu cotidiano. Esta partilha de experiências e sentimentos entre sujeitos possibilita aos estudantes e à equipe escolar saírem dos limites da sua experiência pessoal. Assim, o espaço escolar, não se refere apenas ao ambiente de aprendizagem, mas a uma preciosa relação interpessoal, onde esta serve de ambiente de aprendizagem para todos, num rico processo, no qual a intersubjetividade é condição incontornável. E assim se promove a efetiva inclusão de todos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais. DSM-5*. Porto Alegre: Editora: Artmed, Edição: 5, 2014.

ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

BRASIL. *Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto nº 68.415/24. Dispõe sobre a presença de atendente pessoal nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.*

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024*. – Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. CNE/CP Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. *Parecer 50/2023. Orientações sobre o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial*.

_____. *Resolução nº 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação SEESP/GAB. *Nota Técnica nº 19/2010. Dispõe sobre Profissionais de apoio para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino*.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Decreto nº 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com deficiência e seu Protocolo Facultativo*. NY, 2007.

_____. *Decreto nº 8.368/14. Regulamenta a Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*.

_____. *Lei nº 12.764/12. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;*

_____. *Lei nº 13-005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação. –PNE- e dá outras providências.*

_____. *Lei 13.146/15. Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).*

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

BRASIL. Secretaria Estadual de Educação Especial/ GAB. *Nota Técnica nº 19/2010. Dispõe sobre Profissionais de apoio para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.*

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 4050/23. *Dispõe sobre a oferta do profissional de apoio escolar em instituições públicas e privadas de ensino.*

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Comitê Diretivo/Grupo de Trabalho de Inclusão. *Posicionamento Público sobre o parecer n.502023 do conselho nacional de educação.* (<https://campanha.org.br/noticias/2024/12/11>). Acesso em 04/02/2025.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade -2ª edição.* São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez, 2004.

MASSCHELEIN Jan. *Fazer escola: a voz e a via do professor* in LARROSA, Jorge; RECHIA, Christine R.; CUBAS, Caroline J. (ORGS). *Elogio do Professor.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

MASSCHELEIN Jan; SIMONS Maarten. *Ódio à democracia... e ao papel público da educação? Uma breve introdução a Jacques Rancière.* Tradução de Nathália Campos. In *A pedagogia, a democracia, a escola.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

_____. *O estudante e a infância: a propósito do pedagógico.* Tradução Alain Francois In *A pedagogia, a democracia, a escola.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. *O ódio à educação pública: a escola como o marco da democracia.* Tradução Nathália Campos. In *A pedagogia, a democracia, a escola.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

NÚCLEO DE APOIO TÉCNICO AO JUDICIÁRIO – NatJus. *Nota Técnica Transtorno do Espectro Autista/ Nunature e Full Spectrum CBD, THC e CBG.* Processo: 0702835-84.2024.8.07.0008 Vara/Serventia: 5ª Vara da Fazenda Pública e Saúde Pública do DF.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,* 2006.

PATACHO, Pedro. *Pensar a Educação - escola, justiça social e a participação.* Portugal: Porto Editora, 2021.

PAVESI, M., & MAINARDES, J. (2018). *Análise das Influências de Documetos Internacionais na Legislação e Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil (1990-2015)*. Revista Interacções, 14(49), 153-172. <https://doi.org/10.25755/int.16161>.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RUSSO, Luiza; PEREIRA, Luiza P. *Inclusão Educacional, Econômica e Social das pessoas com deficiência: Contribuições do Instituto Paradigma*. Canoas-RS: Palavra Bordada, 2021.

_____. *As desigualdades do sistema escolar: revisitando os dados do INEP*. <https://iparadigma.org.br/bibliotecavirtual>

_____. *“O Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE e a Inclusão do Estudante com Deficiência”*. <https://iparadigma.org.br>.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUD, Claudia M. L. R. *Com a palavra, as crianças: os sentimentos de estudantes e alunas da 1ª série do ensino fundamental*; in ALMEIDA, Laurinda R. de e MAHONEY, Abigail A. (Orgs) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola Jesuitas; 4ª edição, 2014.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. Coleção Questões Fundamentais da Educação. São Paulo: Paulus, 2006.

SUCCI, Maria A. *A função social da educação frente a dimensão social do sujeito*. Anais do 14º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. Brasil. Recife: set. 2016 – pe.senac.br

VOLTOLINI, Rinaldo. *Crianças fora-de-série; Psicanálise e educação inclusiva*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2022.



O Profissional de Apoio Escolar e a Inclusão
Educativa de Estudantes com Deficiência

Caderno 4

2025