

INCLUSÃO E MEDICALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: O OLHAR DOCENTE E DA GESTÃO SOBRE OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

CRISTINA MIYUKI HASHIZUME*

CLAUDIA DE MATOS PEREIRA**

VERÔNICA RODRIGUES DE OLIVEIRA ANTÔNIO***

RESUMO

Este artigo tem como tema central o desafio do processo de inclusão educacional que requer discussão aprofundada e busca de formação, envolvimento familiar, recursos financeiros, e a aplicação de políticas educacionais específicas na escola. Este estudo busca analisar a percepção de docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e coordenação a respeito das práticas de inclusão na escola, levando-se em consideração o *especialismo*, o saber docente, o direito ao uso da sala de recursos no contexto da escola pública municipal de São Bernardo do Campo. O método utilizado para a pesquisa de campo foi o qualitativo, usando como instrumento entrevistas semiestruturadas com a coordenação e professores AEE que atuam no ensino fundamental de uma escola pública municipal de São Bernardo do Campo, a sua apreciação é efetuada sob a forma de análise de conteúdo, estabelecendo uma relação entre os dados recolhidos

* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UMESP. E-mail: cristina.mhashizume@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9772-2672>.

** Mestranda em Educação na UMESP e professora dos cursos de Tecnólogos de Recursos Humanos da UMESP. E-mail: claudiamatosp7@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7585-9253>.

*** Graduada do curso de Pedagogia pela UMESP e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC-CNPq). E-mail: veronica28v@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7294-5087>.

e os contributos teóricos. Os resultados indicam que o processo de inclusão escolar ainda é considerado difícil para os professores e coordenadores. É necessário expandir o debate crítico sobre diagnóstico e necessidades médicas das crianças, também a sistematização das políticas públicas e o envolvimento das famílias no processo de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Medicalização; Problemas de aprendizagem.

INCLUSION AND MEDICALIZATION IN THE SCHOOL CONTEXT: THE TEACHING AND MANAGEMENT LOOK ON LEARNING PROBLEMS

ABSTRACT

This article deals with the central theme of the challenge of the educational integration process, which requires in-depth discussion and search for training, family involvement, financial resources, and the application of affirmative action policies for schools. The theme of medicalization has become an important issue in the debate surrounding the subject, as we have noticed in school practices the naturalization of the logic of diagnosis and medicalization in solutions aimed at adapting behaviors and achieving school success. This study seeks to analyze how the diagnosis of student behavior disorders and related discourses and practices interferes with institutional arrangements, educational practices and the emergence of subjectivity in the context of the municipal public school of São Bernardo do Campo. The method used is a qualitative field research, using as an instrument semi-structured interviews with the coordination and SES (Specialized Educational Service) teachers who work in elementary school of a municipal public school in São Bernardo do Campo, its assessment is carried out in the form of content analysis, establishing a relationship between the data collected and the theoretical contributions. Our results indicate that the school

inclusion process involves a critical debate on the diagnosis and medical needs of children, the systematization of public policies and the involvement of families in the inclusion process. The employment relationship and the rotation of SES teachers also directly affect the quality of the service provided to children with disabilities.

Keywords: Inclusion; Medicalization; Learning Problems.

INTRODUÇÃO

Diante da pressão de padrões sociais vigentes, é comum observarmos queixas vindas de professores sobre “problemas de aprendizagem” e “problemas de comportamento” das crianças em idade escolar (EIDT; MARTINS, 2019). Nesse sentido, crianças com comportamentos considerados “diferentes” são, em sua maioria, diagnosticadas com problemas psíquicos ou orgânicos, o que as leva a um tratamento quase sempre medicamentoso. O termo “medicalização” é utilizado para se referir a uma tendência ou modo de encarar fenômenos multi-determinados por circunstâncias sociais, culturais, políticas como se demandassem tratamento médico. Posto isso, “a medicalização não deve ser confundida com medicação, prática esta que remete à ministração e prescrição de medicamentos, nem com medicamentação (o uso abusivo de medicamentos)” (MEIRA, 2019, p. 225).

A problemática que justifica este estudo é discutir, na inclusão escolar, as práticas e os processos em que crianças são excluídas e/ou incluídas na escola. A produção de um saber especializado sobre a deficiência e os problemas de aprendizagem geram o debate na arena de formação de professores, em que percebemos que o saber legitimado como válido para explicar tais dificuldades é o saber lastreado por ciências que priorizam o orgânico e o biológico, sem necessariamente se considerar os condicionantes, fatores mais amplos e complexos, além dos

marcadores sociais que afetam o modo de ser da criança e da família envolvidas.

Além da gravidade do fato de se fechar um diagnóstico inadequado, ele repercutirá uma culpabilidade individual, genética, e fisiológica, sobre a qual as interações humanas não podem, segundo esse ponto de vista, modificar/formar o indivíduo, a ponto de ser capaz de se superar e se abrir para outras possibilidades de desenvolvimento. Por outro lado, associar comportamentos e modos de aprendizagem a causalidade biológica ou síndromes e transtornos é reduzir as possibilidades de transformação e mudança social do aprendente em sua interação pedagógica com o professor (HASHIZUME, 2020a, p. 667).

Este texto é uma versão simplificada do relatório de pesquisa intitulado “Inclusão e medicalização no contexto escolar: o olhar docente e da gestão sobre os problemas de aprendizagem”, que teve como objetivos: mapear a percepção dos professores e coordenadores acerca das estratégias de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência; discutir a relação entre professores de salas regulares e especializados a partir do contato e das práticas escolares, formação e condições de trabalho; mapear as estratégias usadas por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de sala regular que atuam para estimular a aprendizagem de crianças com problemas de aprendizagem, comportamentos “desviantes” e/ou que fazem uso de medicamentos.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A pandemia de Covid-19 afetou diretamente o planejamento inicial da pesquisa, assim como as relações de trabalho docentes, ocasionando uma sobrecarga para a gestão e para os docentes, sejam os dos AEEs ou os das salas regulares. A intensificação do trabalho na educação básica inviabilizou uma investigação

empírica segundo os moldes previstos anteriormente. O projeto, aprovado no Comitê de Ética¹, consistiu em pesquisa de campo por meio de entrevistas com professores regulares e AEEs e gestora de uma escola de Ensino Fundamental de tempo integral da cidade de São Bernardo do Campo, do fim de 2020 até meados de 2021. As entrevistas, feitas virtual e presencialmente, foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado a partir dos objetivos do presente estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como material de análise para o presente relatório, consideraremos as *entrevistas* realizadas com a coordenadora pedagógica e com duas professoras de AEE que atuam na escola estudada. A entrevista com a coordenadora ocorreu em dois encontros, um presencial e um virtual, em que foram abordados temas como inclusão e medicalização a partir do olhar da gestão. Alguns excertos da entrevista serão apresentados como ilustração do contexto atual das políticas municipais de AEE, flexibilizadas em relação aos docentes e à periodicidade de atendimentos. Isso prejudicou o acompanhamento que antes era feito pelos próprios professores da escola:

[...] o tempo da criança está sendo perdido, se tivesse uma coisa mais fixa, definida [em relação às profissionais AEE], esse percurso não teria tantas rupturas, porque é uma ruptura, ela [a criança] tem que estabelecer vínculo, como que fica mudando o professor que atende uma criança autista que tem uma questão de relação, que tem uma questão que é necessário estabelecer um vínculo para conseguir ali ajudar no desenvolvimento?

Então infelizmente o que a gente tem hoje está bem complicado.

¹ Aprovação do Comitê de Ética- (CAAE nº: 25103319.6.0000.5508),

[...] por conta da demanda o número de alunos na rede, acredito que tenha aumentado e não aumentou na proporção a quantidade de funcionários para esse trabalho e aí eles foram a princípio, já começaram com esse movimento de atenderem várias escolas e, de uns dois anos para cá restringindo quem é que tem o direito ao atendimento, não são todos os alunos. É que eles falam “não são públicos do AEE”.

[...] Costumam falar para gente: “Esse caso não é público do AEE”. (Coordenadora da escola, 2021).

Fica evidente a exclusão em relação a alguns alunos que, na visão dos professores e da gestão, precisam de atendimento na sala de recursos. Porém, por um entendimento equivocado da legislação sobre o direito ao uso da sala, não consideram essas crianças o público-alvo dela. O que percebemos é um discurso de impedimento sutil, em que alunos sem laudo e sem diagnóstico oficial não são bem-vindos ao serviço, o que, nos relatos de Fidalgo (2018), constitui-se na “exclusão” dentro da “inclusão”, ou no que chamamos de in/exclusão (HASHIZUME, 2020b).

Foram construídas categorias a partir de núcleos semânticos que serão, aqui, brevemente anunciados e posteriormente discutidos. Tais categorias se atravessam, já que não são ideias isoladas, mas se inserem em uma discussão mais ampla sobre direito à educação, saber docente e *especialismo* na educação inclusiva. A categoria 1 aborda sobre a “Visão sobre a Legislação e impactos para a prática inclusiva na escola”, mencionando as legislações vigentes que garantem que a inclusão se dê de forma a possibilitar o acesso justo à educação pelos alunos com deficiência. Nela, estão incluídas normativas e suas respectivas percepções pela coordenação e pelos professores de Atendimento educacional especializado (AEEs). A categoria 2, “Saberes dos professores regulares e especializados”, relaciona-se ao núcleo semântico e aos aspectos dos saberes e práticas dos profes-

res de salas regulares e especializados a partir do contato entre eles, formação e condição de trabalho. Na categoria 3, “Relação escola e família”, discute-se a relação entre espaço público e relações privadas na família e suas relações, representações entre família-escola. A categoria 4, “Transtornos/Medicamentos e a deficiência”, reúne excertos das entrevistas que se relacionam ao núcleo semântico e aspectos relativos a laudos, diagnósticos, judicialização e necessidade de garantia de direitos. E, por fim, a categoria 5, “Visão da Gestão sobre as práticas e formação para a inclusão”, remete-se ao núcleo semântico estratégico e mais amplo (macro) sobre os processos de inclusão, comparando-os às percepções e procedimentos adotados pelos AEEs.

Na categoria 1, analisaremos a percepção dos professores e coordenadores acerca das legislações vigentes e estratégias de ensino-aprendizagem de alunos com vistas ao desenvolvimento dos discentes. Ela abarcará políticas educacionais mencionadas nas entrevistas no que tange aos objetivos da pesquisa, quais sejam: LDB; Norma Técnica 04/2018, no que tange o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência; LBI quando retoma a formação, condições de trabalho e estratégias usadas por professores de AEE e de sala regular; além do Plano Nacional de Direitos Humanos, no que concerne ao acesso a uma educação de qualidade para alunos com deficiência. Indiretamente, nessa categoria também se somam questões relativas à legislação de proteção à saúde pública infantil, principalmente no que se refere a leis municipais que “instituem” práticas impeditivas da prescrição exagerada de medicamentos a crianças com comportamentos tidos como “inadequados”.

Para isso, retomamos a Nota Técnica 04/2014, que estabelece aspectos relativos ao ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência, e prevê a importância da tecnologia assistiva:

[...] referência a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 e o artigo 5º do Decreto nº5296/2004 em que se identificam estudantes que ne-

cessitam de material didático em diversos formatos de acessibilidade, assim como, recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2014, n.p).

O Decreto nº 7.611/2011 estabelece algumas questões importantes no que tange à relação de ensino-aprendizagem. Por exemplo, no seu art. 1º prevê o dever do Estado na garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; a garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, além da oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com Arelaro (2017), discutir a legislação e as formas de se produzir educação inclusiva amplia a relação entre os direitos educacionais, essas políticas afirmativas discutem formas mais amplas de garantia de dignidade humana. Indiretamente, tais legislações garantem ações afirmativas: ações reparadoras de exclusões ocorridas no passado escolar da criança com deficiência. Mas, no nosso caso estudado, quando pensamos em alunos sem laudos e sem um diagnóstico fechado de transtorno ou deficiência, tais legislações se tornam inócuas, já que crianças sem laudo não são consideradas beneficiárias de sala de recursos. Nesse sentido, há uma preocupação em relação ao atendimento voltado a tais crianças que não podem ser atendidas nas salas de recursos e, nas salas regulares, não são vistas como crianças que aprendem conforme as demais.

De acordo com a coordenadora entrevistada, ao questionarmos sobre os avanços dos alunos com deficiência e/ou com

problemas de aprendizagem, destaca-se a importância de apoios externos, como o Atendimento Educacional Especializado dentro do contexto escolar

Apoios externos ao trabalho de sala de aula são essenciais para essas crianças. Porque são crianças que precisam de algo a mais. De um apoio a mais do que a sala de aula, porque mesmo que o professor [regular] tenha toda organização, toda a disponibilidade para fazer as intervenções no contexto da sala de aula, não é a mesma coisa desse olhar e dessa interação mais individualizada, que é o que esse atendimento [AEE] proporciona então é muito benéfico para as crianças. (Coordenadora da escola, 2021).

Ela acredita que o AEE faz grande diferença no cotidiano desses alunos, pelo fato de dar uma atenção individualizada e focada às demandas específicas do estudante. O relato ainda discorre sobre como está ocorrendo no ensino a distância e/ou ensino híbrido iniciado na escola devido à pandemia da Covid-19, denunciando um processo de ensino-aprendizagem difícil tanto para a escola quanto para as crianças.

Agora aquelas crianças que ficaram dependendo só do [material] impresso ficou tudo parado porque é difícil, a gente continuou fazendo adaptação impressa para essa criança, só que às vezes não é uma coisa no texto escrito. E o outro desafio é que são crianças que necessitam de uma intervenção muito específica e que muitas famílias não têm condições de fazer. Então a gente tenta adequar ali uma proposta para ir no papel, mas a família às vezes não tem tempo, não tem paciência, não tem entendimento daquela proposta que está recebendo. (Coordenadora da escola, 2021).

Ela ainda menciona em sua fala a dificuldade presente no ensino remoto, modalidade essa também prevista pela legislação municipal devido à pandemia, em que, ao confiar e transferir a responsabilidade do saber docente para muitos responsáveis, tem se tornado um desafio.

[...] aquele trabalho que o professor faz aqui, [...] tem paciência. Então, a criança que ainda não é alfabetizada [por exemplo] e tem algumas dificuldades motora, não tem essa atividade de recorte, que é exatamente para estimular. Em casa, a família não tem paciência dessa estimulação e aí vai lá e faz [a família] para ele [aluno].(Coordenadora da escola, 2021).

A coordenadora também ressalta que se as crianças, de maneira geral, precisam de intervenções e auxílio pedagógico, as crianças público-alvo da inclusão são ainda mais necessitadas desses recursos, o que deixa evidente o papel fundamental do professor nas estratégias de ensino-aprendizagem. A coordenadora relata em seu depoimento sobre uma criança com laudo de Dislexia e Déficit de Atenção, em que o laudo pede intervenções, mas professores regulares e coordenação pedagógica discordam: “[...] é uma criança que a escola vê que não precisa, se a gente fizer uma adaptação para ele, vai ficar confortável na aprendizagem dele e não vai avançar”.(Coordenadora da escola, 2021)

Portanto, é importante que o processo inclusivo também parta dos saberes docentes, ao observar e estabelecer os devidos estímulos e processos de ensino-aprendizagem, para que não se volte, como descrevem Fabris e Lopes (2016), para o processo inclusivo do passado em que a educação especial no Brasil tinha como objetivo meramente integrar crianças ao espaço físico escolar. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996) apresenta vários avanços, porém, ainda não foram totalmente concretizados, especialmente em relação aos aspectos da formação inclusiva.

Descreve os superdotados e portadores de necessidades especiais como público da educação especial; situa a educação especial como modalidade de educação escolar; reitera a preferência ao ensino regular para todos os educandos; e destaca, dentre as garantias didáticas diferenciadas, o currículo, o desenvolvimento do currículo e a qualificação dos professores. Tais requisitos ficam evidentes no depoimento das professoras do AEE que detêm o conhecimento especializado sobre a deficiência e os processos de aprendizagem.

Em adição, a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) apresenta a garantia e “promoção de condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Tal lei aborda discussões específicas concernentes à prática escolar e especialmente ao direito de se ter atendimento especializado, baseado na deficiência que o aluno possui. Essa política é explicitada nas entrevistas, quando as professoras do AEE e a coordenação relatam as ações feitas na escola no sentido de atender ao que é preconizado pela LBI. Também a Nota Técnica 4 (BRASIL, 2014) defende que, independentemente de laudo ou não, a pessoa tem direito ao AEE, a Lei prevê o atendimento AEE, mesmo sem o Laudo, mas, a Coordenadora aponta que quando não se tem o diagnóstico fechado ou seja o laudo, a própria coordenadora da escola justifica que “essa pessoa não é público-alvo”, por tanto não tem direito ao atendimento AEE. Tal exigência também fica nítida nos depoimentos coletados com a coordenação e professoras que descrevem o uso da sala e as parcerias com os docentes da sala regular. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018) objetiva fortalecer o Estado; construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; e promoção de ações conjuntas para uma educação em direitos humanos.

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, PMEDH, 2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local (BRASIL, 2018, p. 18).

Tais políticas idealizam e geram, para a sociedade, discussões necessárias para que práticas segregadoras cometidas no passado – o processo chamado “integração” – não se repitam (HASHIZUME, 2020b). Semelhante preocupação se dá também em uma discussão na área de Direitos Humanos que recupera a importância de se estudar a história para não se incidir nos erros passados ou o “Nunca mais”.

A Nota Técnica 04 aqui mencionada normatiza o funcionamento da sala de recursos e torna obrigatório o direito a seu acesso por pessoas com deficiência. A coordenação relata a respeito do trabalho das professoras do AEE na escola que, por se dar de forma itinerante, restringe esse atendimento, fazendo com que poucas crianças sejam de fato beneficiárias do serviço. A coordenadora compara o atual funcionamento ao do passado: “[...] essa Autonomia hoje a gente não tem mais, não consegue mais esse poder” (Coordenadora da escola, 2021), estabelecendo uma preocupação em relação até mesmo ao cumprimento da gestão democrática no que se refere à inclusão. Ao mesmo tempo, destaca que é importante reconhecer o limite de todas essas legislações garantidoras da inclusão social. A rigidez na lei dificulta e, em alguns casos, até impede a real inclusão. “De um tempo para cá a gente começou a ter esse movimento da Prefeitura que os professores atendem várias escolas e é cada vez mais restrito a esse atendimento, hoje não são todas as crianças com necessidade especial que são atendidas pelo AEE” (Coordenadora da escola, 2021).

Em relação à categoria 2, busca-se ressaltar a relação entre os saberes e práticas dos professores de salas regulares e especializados a partir do contato entre eles no que se refere à formação e ao vínculo deles com a escola atendida. Os diferentes saberes e práticas dos professores do AEE e os da sala regular se explicitam espacialmente, quando vemos que o professor do AEE atua predominantemente na sala de recursos, até no modo como o seu conhecimento superespecializado em relação à deficiência se institui na escola.

No caso da escola estudada, há alunos com diferentes deficiências (TDAH, espectro autista, paralisia cerebral). A interação entre o conhecimento da professora especialista e a professora de sala regular é intermediada pela gestão escolar que oferece as horas de trabalho e planejamento coletivo e individual. Com as práticas de inclusão focadas na sala de recursos multifuncionais, o conhecimento que se constrói em sala regular infelizmente não é devidamente utilizado com vistas a promover a inclusão. O relato nas entrevistas explicita que as professoras especialistas atuam em duas frentes: no trabalho colaborativo e no trabalho de contraturno. No primeiro, a atuação se dá no horário de aula, seja reforçando o conteúdo já aprendido pela professora regular, seja trabalhando demandas específicas concernentes à deficiência do aluno. Pelos depoimentos, ficou aparente que as relações entre docentes (de sala regular e de recursos) se dão de forma pontual. Em geral, nas reuniões, os professores da sala regular consultam os especialistas pontualmente sobre como lidar com essa ou aquela dificuldade do aluno PcD.

Em que pese o cenário traçado, o esperado é que se consiga promover a inclusão a partir da preparação de toda a escola para o respeito à diversidade e às possibilidades de formação de novas gerações de alunos que consigam acolher tal diferença, em um contexto de multiculturalidade. Há disputas entre os professores que se administram no cotidiano das práticas de inclusão. Vejamos neste excerto da entrevista da professora de AEE:

É que cada professora rege a sua sala de um jeito. Então às vezes tem um professor que pensa que a criança não precisa daquela adaptação e a gente enquanto professor de AEE, nós somos professores, a gente está ali para contribuir, mas o professor referência da sala é que manda, de certa forma. Então, se ele não te solicita e se ele não te deixa participar, você também não tem o direito de invadir. Então tem professores que é super fácil essa relação, você consegue fazer um trabalho bacana, tem professores que já são mais difíceis. Então às vezes o trabalho não flui tão bem. É assim que funciona. E a gente tem que respeitar. Cada um é de um jeito.(Professora de AEE, 2021)

O saber especializado sobre a deficiência é necessário para a educação inclusiva, assim como o conhecimento sobre as especialidades que o aluno com deficiência demanda. Porém, o que questionamos, a partir da Psicologia Escolar-Institucional, é o lugar de saber-poder que o conhecimento especializado ocupa, sobrepondo-se ao conhecimento pedagógico do professor de sala de aula. Quando um conhecimento especializado se impõe como um saber superior comparado ao conhecimento do docente de sala regular, a educação inclusiva retrocede e, ao invés de promover a inclusão, promove uma competição de conhecimentos. No excerto não fica clara como se dá a interação entre os docentes, mas nos faz pressupor que a inclusão só aconteça com a participação do professor especialista.

De certa forma, na entrevista, fica evidente a separação entre os conhecimentos específicos sobre a deficiência que prevalece sobre o saber-fazer docente que, aqui, chamaremos de *especialismo*. Em relação à formação individual e coletiva, as professoras do AEE relatam não haver espaço para se trabalhar temas que podem ajudar a esclarecer quais estratégias utilizar com o aluno “diferente”. Por outro lado, a gestão, por ter o papel de planejar e articular as práticas dos diferentes docentes,

nas entrevistas, defende a importância da capacitação de professores de AEE e regulares para que compreendam a necessidade de um planejamento que considere especificidades dos seus saberes na prática efetiva da inclusão escolar. O trabalho na sala regular também requer que sejam realizadas atividades com a turma toda, principalmente com os alunos que não apresentam deficiência, pois serão esses os responsáveis pelo acolhimento do colega com deficiência.

A formação para a cidadania – altruísta que respeite a diferença – demandará a formação de gerações que considerem aspectos de inclusão que já constam como obrigatórios nas legislações existentes. Por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão requer o trato para com PcDs na sociedade e na escola de fato:

[...] a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146), sancionada com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Em capítulo específico, preconiza a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades escolares ao longo da vida, rejeitando toda forma de violência, negligência e discriminação, em prol do respeito às necessidades de aprendizagem do aluno com deficiência (HASHIZUME, 2020a, p. 665-666).

Na busca do pleno desenvolvimento dos alunos, em entrevista, percebemos que a coordenadora defende meios e formas e o que mais for proposto para que a inclusão ocorra, tanto para benefício do professor regular, quanto para a criança. Segundo suas palavras, “[...] colocar essa criança [PcD] em uma sala regular sem apoio nenhum não é só uma condição desafiadora para o professor, mas é também uma condição sofrida para criança” (Coordenadora, 2021). Logo, é fundamental o olhar docente sobre a inclusão desses alunos, o que requer um conhecimento

prévio sobre o histórico escolar desses alunos – não só focando em seus possíveis laudos – que permita que a equipe escolar o conheça, e os professores regulares e AEE's façam as próprias avaliações. E “[...] depois, é lógico que ele [professor regular] vai fazer a própria avaliação dele e vai conhecendo de forma mais próxima essa criança”. (Coordenadora, 2021). Por isso, é muito importante “[...] afirmar que a relação da escola com seus alunos pode tanto produzir ou agravar sofrimentos quanto ajudá-los a superar dificuldades” (MEIRA, 2019, p. 138), principalmente a escola pública que tem o dever ético de garantir que o processo de inclusão ocorra da forma mais qualificada possível dentro do que preconiza a legislação brasileira.

Na categoria 3, na relação entre escola e família, percebemos que essa é responsabilizada de forma preponderante na recuperação ou na formação e desenvoltura de aprendizagem da criança, o que é evidenciado na entrevista feita com as professoras do AEE. Uma situação que foi citada nas entrevistas refere-se ao compromisso em levar as crianças duas vezes na semana para a estimulação na sala de recursos (para as escolas que não são de turno integral, como a que investigamos). A relação entre família e escola se mostra tensa e mediada pelo saber (conhecimento acadêmico/escolar e senso comum). A resistência da família é explicitada nas entrevistas: ora quando questionam as diretrizes de inclusão dadas pela escola (gestão e AEE), ora quando não levam as crianças para os atendimentos especializados, os motivos são variados: questionamento do diagnóstico; falta de dinheiro para se deslocar; falta de tempo para acompanhar os filhos, dentre outros.

Numa escola que não é tempo integral, a criança tem o direito ao atendimento ela precisa ter ao menos duas horas por semana, então se for em dias alternados, uma criança que vem do contraturno, ela vem às quartas-feiras de manhã 1 hora e às sextas-feiras 1 hora. Então são 2 horas sema-

nais. *Mas então a mãe fala que não é possível trazer duas vezes por semana porque fica muito difícil para ela.* Então, a gente deixa 1 hora e meia corrido, 1 vez na semana. Porque às vezes também fica muito cansativo para a criança, dependendo da necessidade dela, dependendo de como ela é, ela não consegue ficar 1 hora e meia lá, focada, fazendo atividade (Professora AEE, 2021, grifos nossos)

Esse excerto mostra a importância dos pais na aprendizagem dos alunos nessa projeção de responsabilidades. Parece-nos que se transfere aos pais a responsabilidade pelo cumprimento das atividades referentes ao tratamento da criança em relação à sua desenvoltura.

A categoria 4 trata de elucidar aspectos relacionados à medicalização, transtornos e deficiências e a sua relação com aspectos relativos a laudos, diagnósticos, judicialização e necessidade de garantia de direitos dessas crianças. É perceptível os avanços da medicina e sua ocupação nos espaços e no cotidiano, tornando a medicina uma legisladora da vida. E com a aceitação da sociedade percebemos esse discurso também presente no âmbito escolar. Nesse contexto, a medicalização é vista como método de combater anormalidades na sociedade, gerando desigualdades, patologia/psicopatologia e um grande crescimento de diagnósticos/laudos.

[...] medicalização na educação é a patologização da aprendizagem e do comportamento dos alunos, processo que só se torna possível porque temos um sistema educacional de baixa qualidade, que reproduz naquilo que lhe é próprio as injustiças e desigualdades sociais (MEIRA, 2019, p. 139).

Dessa maneira, legitima-se ainda mais a lógica médica pelo discurso da desnecessidade dos saberes educacionais que devem ser substituídos por conhecimentos médicos (ANGELUCCI,

2014). Esse processo, descrito por Meira (2019), afeta significativamente a vida dessas crianças, das famílias, dos docentes e da gestão que lida com essas crianças no dia a dia. Isso é bem exemplificado na fala da coordenadora ao relatar uma breve situação sobre como a medicalização da vida e a atribuição de valor a um laudo, onde o parecer da escola sobre a aprendizagem de um aluno não foi levado em consideração pelo especialista ou médico, conforme relato abaixo:

[...] A gente recebeu esses dias até para conversar com a mãe o laudo de uma criança que tem déficit de atenção e dislexia. O menino está lendo, como que ele tem dislexia? Mas espera aí, eles [os médicos especialistas] não pediram nada da escola [relatórios sobre a aprendizagem da criança], como que foi fechar um laudo desse? (Coordenadora da escola, 2021).

A entrevistada, porém, questiona a forma como o diagnóstico é fechado, haja vista a não correspondência entre o comportamento da criança e o que diz o laudo. De forma crítica, a coordenadora demonstra um saber escolar suficiente para colocar em xeque o parecer que o médico apresentou à mãe:

Então esses laudos a gente olha sempre com muita cautela porque tem coisas que a gente vê que retrata de fato a condição da criança, mas tem coisas [diagnóstico] que a gente põe lá no prontuário [sem considerar] e vamos seguir o trabalho com ele [aluno] porque o que está dando certo é isso e não condiz com o que está escrito lá [laudo] (Coordenadora da escola, 2021).

O questionamento que a coordenadora levanta no seu depoimento está em acordo com uma defesa de “que alunos tenham acesso a uma educação que respeite as suas especificida-

des, incluindo-os na sociedade como um todo” (HASHIZUME, 2019, p. 134).

Em contrapartida, chamou-nos a atenção uma terminologia usada pela professora do AEE quando ela se refere às crianças atendidas: “Então a gente tem crianças múltiplas, temos crianças autistas, crianças com deficiência intelectual, temos algumas crianças sem laudo nenhum [...]. Altas-habilidades não aparecem tanto, mas também é nosso público”.(Professora de AEE, 2021)

Os atendimentos dessas AEE se restringem à DI, uma vez que as professoras têm suas especializações em deficiência intelectual e educação especial. Porém, os enquadres nosológicos das patologias se misturam às características das crianças. Infelizmente, seguindo tal lógica, a busca pela resolução dos problemas de aprendizagem dessa criança perpassa a busca pelo diagnóstico, o que se explicita neste excerto da professora de AEE:

se é aluno do AEE, vai ter atendimento, se não é, então, fica a cargo da equipe, lógico. Mas assim, a experiência que a gente tem é que é um acompanhamento um pouco mais distante do acompanhamento do AEE.(Professora de AEE, 2021)

Por exemplo, mesmo se tratando de diagnósticos, há uma espécie de ranqueamento do que seria mais ou menos grave para que se priorizem os atendimentos na sala de recursos. Vejamos no próximo excerto:

O TDAH não é uma deficiência, é um transtorno. [...] Então, na verdade, a gente sempre pensa dessa forma, que o transtorno TDAH não é uma deficiência mental. Ele tem algumas dificuldades, mas que podem ser minimizadas ou até sanadas. *Mas ele não é uma deficiência, não é que ele não vá conseguir. Então ele nem é o nosso público.* Porque o nosso público realmente é o deficiente intelectual, até porque por um

motivo ou pelo outro, ou porque ele tem uma síndrome, ou porque ele sofreu um acidente, ficou sequelado, aí sim esse é considerado o deficiente intelectual. O TDAH não é. (Professora de AEE, 2021, grifos nossos)

Ao mesmo tempo, explicita-se um saber hiper especializado que corrobora o discurso da medicalização, em que o aluno precisa ser avaliado para que se conheça seu grau de gravidade de autismo. Após essa classificação, é como se a patologia pudesse ser enquadrada para posterior intervenção.

Então, o autismo depende do grau, porque [...] o autismo está dentro do espectro. O que é um espectro? É como se você pegasse uma cartela de cores, como se pegasse um azul mais claro até um azul mais escuro, então o autista ele está dentro desse espectro. Dependendo do grau, ele tem como comorbidade a deficiência intelectual, então ele é atendido. (Professora de AEE, 2021)

A afirmação contrasta com a que foi anteriormente apresentada, em que todas as crianças passariam por um estudo de caso para que se garantisse o que está previsto na lei de inclusão.

Em relação à categoria 5, “Visão da Gestão sobre as práticas e formação para a inclusão”, vale ressaltar que a LDB (1996) prevê garantias didáticas diferenciadas: curriculares, qualificação dos professores voltada à diversidade das deficiências e seus alunos. Nas entrevistas coletadas, há divergência entre a visão da gestão e das professoras do AEE. A coordenação ressalta a importância de espaços coletivos e individuais para a formação continuada (permanente) dos docentes, da família dos alunos e das especialistas; já as professoras do AEE têm uma visão fragmentada da formação, tendendo a defender que ela seja feita de forma individual e instrutiva.

Na escola estudada, as professoras do AEE permanecem apenas duas vezes na semana, o que, segundo a coordenação pe-

dagógica, afeta o acompanhamento personalizado ao aluno com deficiência. Tal análise se faz em comparação a gestões passadas recentes, quando o acompanhamento especializado se dava mais de perto do aluno, por uma professora da própria escola que garantia atendimento continuado ao longo dos anos. Ressalta-se também que o vínculo entre a professora, escola e família já existia antes do início do trabalho, favorecendo a confiança da família em relação aos atendimentos, com conseqüente melhora nas práticas de inclusão escolar, seja no aspecto de socialização, seja no aspecto técnico da aprendizagem.

Inseridos em um debate sobre a gestão educacional na educação inclusiva, sabemos que em escolas públicas a gestão acompanha integralmente as ações dos docentes, dos professores do AEE, das famílias, da coordenação e da direção da escola. Nesse sentido, os objetivos das atividades, assim como a compreensão sobre o processo de formação continuada em serviço, esbarram na relação institucional do profissional que quanto mais dedicado àquela escola, melhor acompanha o processo de aprendizagem, seja das práticas educacionais inclusivas, seja das ações de cooperação entre docente de sala regular e sala de recursos. Soma-se a esse aspecto a análise da gestão sobre a formação continuada que o município oferece aos docentes, considerando-a heterogênea à dinâmica da escola, ao instituir datas e cursos para além da rotina escolar pactuada na instituição. Vejamos um excerto da entrevista da coordenadora em que ela explicita a falta de participação dessa na formação instituída pelo município:

Agora essa semana a gente recebeu a orientação que é pra se inscrever na continuação desse curso sobre o ensino híbrido e essa semana já vai ser de novo, então, a gente não tem como saber quantos serão da secretaria e aí nesse da secretaria. (Coordenadora da escola, 2021)

Ao mesmo tempo, a coordenação relata haver dificuldade no planejamento e na inserção de temas que sejam necessários às especificidades da escola, tendo em vista a alta demanda por cursos instituídos pela Secretaria da Educação de forma verticalizada. Tal posicionamento ficou explicitado quando solicitamos participação nas formações continuadas da escola para registro em nossa pesquisa sobre as práticas docentes nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Nele, fica clara a dificuldade da escola em inserir seus temas de interesse e chamar para participar pessoas que possam contribuir com um debate sobre inclusão mais específicos em relação aos casos e demandas dos docentes, alunos e familiares da referida instituição.

A formação em serviço é discutida por autores que defendem que essa se dá de forma inicial (quando da graduação), mas, e principalmente, da formação em serviço continuada que deve estar baseada nas demandas práticas da escola, da equipe e dos alunos (PIMENTA, 1997). A ausência dessa possibilidade pode tornar a formação oferecida pelo município um curso teórico ou padronizado, com diretrizes gerais, o que autores da inclusão (FABRIS; LOPES, 2016) defendem não ser adequado para as especificidades dos alunos, das suas demandas pedagógicas relativas aos diferentes graus de deficiência de cada um. As autoras destacam que a padronização de comportamentos, velocidades de aprendizagem e modos de aprender são esperados pelo sistema que governa e normaliza padrões de aprendizagem que são melhor aceitos do que outros. Destarte, as diferenças dos alunos e das famílias correm o risco de serem apagadas em nome de um sistema de funcionamento padronizado, mesmo se tratando de formações voltadas à inclusão. É nesse sentido que Fidalgo (2018) nos chama a atenção no sentido de apontar processos de exclusão dentro de práticas pretensamente inclusivas. Em nome da inclusão, pequenas exclusões se somam, reafirmando práticas heterônomas à escola, padronizando comportamentos “deficientes” ou ressaltando um discurso especializado que de inclusivo pouco ou nada apresenta.

Nessa categoria, fica evidente o modo diverso como gestão e professoras do AEE compreendem a relação e dinâmica da equipe multidisciplinar, dinâmica da escola e a relação com os saberes especializados da inclusão. No decorrer da história, a escola passou por diversas mudanças e enfoques e se tornou útil para o Estado que tinha como objetivo disciplinar o povo com vistas a manter as pessoas sob controle e ter a manutenção das outras esferas sociais que pudessem perturbar a ordem (FABRIS; LOPES, 2016). Atualmente, a escola tem como função social a garantia de direitos, de modo a assegurar ensino gratuito, democrático, inclusivo e de qualidade sem distinção. “[...] cabe à escola da Modernidade produzir os sujeitos capazes de integrar a sociedade de sua época, guardadas as proporções e os interesses burgueses, balizada pelo princípio da *educação para todos*” (FABRIS; LOPES, 2016, p. 19, grifos do autor). Desse modo, Fabris e Lopes (2016) corroboram o direito à educação da pessoa com deficiência, na Lei nº 13.146 de julho de 2015.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

A escola, portanto, tem como função primeira a garantia do direito ao acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, visando formas dignas de desenvolvimento conforme as características únicas de cada indivíduo, além de prepará-los para o exercício da cidadania e conseqüentemente para o mundo do trabalho. Assim, é necessário que, para atingir tais metas, a escola inclua e utilize recursos que propiciem a inclusão, como acesso à sala de recursos e Atendimento Educacional Especializado

(AEE). Entretanto, percebemos, ao longo da pesquisa na fala da coordenadora (2021), o descontentamento e as dificuldades presentes no atual sistema educacional da Prefeitura de São Bernardo do Campo ao citar:

[...] é um processo burocrático [acesso ao AEE]. Porque às vezes a gente recebe a criança, já vê “mamãe isso vai precisar ou não” [a respeito de documentos], mas a professora já fez o relatório, tem que ter o relato da professora e o relato da coordenadora. Então, isso começou a ficar mais burocrático [o acesso ao AEE] exatamente no momento em que eles começaram a restringir esse atendimento [acerca do sistema da prefeitura], então eles começaram a filtrar um pouco, “esse caso vai, esse caso não vai”.(Coordenadora da escola, 2021)

Esse trecho da fala da coordenadora sobre o sistema da prefeitura evidencia um procedimento que deveria facilitar o processo de inclusão, mas que, na realidade, acaba por excluir, ao selecionar quem tem direito ou não à educação inclusiva. Por outro lado, também torna o atendimento especializado impessoal quando a professora do AEE faz parte de um grupo especializado da secretaria que atende a várias escolas, como observamos neste excerto:

Para ser atendido pelo AEE precisa fazer um estudo de caso junto com a equipe de orientação técnica e ter ali, ou é uma questão intelectual ou uma questão mental ou quadro de TEA.

Se por exemplo, já tem uma criança com déficit de atenção, hiperatividade, tem crianças com esse diagnóstico que a gente com algumas adequações na sala de aula que seguem o aprendizado, segue o desenvolvimento normal, outras não. Outras inclusive são medicadas pela família, e essas crianças não têm direito ao atendimento do AEE.

Então, restringiu esse atendimento. Crianças com dificuldade de aprendizagem muito menos, passam nem perto do AEE, a literatura eu não li nada recente, mas de necessidade especial que tinha até então se falava nesse atendimento para qualquer criança que tivesse uma necessidade educacional ali naquele momento. Então, ficou bastante restrito e essa rotatividade delas [das professoras do AEE] e esse pouco tempo dentro das escolas é um problema. (Coordenadora da escola, 2021)

Nota-se, então, que a visão da coordenadora sobre os processos que se referem à inclusão na prática é mais complexa e ampla sobre o contexto e intencionalidades do sistema. Conforme explicam Dutra e Griboski (2005, p. 3) sobre a gestão dos sistemas educacionais inclusivos:

Na implantação de propostas com vistas à construção da educação inclusiva, no que tange às políticas públicas, é preciso considerar que estas não devem estar restritas a garantia de acesso, mas que as mudanças devem se efetivar em nível dos processos de gestão, com a estrutura organizacional das escolas, a formação dos professores e o ambiente escolar voltados para a questão da permanência e qualidade. (DUTRA; GRIBOSKI, 2005, p. 3).

Logo, é perceptível que só garantir o acesso atende ao paradigma da “integração escolar”, ideia defendida no passado e que se provou ser insuficiente para a construção de uma sociedade inclusiva e equânime. A educação inclusiva requer, dentre outros aspectos, visão estratégica sobre os processos e dinâmica escolar, isto é, que implica no trato com os alunos, famílias, professores regulares e especialistas, a relação de trabalho entre eles e a relação com os diferentes saberes. Nesse sentido, é impossível desvincular uma escola inclusiva de uma escola verdadeiramente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a pesquisa ponderou os desafios que a escola está enfrentando diariamente ao trabalhar a inclusão de crianças com deficiência e/ou com problemas de aprendizagem. Demonstrou como a inclusão está ocorrendo atualmente em tempos de pandemia e como os estudantes com deficiência são prejudicados quando dependem que a família faça as adaptações requeridas pelas professoras regulares e pelas do AEE. Os saberes especializados dos professores do AEE competem com o saber-fazer docente dos professores da sala regular, o que, na verdade, deveriam colaborar entre si. Também durante a coleta de dados foi percebida a importância da legislação e notas técnicas que reforçam e estabelecem meios para que a inclusão ocorra, tornando-se aliadas para a sociedade, bem como somam com a proteção da saúde pública infantil, indo de encontro com a medicalização infantil. Assim, outro ponto importante foi a formação continuada e a formação em serviço aliadas à visão estratégica da gestão que, por meio dessas tratativas no cotidiano escolar, afetam significativamente o trabalho docente e, por conseguinte, a autonomia da escola. No processo de inclusão nas escolas, voltada a estudantes com problemas de aprendizagem (laudados ou não) percebemos processos de exclusão nas práticas. Portanto, entendemos e reforçamos a seriedade de em vez de apenas criticar práticas inadequadas devemos ampliar as discussões sobre o tema visando construir novas práticas que sejam efetivamente inclusivas.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. **Medicalização das diferenças funcionais**: continuidades nas justificativas de uma Educação Especial subordinada aos Diagnósticos. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014.

ARELARO, L. R. SILVA, S. [orgs] **Direitos sociais, diversidade e exclusão**: a sensibilidade de quem as vive. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL, SECADI, **Diretoria de Políticas de Educação Especial**. Nota técnica no. 04. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de diretrizes e bases, LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 20 de novembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 7.611/2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Presidência da República. Brasília, 17 de novembro de 2011. BRASIL. Lei nº 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília, 2018.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 09-17, 2005.

EIDT, Nádia Mara. MARTINS, Damily Rodrigues. Medicalização, Uma História Antiga: Recuperando As Relações Com O Higienismo E A Eugenia Na Sociedade E Educação. *In*: TULESKI, Silvana Calvo. FRANCO, Adriana de Fátima (org). **O Lado Sombrio da Medicalização da Infância: Possibilidades de Enfrentamento**. Rio de Janeiro: NAU, 2019. 250p.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. LOPES, Maura Corcini. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Editora: Autêntica. Coleção Temas & Educação, 2016. 128p.

FIDALGO, S. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola**. São Paulo: UNIFESP, 2018.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. Medicalização da Vida: Educação, Saúde e Direitos Humanos: Reflexões Sobre o Biopoder a Partir da Psicologia Escolar. *In*: DAL MAS, E. & ALMEIDA, CRS. **Educação, Estética e Cultura**. São Paulo: BT Acadêmica, 2019. 184p.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. **A Visão da Família acerca da Medicalização Infantil**. São Paulo: Revista de Saúde e Educação Sustinere, 2020a.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. **Trabalho docente na inclusão: Biopolítica e direitos humanos**. São Paulo: Revista Humanidades e Inovação, v. 7, n. 19, 2020b.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Medicalização na e da educação: processos de produção e ações de enfrentamento. *In*: TULESKI, Silvana Calvo. FRANCO, Adriana de Fátima (org). **O Lado Sombrio da Medicalização da Infância: Possibilidades de Enfrentamento**. Rio de Janeiro: NAU, 2019. 250p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores** - saberes da docência e identidade do professor. São Paulo: Nuances, Vol. III, p. 5-14, setembro, de 1997.