

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA

FILHO”

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Câmpus de Presidente Prudente – SP

ELIFAS TRINDADE DE PAULA

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: fatores intervenientes
na atividade do professor de Atendimento Educacional
Especializado**

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2022



ELIFAS TRINDADE DE PAULA

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: fatores intervenientes
na atividade do professor de Atendimento Educacional
Especializado**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

P324i

De Paula, Elifas Trindade

A Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência em situação de vulnerabilidade social : fatores intervenientes na atividade do professor de Atendimento Educacional Especializado / Elifas Trindade De Paula. -- Presidente Prudente, 2022
132 p. : il., tabs. + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Inclusão Escolar. 2. Estudantes com deficiências. 3. Vulnerabilidade social. 4. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DE PAULA, Elifas Trindade. DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Guia Regional de Políticas Públicas**: potencializando as ações para escolarização dos estudantes elegíveis à Educação Especial no bairro de Guaianases. Produto Educacional resultado da Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

DEDICATÓRIA

À memória do camarada Alípio Freire, militante da Ala Vermelha e ex-presos político. Venceu a ditadura militar, sobreviveu à prisão, à tortura e ao câncer, mas sucumbiu à Covid, em 2021.

À memória de Fernando Borges, meu primeiro professor de História, que despertou em mim o interesse pelo estudo da História e pela Revolução Comunista. Morreu cedo demais para quem tinha tantos planos revolucionários.

À memória dos meus irmãos Elias e Eli, que não estão presentes para presenciar este momento, mas que faziam questão de demonstrar a todo momento muito orgulho pelo que estou sendo.

AGRADECIMENTOS

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEL.

À minha mãe, Zenita, que carrega as marcas da violência doméstica, do trabalho duro das lavouras de cana e café de Minas Gerais, além da condição de mãe solo, que criou 8 filhos.

Às minhas irmãs e meus irmãos, Eliane, Edilaine, Helaine, Elizeu e Esdras, pela partilha das tristezas e alegrias, lutas e sonhos. Parafraseando Adoniram Barbosa “Se quiser tirar alguma coisa boa de mim, que tire o trabalho, os irmãos, não”.

Milhares de colegas compartilharam comigo o sonho desse projeto, citar nomes seria arriscado, por isso agradeço no atacado.

Aos e às camaradas da Célula Comunista de Trabalhadores (CCT), que compartilham comigo análises de conjuntura e tarefas de Luta.

Aos e às camaradas do Grupo de Estudos da Conjuntura Brasileira (GECB) e do NEP 13 de Maio pela contribuição na minha formação marxista.

Aos e às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social (GEPIS) pelos debates calorosos e enriquecedores.

Aos e às colegas dos Grupo de Estudos e Pesquisa em Vulnerabilidade Social e Inclusão pelos momentos de aprendizagem e produção acadêmica.

Às e aos colegas do PPOFEI, pelas polêmicas e abraços (mesmo que a distância), ambos nos tornaram melhores.

Às colegas do CEFAI de São Miguel Paulista, com quem tive as primeiras formações em serviço.

Às colegas do CEFAI e do NAAPA de Guaianases, em especial, pela ajuda na produção do Guia Regional de Políticas Públicas.

Às professoras de AEE que participaram da pesquisa, nem sempre uma entrevista se transforma numa prosa tão enriquecedora.

Agradeço aos milhares de estudantes com quem compartilhei momentos de ensino e aprendizagem nestes 23 anos de magistério, em especial ao Vitor, estudante surdo que despertou em mim a paixão pela Educação Especial Inclusiva; e ao Henrique Nogueira, pelos ensinamentos sobre TEA.

Da mesma forma agradeço às centenas de professores e professoras que compartilharam comigo momentos de trabalho, formação e luta por uma educação pública de qualidade.

À mestre Sandrinha, minha irmã adotiva, que me ajudou muito mais do que imagina.

À minha orientadora, Maria Candida Soares Del-Masso, que desde o primeiro encontro mostrou porque é considerada a nossa “Querida”.

À banca de qualificação e defesa, Professora Anna Augusta e Professores Marcos Vinícius, Eduardo Braga e Eduardo Galhardo, pelas críticas e sugestões que modificaram e qualificaram o texto, e, principalmente, o pesquisador.

Serei eternamente grato à família Viana, Maria, Antônio, Patrícia, Sandrinha e Regina, pela ajuda financeira durante os estudos na graduação, e, principalmente terem me “adotado” quando desembarquei nesta cidade, chegando de Minas Gerais.

Se sou um ser humano melhor, devo a uma pessoa em especial, Tatiana Di-Beo. Fez e faz tanto por mim que não é suficiente agradecer! Mas tento resumir em uma frase simples: Ela é aquela pessoa que segura não mão da gente no momento da vacina, dividindo a dor da picada e multiplicando a alegria da prevenção.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão
Que também foram meus colegas, e continuam no sertão
Não puderam estudar e nem sabem fazer baião!
Não puderam estudar e nem sabem fazer baião! (MINHA..., 1965)

DE PAULA, Elifas Trindade. **A Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência em situação de vulnerabilidade social**: fatores intervenientes na atividade do professor de Atendimento Educacional Especializado. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender os fatores que interferem no trabalho das professoras e dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, em territórios de vulnerabilidade social. Para caracterizar a situação de vulnerabilidade social, lançamos mão do referencial teórico marxista, em especial os conceitos de classe social e crise, dialogando com algumas obras clássicas de Marx e Engels, além de obras contemporâneas de marxistas brasileiros e estrangeiros. Usando esse referencial evidenciamos que a vulnerabilidade social é uma contradição da sociedade capitalista, que, apesar da imensa capacidade produtiva, é incapaz de oferecer condições dignas de vida para a maioria da população. Para atingir o objetivo principal, optamos por dar voz aos profissionais que atuam na função de Professor/a de Atendimento Educacional Especializado, utilizando como instrumento um questionário para entrevista semiestruturada. Para conhecer melhor as condições de trabalho, optamos por realizar as entrevistas *in loco*, anotando as observações em um diário de bordo, o que nos permitiu observar as condições materiais e humanas dos espaços em que acontecem o atendimento. De posse dos dados organizamos categorias de análise com base em Bardin, considerando os principais fatores que interferem no trabalho dos especialistas que atendem os estudantes público-alvo da educação especial e realizamos análise qualitativa. Destacamos, em primeiro lugar, as condições de trabalho, a situação das famílias e vulnerabilidade; e, em segundo, as políticas públicas, considerando os equipamentos disponíveis, a articulação da escola com estes equipamentos e a avaliação que os professores e professoras fazem sobre as políticas públicas de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Os resultados mostram que, apesar de equipamentos e mobiliários disponíveis nas Salas de Recursos Multifuncionais, as condições estruturais e a situação de vulnerabilidade interferem negativamente no trabalho das professoras; os equipamentos públicos de saúde são insuficientes para o atendimento da demanda, e há poucas informações e articulação com equipamentos de lazer, esporte e cultura. Quanto à avaliação das políticas públicas, os dados revelam que em muitas situações a escola, muitas vezes realiza um trabalho isolado no processo de inclusão. Nas considerações finais destacamos que o estudo atingiu seu objetivo, evidenciando que a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da educação especial em territórios de vulnerabilidade social está muito distante do prescrito no conjunto legal e normativo e que, muitas vezes, ficam circunscrito aos serviços de educação e saúde, sendo necessário criar demandas para os serviços de esporte, cultura e lazer, provocando o poder público para a oferta destes serviços, que são fundamentais para a inclusão educacional. A fim contribuir com a maximização de uso dos recursos disponíveis no território e atender aos requisitos do Mestrado Profissional, organizamos um Guia Regional de Políticas Públicas, como forma de contribuir com a intervenção na realidade local.

Palavras-chave: Vulnerabilidade. Desigualdade. Inclusão. Políticas Públicas. Deficiência.

DE PAULA, Elifas Trindade. **The School Inclusion of Students with Disabilities in a situation of social vulnerability**: intervening factors in the activity of the teacher of Specialized Educational Assistance. 2022. 107 f. Advisor: Maria Candida Soares Del-Masso. Dissertation (Professional Master in Inclusive Education - PROFEI) – School of Technology and Science, Sao Paulo State University (Unesp), Presidente Prudente, SP, Brazil, 2022.

ABSTRACT

The main objective of this research was to understand the factors that interfere in the activities of teachers dealing with Personalized Educational Service, concerning areas of social vulnerability. To delineate the social vulnerability condition, we have considered the Marxist theoretical referential, particularly the concepts of social class and crisis, taking into account some classical works of Marx and Engels, besides contemporary works of Brazilian and foreigner Marxists. Considering this referential it becomes clear that the social vulnerability is a contradiction of the capitalist society that aside from its huge productive ability, is not able to offer worthy conditions of life for most of the population. To reach the main goal, we have chosen to hear the professionals that work as teachers of Personalized Educational Service, through a half-structured interview. To know better the work conditions, we have chosen to carry on the interviews “in loco”, taking notes as observations on a logbook that allowed us to observe the material and human conditions of the places where the attendance happens. After collecting the data, we have organized analysis categories based on Bardin, considering the main factors that interfere on the work of experts that attend Special Education Target Audience Students and performed qualitative analysis. First, we have detached work conditions, family situations and vulnerability. Secondly, the public policy, considering the equipment at hand, the school articulation with these equipment’s and the teacher’s evaluation on public policy on school inclusion of Special Education Target Audience Students. The results have shown that even with equipment’s and furniture available multifunctional rooms and resources the structural conditions and vulnerability conditions interfere negatively on the teacher’s performance; the public health equipment is insufficient for demand fulfillment and there is few informational and articulation with leisure, sport, and culture. Concerning the public policy, the data reveal that many times the schoolwork is in isolation in the conclusion process. As final considerations we point out that this research reached its goal, evidencing the educational inclusion of Special Education Target Audience Students in areas of social vulnerability is far from the prescribed in the legal and normative set, and that many times it means only educational and health assistance, and it is necessary to create demands for sport, culture and leisure provoking the public service, because they are fundamental for educational inclusion. There is a limitation as the study investigates one sector, that is education being necessary broader studies, involving other services. To meet the requirements of the professional master’s degree, we have organized a Guide for Regional Public Policy, as a contribution of intervention on local reality.

Keywords: Vulnerability. Inequality. Inclusion. Public Policy. Deficiency.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das Participantes e Informações sobre estudantes das escolas 63

Quadro 2 – Facilidades e Dificuldades do contexto profissional..... 66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABADS	Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Assistência Médica Ambulatorial
APM	Associação de Pais e Mestres
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CDC	Clube Desportivo da Comunidade
CDM	Centro Desportivo Municipal
CEFAI	Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centros de Educação Infantil
CEMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CIEJA	Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
CEU	Centros Educacionais Unificados
COVID-19	Coronavírus
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DRE	Diretoria Regional de Educação
DREG	Diretoria Regional de Educação de Guaianases
EMEB	Escola Municipal de Educação Bilingue para Surdos
EMEFM	Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento Para a Aprendizagem
OIT	Organização Internacional de Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial ou Professor de Atendimento Educacional Especializado
PENSSAN	Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
PL	Projeto de Lei
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial Inclusiva
RMESP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
RME	Rede Municipal de Ensino
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SEESP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SINPEEM	Sindicato dos Profissionais em Educação do Município de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo

SUMARIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 DESIGUALDADE, VULNERABILIDADE E DEFICIÊNCIA: RECORTES DE UM MESMO CONTEXTO	21
2.1 DESIGUALDADE	23
2.2 VULNERABILIDADE	30
2.3 DEFICIÊNCIA E EXCLUSÃO	33
3 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E SEUS TERRITÓRIOS	35
3.1 DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE GUAIANASES – DREG	38
3.2 A ESCOLA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO E A VULNERABILIDADE	40
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: POSSIBILIDADES PARA A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL E A ARTICULAÇÃO COM OUTROS RECURSOS DISPONÍVEIS	42
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA OS ESTUDANTES PAEE	46
4.2 SERVIÇOS PÚBLICOS E O PAPEL ARTICULADOR DA ESCOLA	49
4.3 O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) E A ARTICULAÇÃO COMO OS EQUIPAMENTOS DO TERRITÓRIO	52
5 PERCURSO INVESTIGATIVO	57
5.1 UNIVERSO DE PESQUISA	57
5.2 PARTICIPANTES	57
5.3 MATERIAIS E MÉTODOS	59
5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	60
5.5 ASPECTOS ÉTICOS	60
5.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	60
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	62
6.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO: A SRM, FAMÍLIAS E VULNERABILIDADE	62
6.1.1 CATEGORIA: A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	64
6.1.2 CATEGORIA: FACILIDADES E DIFICULDADES	66
6.1.3 CATEGORIA: AS FAMÍLIAS E A VULNERABILIDADE	69
6.2 POLÍTICAS PÚBLICAS, ARTICULAÇÃO E AVALIAÇÃO	72
6.2.1 EQUIPAMENTOS PÚBLICOS E ARTICULAÇÃO	72

6.2.2 ARTICULAÇÃO ENTRE A ESCOLA E OS EQUIPAMENTOS.....	74
6.2.3 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	79
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	88
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	101
APÊNDICES.....	103
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	104
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORES DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	107
APÊNDICE C – Perfil dos Participantes (Quadro elaborado pelo autor).....	108
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL – Guia Regional de Políticas Públicas: potencializando as ações para escolarização dos estudantes elegíveis à Educação Especial no bairro de Guaianases.....	109

APRESENTAÇÃO

É que todo sertanejo
Sempre tem essa ilusão
Conhecer cidade grande
E põe nas costa um matulão
Deixa que cá na cidade
Não existe ‘exploração’ (MINHA..., 1965).

Iniciei minha carreira no magistério público, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEESP, em 1997, antes de terminar o curso de Licenciatura em História, pela Universidade Braz Cubas, em Mogi das Cruzes. No ano 2000, assumi a função de assessor parlamentar na Câmara Municipal de São Paulo, acompanhando, entre outras, as Comissões de Educação e Direitos Humanos.

Em 2006 retornei para minha carreira no magistério na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Apesar de não ter me afastado por muito tempo, foram apenas seis anos, a escola estava diferente. Naquele momento havia número bem maior de estudantes com deficiências na sala de aula. Esse retorno coincidiu com o período destacado por Kassar, Rebello e Oliveira (2019) em que se iniciaram alterações no quadro da educação nacional rumo à criação de um sistema inclusivo.

Diante disso, voltei aos estudos acadêmicos para aprimorar meu fazer pedagógico e melhorar minha intervenção em sala de aula. Em 2008 assumi a função de Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar em que estava lotado à época, busquei apoio na Diretoria de Ensino para trabalhar os fundamentos e práticas da Educação Especial. Em 2010, ingressei no magistério público municipal de São Paulo. Esse momento marcou profundamente a minha trajetória profissional.

Na Unidade em que iniciei minha carreira no magistério na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP) havia um estudante surdo e a escola não contava com profissional de apoio ou colegas de classe com fluência em Língua Brasileira de Sinais – Libras, que pudessem ajudá-lo. Diante dessa situação comecei a estudar língua de sinais pela internet, participei de um curso básico na Diretoria de Ensino da Região para me comunicar com ele e ajudar os professores com dicas de possibilidades pedagógicas.

Mas, na medida em que me envolvia com os problemas enfrentados pelos estudantes com deficiência, as limitações iam aparecendo e senti a necessidade de novos estudos.

Em 2013 iniciei a graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho para compreender melhor o processo de alfabetização, com o objetivo de contribuir com a

aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual. Em 2014 iniciei o curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiências Múltiplas, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

No final desse mesmo ano, antes mesmo de terminar o curso, fui convidado a assumir a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) que, em 2016 (SÃO PAULO, 2016a), passou a chamar Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A criação da SRM ampliou o atendimento para todos os estudantes Público-Alvo da Educação Especial, incluindo os estudantes com Deficiência Auditiva/Surdez não matriculados nas Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos (EMEBS).

Diante dessa nova demanda inscrevi-me, em 2016, no curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez, oferecido pela Prefeitura de São Paulo em parceria com a Universidade Estadual Paulista – UNESP, concluindo o curso em 2017. No segundo semestre desse mesmo ano iniciei o mestrado no Programa de Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, mas, por motivos financeiros, precisei interromper o curso em 2018.

Permaneci na função de Professor de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) até 2018, quando precisei mudar de região, voltando a ministrar aulas de História na sala comum de ensino. No início do ano de 2020, apresentei junto ao Conselho de Escola da minha atual unidade de lotação, a proposta para assumir a SRM, mas, com a emergência provocada pela pandemia do novo COVID-19, o processo de nomeação foi suspenso.

O contato com os pesquisadores do Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento e o grupo de estudos por eles organizado, denominado “Educação, Inclusão e Vulnerabilidade Social”, iniciou-se antes da minha entrada no Programa de Mestrado. No ano de 2015, quando estava em exercício na SRM, estabelecemos parceria para pesquisa e apoio à formação continuada da Unidade Escolar. Essa relação foi fundamental tanto para minha formação acadêmica quanto para minha atuação profissional. Primeiro, por despertar em mim o interesse pela formação acadêmica em outros níveis e, segundo, por me mostrar a importância da pesquisa em territórios de vulnerabilidade social. Essa parceria foi algumas das que busquei estabelecer no período em que atuei na função de Professor de SRM, pois compreendendo que a inserção escolar dos estudantes elegíveis à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, depende de um conjunto de fatores, sempre acreditei que era fundamental a articulação entre a escola e os demais equipamentos públicos do território, principalmente em territórios de vulnerabilidade social. Junta-se a isso, a minha formação no campo do marxismo proporcionado, em especial, pelo Núcleo de Educação Popular 13 de Maio.

Mudei-me para a cidade de São Paulo em 1993, juntando-me aos irmãos e irmãs que havia deixado em Minas Gerais em busca de melhores condições de vida. Eu, particularmente, vim em busca do sonho de me tornar professor de História, realização que só foi possível graças a amigos e amigas que emprestaram dinheiro em momentos de maior aperto, principalmente nos períodos de matrícula. A periferia se tornou meu espaço de moradia, trabalho, luta e, agora, de pesquisa.

Assim, Vulnerabilidade Social, história pessoal e profissional se confundem.

O PROFEI e a UNESP

Desde o momento em que fui obrigado a abandonar o curso na Mackenzie, comecei a considerar a possibilidade de apresentar o projeto de pesquisa nas universidades públicas, porém, passei por algumas tragédias familiares no ano de 2018 que me fizeram adiar esse plano.

Passar pela referida situação me fez refletir sobre a realidade brasileira e a situação de muitos estudantes que teriam potencial para contribuir com o desenvolvimento científico e enfrentam barreiras econômicas e sociais. Numa sociedade que transforma tudo em mercadoria, o conhecimento é mais uma que está disponível, prioritariamente, para as classes dominantes, enquanto aos trabalhadores cabe o esforço de buscar as escassas vagas nas universidades públicas, ou gastar o parco salário para arcar com os altos custos de estudar em uma instituição privada. Passado o período de luto, dediquei-me aos estudos para tentar a primeira opção.

Quando foi publicado o edital do Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial Inclusiva (PROFEI), ofertado pela Universidade Estadual Paulista, resolvi tirar o projeto da gaveta e reorganizá-lo para apresentar no formato exigido. Vislumbrei, aí, a possibilidade de estudar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade e desenvolver uma pesquisa com um grupo que eu já conhecia e admirava, o Grupo de Estudos e Pesquisa Inclusão Social (GEPIS).

1 INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização do nosso país, cujo marco é a Constituição de 1988, apresentou a todos os brasileiros e a todas as brasileiras a possibilidade de acessar um conjunto de direitos, definidos no corpo do texto (BRASIL, 1988) como sociais e políticos, que seriam fundamentais para o exercício da cidadania e a plena participação na sociedade democrática reinaugurada depois de 25 anos de governos autoritários. Entre os direitos sociais destacamos o acesso à educação, que conforme o texto constitucional visa o pleno desenvolvimento dos indivíduos, sua preparação para a cidadania e para o trabalho. Entre os princípios estabelecidos pela Carta destacam-se: igualdade de condições; liberdade de ensinar e aprender; garantia dos padrões de qualidade e valorização dos profissionais envolvidos no processo educacional.

Olhando por este prisma a educação aparece em sua forma idealizada, cuja função seria garantir a todas as pessoas acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, necessários a uma vida plena de acordo com as exigências de seu tempo histórico.

Mas é necessário verificar na realidade como se dá a aplicação da lei e se o prescrito está sendo colocado em prática. O Professor Saviani (2008) propõe uma análise crítica da educação, negando tanto as teorias-não-críticas, quanto as teorias crítico-produtivistas. O pesquisador reconhece que a educação, na sociedade de classes, é organizada para manter a dominação, mas também a vê como espaço em disputa, e como tal, seus rumos estão condicionados à relação de forças na sociedade.

Neste sentido, o processo de lutas pela redemocratização que garantiu o acesso de todas as pessoas à educação pode ser considerado o primeiro momento da disputa, mas para a classe dominante é suficiente oferecer o mínimo de conhecimento e preparar para o indivíduo apenas para o trabalho, para ir além é necessária ação da classe dominada, no sentido de continuar o movimento e “curvar a vara para o outro lado”, através de uma “pedagogia revolucionária” (SAVIANI, 2013, p. 236).

Vivemos, nas últimas décadas, intensificação dos debates acerca da Educação Inclusiva, cujo pressuposto é a garantia de acesso e permanência na educação, em suas diferentes modalidades de ensino, de todas as pessoas, para ingresso e/ou prosseguimento dos estudos, quer na educação infantil, básica, superior e/ou pós-graduação. Nesse grupo estão as pessoas com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, grupo considerado de acordo com a legislação oficial como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (BRASIL, 2011). Essa ampliação, que se coaduna com os avanços da ciência, provocou

mudanças de paradigma na forma de ver e agir, tanto do poder público quanto do conjunto da sociedade, em relação aos estudantes elegíveis à educação especial.

Signatário de convenções, tratados e conferências internacionais sobre a garantia dos Direitos Humanos, o Brasil assume o compromisso de implementar políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva para cumprir os compromissos assumidos diante da comunidade internacional e nacional. Assim, a construção das condições necessárias para garantir educação de qualidade para os estudantes PAEE não pode ser entendida como uma dádiva, uma concessão da sociedade, ao contrário, apresenta-se como uma obrigação do Estado, que deverá inclusive avaliar a sua implementação e execução.

Da mesma maneira, é necessário destacar que a inclusão escolar e social é resultado da luta popular e política das famílias e grupos ligados à educação e às necessidades específicas do PAEE, compreendo que cabe à escola responder aos anseios de escolarização de tal público, e ao conjunto dos serviços públicos garantirem as condições materiais e humanas para a plena participação na sociedade.

O quadro apontado não fica restrito ao reconhecimento do direito e garantias legais, mas leva a mudança de paradigma social, pois revela que os problemas estão nas barreiras que as pessoas com Deficiência, TEA e Altas Habilidades ou Superdotação enfrentam para acessar os serviços, equipamentos sociais e espaços públicos. São barreiras atitudinais, físicas, de mobilidade, de comunicação, tecnológicas, e, no que concerne à educação, podemos destacar que são barreiras que impedem ou limitam o acesso ao conhecimento.

No bojo dessa mudança de paradigma a Educação Especial conquista nova configuração e adota-se o conceito de transversalidade que perpassa todos os níveis e modalidades da educação, deixando de ser substitutiva para assumir o papel de apoio especializado, com o intuito de garantir a escolarização do PAEE em todas as modalidades e níveis de ensino. No que se refere à educação básica, os estudantes com deficiência devem ser matriculados nas escolas e salas comuns de ensino tendo o aporte do serviço de educação especial para que a escolarização efetivamente ocorra. Com isso, advém um conjunto de serviços de apoio aos estudantes, entre eles as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), espaços que funcionam nas escolas sob a responsabilidade de especialistas em Educação Especial, Educação Inclusiva ou em alguma área específica relacionada às características do PAEE.

Partindo do pressuposto de que não é possível separar os problemas relacionados à educação das pessoas com deficiência, da conjuntura geral da sociedade, esta pesquisa considerou necessário olhar a política educacional como parte de um conjunto serviços públicos que envolvem a saúde, o esporte, a cultura, o lazer e a assistência social, entre outros. Considera-

se, ainda, que numa cidade como São Paulo, onde foi realizada a pesquisa, existem comunidades consideradas de vulnerabilidade social, onde as políticas públicas são escassas ou quase inexistentes, e que a escola costuma ser o único espaço público que as famílias acessam e frequentam. Somado a esse aspecto, destacamos o trabalho dos profissionais designados para atuação nas SRM pela sua importância na implementação das políticas educacionais direcionadas aos estudantes PAEE, na interlocução com os professores das salas comuns de ensino e na articulação com os demais equipamentos públicos.

Dar voz a esses profissionais é fundamental para avaliar as políticas públicas de inclusão, pensar ações para maximizar os recursos disponíveis no território em que a comunidade escolar está inserida e, nesse contexto, as ações específicas que respondam às necessidades do PAEE. Isso definiu os objetivos desta pesquisa e foi o ponto-chave para a compreensão dos fatores que interferem no trabalho desses profissionais e, para atender às exigências do mestrado profissional, criar um produto educacional para intervenção nessa realidade. Para o produto educacional resultante desta pesquisa sugerimos um guia de políticas públicas (APÊNDICE D), contendo informações sobre as principais leis de inclusão, bem como o mapeamento dos equipamentos públicos disponíveis no bairro de Guaianases, local da pesquisa. Para atingir estes objetivos combinamos estudos bibliográficos e de campo somados à análise qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada e diário de bordo para a coleta dos dados.

A presente dissertação está organizada em seis seções, sendo que na primeira estabelecemos a relação entre desigualdade, vulnerabilidade, exclusão e deficiência, considerando esses fenômenos como faces de um mesmo contexto. Este estudo de cunho bibliográfico tem por base o referencial marxista de análise da realidade, considerando a desigualdade e seus efeitos como contradição da sociedade dividida em classes sociais antagônicas e o território como representação geográfica deste processo.

Na segunda seção apresentamos os números da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), e da região de Diretoria Regional de Educação de Guaianases (DREG). Além disso, nesta seção, discutimos o conceito de periferia como consequência da ocupação desigual e combinada do território e como espaço destinado a uma parte da classe trabalhadora na divisão social e regional do trabalho.

Na terceira seção apresentamos as políticas públicas para educação na perspectiva inclusiva dos estridentes PAEE e a necessária articulação para sua efetivação. Nesta parte do texto julgamos necessário conceituar essas políticas no bojo das relações sociais estabelecidas, discutindo o seu alcance e função nos marcos da sociedade capitalista. Nesta seção

apresentamos também os Paradigmas da Educação Especial situando o atual momento em que nos encontramos.

A quarta seção foi reservada para apresentar o percurso investigativo, detalhando a metodologia para coleta de dados, o perfil dos participantes, considerações sobre os espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas, com ênfase nas SRM.

Na quinta seção apresentamos e analisamos os dados coletados na pesquisa de campo, dando destaque à voz das participantes e relacionando suas falas com o referencial teórico.

Nas considerações finais, sexta seção, tecemos análises e apresentamos algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa, retomando os objetivos e motivações que resultaram na proposição do Guia de Políticas Públicas, o qual segue registrado no Apêndice D.

2 DESIGUALDADE, VULNERABILIDADE E DEFICIÊNCIA: RECORTES DE UM MESMO CONTEXTO

E o que estamos vivendo no Brasil nos últimos anos é uma espécie de surto capitalista, como uma metástase num organismo que adoeceu. (RODA..., 2021).

A epígrafe traz uma consideração do líder indígena Ailton Krenak, que em entrevista para a revista Cult, em 2019 (KRENAK, 2019), responde a uma pergunta sobre a ameaça da assimilação cultural, supostamente, promovida pelo então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro. Em outra entrevista, desta vez no canal UOL, em resposta a uma pergunta sobre genocídio, Krenak (AILTON..., 2021) fala que não se trata de uma ação subscrita apenas ao atual governo, mas uma política de Estado, ou seja, uma forma de encarar as diferenças que perpassam todos os governos em nome de um projeto de sociedade, que ele denomina “[...] máquina devoradora de mundo” (RODA, 2021). Na visão do indígena, o problema está além de governos, localiza-se na forma como o modo de produção capitalista lida com a natureza, com o trabalho e a vida em geral. Essa constatação remete-nos ao conceito de estrutura e superestrutura em Marx (2008, p. 47), para quem:

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

Ao definir o que é a estrutura econômica da sociedade que condiciona a superestrutura política jurídica e ideológica, Marx (2008) coloca que o Estado também é condicionado por essa relação. Para ser mais preciso, o filósofo alemão afirma que o Estado está a serviço da estrutura econômica estabelecida, e se constitui em um pequeno comitê para gerir os negócios da classe dominante, que no capitalismo é a burguesia, conforme destaca no Manifesto comunista (MARX; ENGELS, 2015).

Analisando o processo de expropriação das terras comunais, essencial à acumulação primitiva de capitais, Marx expõe de forma clara como a burguesia usa o Estado para atender a seus interesses:

Diferente era a situação durante a gênese histórica da produção capitalista. A burguesia emergente requer e usa a força do Estado para ‘regular’ o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites favoráveis à produção de mais-

valor, a fim de prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva (MARX, 2013, p. 526).

Para Mascaro (2013) o Estado é uma instituição, que na aparência está a serviço de toda a sociedade, mas seu controle é fundamental para a manutenção e aprofundamento do modelo baseado na exploração da força de trabalho. Nas palavras do autor: “O Estado, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada” (MASCARO, 2013, p. 19). Partindo desse pressuposto, o Estado não pode ser compreendido fora das relações sociais estabelecidas, mas como parte de uma totalidade.

Da mesma forma, quando nos referimos aos termos desigualdade, vulnerabilidade e exclusão, compreendemos como uma totalidade, como partes de um mesmo processo, falamos de um processo causado pela forma de produção social da vida, histórica e socialmente construída a partir do século XV, o capitalismo. Um modelo que ampliou a exploração do trabalho, aumentando a desigualdade e a exclusão, obrigando famílias e comunidades inteiras a viver em espaços com pouca ou nenhuma condição digna, que lhes permita viver adequadamente. Além disso, é fundamental localizar quem são essas pessoas que, nesse modelo econômico são submetidas à situação de vulnerabilidade e a que classe social pertencem. Usamos aqui o conceito de classes baseado na teoria marxista, em que as classes se definem em relação à propriedade ou não dos meios de produção. De um lado temos os proprietários dos meios de produção, a burguesia, e do outro, aqueles que vivem da venda de sua capacidade de trabalho, o proletariado. Para Marx, apesar de existirem subdivisões entre as classes sociais, burguesia e proletariado são as classes fundamentais no modo de produção capitalista (MARX, 2013).

Assim, nos referimos à classe trabalhadora para definir as pessoas que sofrem as consequências da desigualdade, que são excluídas dos espaços mais bem estruturados e são obrigadas a viver em locais de vulnerabilidade social. Entendemos territórios de vulnerabilidade social os espaços destinados a uma parte da classe trabalhadora, como um local destinado a ela decorrente da divisão social e regional do trabalho. Além disso, a classe trabalhadora não é homogênea, sendo formada pela diversidade que compõe a sociedade brasileira. Há diferenças no padrão de consumo, no grau de instrução, nas crenças ou descrenças religiosas, na composição étnica e racial, condição física e intelectual. Isso traz a riqueza da mistura, da miscigenação, mas também carrega os preconceitos, discriminações, machismos, racismos, homofobias, capacitismos e uma infinidade de formas de impor um suposto padrão

de ser humano. Destacamos aqui o capacitismo por ser uma das formas mais comuns de discriminação contra às pessoas com deficiência (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020), um dos sujeitos desta pesquisa, que muitas vezes são considerados incapazes de executar tarefas ou se colocarem à disposição do mercado de trabalho, se tornando, muitas vezes, um problema adicional para as famílias trabalhadoras.

2.1 DESIGUALDADE

Em pesquisa realizada pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PENSSAN) constatou-se que em dezembro de 2020: do total de 211,7 milhões de brasileiros(as), 116,8 milhões conviviam com algum grau de Insegurança Alimentar e, desses, 43,4 milhões não tinham alimentos em quantidade suficiente e 19 milhões de brasileiros(as) enfrentavam a fome (PENSSAN, 2021, p. 10).

Os referidos números nos revelam a trágica realidade da população brasileira, em que mais da metade dos habitantes deste país não tem acesso à alimentação ideal que lhes garanta os nutrientes necessários para ter qualidade de vida saudável, favorecendo o fantasma da fome que assombra quase 10% da nossa gente.

A situação mundial não é muito diferente da realidade brasileira. Em notícia publicada na página oficial da Organização das Nações Unidas (ONU), é apontado que 811 milhões, cerca de 10% da população mundial, estava desnutrida em 2020, ano da pandemia, e 2 bilhões sofrem de deficiência de nutrientes (ONU, 2021).

Em meio a essas revelações, uma notícia divulgada pelos meios de comunicação nos chamou a atenção (APUD, 2020; CORREIO, 2020). Em nota, o senhor Jeff Bezos, dono da empresa *Amazon* (rede internacional de comércio *on-line*), poderá se tornar o primeiro trilionário do mundo até o ano de 2024. De acordo com a notícia “Mesmo a pandemia da covid-19 derrubando a economia global, os bilionários estão ficando mais ricos e, mesmo com as fortunas impactadas por conta da crise, continuarão enriquecendo muito mais nos próximos anos até termos os primeiros trilionários do mundo” (CORREIO, 2020). Importante destacar que, tanto a pesquisa da PENSSAN, quanto a notícia da mídia estabelecem direta relação entre os fatos noticiados e a pandemia da COVID-19, que colocou o mundo em sinal de alerta no início do ano de 2020. A pesquisa destaca que a situação de insegurança alimentar foi agravada pela pandemia e a matéria do jornal Correio, aponta que Bezos está entre os cinco homens mais ricos do mundo que não perderam dinheiro com a pandemia. Ou seja, o mesmo fenômeno é

capaz de agravar a situação de milhões de pessoas no Brasil e no mundo e, ao mesmo tempo, criar condições e possibilidades para a existência do primeiro trilionário da história. Num momento em que o mundo passa perplexo diante do vírus mortal e o desemprego, ameaça a sobrevivência de centenas de milhares de pessoas, apenas um indivíduo acumula uma quantidade de riqueza jamais imaginada.

Outra matéria que chocou o Brasil foi sobre a venda de ossos em algumas regiões do país (FAMÍLIAS..., 2021) ou as enormes filas de pessoas que se formavam para receber ossos gratuitamente (GUEDES, 2021). Ou seja, comprando ou ganhando, milhares de famílias recorreram aos restos dos açougues para se alimentar. No mesmo período, pudemos ver uma matéria, que não chocou tanto quanto as anteriores, mas que está intimamente ligada a elas, “Estoques de carne bovina já começam a incomodar, diz analista” (MOUTINHO, 2021).

Em relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) observamos que, apesar de queda, o lucro dos principais bancos que atuam no país atingiu 73 bilhões em 2020. Além disso:

Apesar das dificuldades econômicas decorrentes de uma quarentena que se estendeu até o final do ano – e que se perpetua até os dias atuais, com diversas restrições impostas ao combate da pandemia –, esse processo acelerou o uso dos canais digitais nos bancos e, com isso, observou-se que o setor seguiu em forte reestruturação, com fechamento de muitas agências e postos de trabalho. O avanço dos canais digitais parece resultar em ganhos cada vez mais significativos para os bancos (DIEESE, 2021, p. 3).

Relacionando as informações citadas anteriormente, fica claro que as pessoas não se submetem a enfrentar enormes filas para pegar ossos porque está faltando carne de boi, uma vez que o estoque de carne está incomodando, e não passam fome por causa da escassez de alimentos, pois, o mundo consegue produzir o suficiente para alimentar todas as pessoas (ONU 2021). Se os produtos existem, como se explica a fome e a miséria de parte da população mundial? Pelas informações citadas anteriormente fica claro que poucas pessoas têm produtos, ou dinheiro em abundância, enquanto muitos não têm o suficiente para satisfazer suas necessidades básicas. Essa constatação, longe de ser um desajuste, é o *modus operandi* do modelo econômico capitalista, com sua lógica de produção de riqueza na forma de mercadoria, que visa o lucro e não a satisfação das necessidades humanas, gerando riqueza para poucos e miséria para a maioria da população, movimento crescente da desigualdade entre as classes sociais.

Ainda que seja necessário esclarecer que o capitalismo não criou a desigualdade, é mister reconhecer que ele não a eliminou e não eliminará, mesmo que tenha criado uma capacidade produtiva jamais imaginada, e em constante evolução. Essa constatação é relevante para o nosso estudo, pois tratamos a desigualdade não como fatalidade, mas como contradição estrutural da sociedade capitalista. Não estamos falando de desigualdade num período de escassez, mas de abundância, num momento em que a humanidade alcançou um nível de desenvolvimento tecnológico que nos permite construir, em dez dias e com transmissão em tempo real para o mundo inteiro, um hospital com tecnologia de ponta, com 34 mil metros quadrados (ESTADÃO, 2020), e enquanto a fome assola milhões de pessoas em todo mundo, um pequeno grupo de bilionários planejam turismo espacial.

O avanço tecnológico e o conseqüente aumento da capacidade produtiva não conseguem resolver as contradições fundamentais do capitalismo (HARVEY, 2016). No relatório da desigualdade mundial de 2018, Alvadero e colaboradores (2020, p. 113) citam que a desigualdade cresceu em todo o mundo a partir da década de 1970 e destacam que o “Brasil, África do Sul e Oriente Médio podem ser caracterizados como regimes de extrema desigualdade”. Mesmo reconhecendo que no Brasil houve diminuição da desigualdade salarial nas últimas décadas, principalmente por causa do aumento do salário-mínimo e das políticas compensatórias, como renda mínima, os autores chamam atenção para o fato de que não houve alteração no percentual de participação na renda nacional dos 10% mais ricos, que retem cerca de 55% da renda nacional.

Longe se ser uma crise causada pela pandemia da COVID-19, o momento em que vivemos escancarou o problema da desigualdade, que é estrutural da sociedade capitalista, ou nas palavras de Mascaro (2020, p. 5) “No fundamental, a dinâmica da crise evidenciada pela pandemia é do modelo de relação social na apreensão dos meios de produção pelas mãos de alguns e pela exclusão automática de milhões de seres humanos de sustentar materialmente sua existência”. O pesquisador afirma que não é apenas uma crítica ao neoliberalismo, como muitos afirmam, mas do modelo capitalista, do modo de produção baseado na mercadoria. A crise atual já estava anunciada. Antunes (2020a) apresenta dados da economia estadunidense e brasileira, demonstrando que já havia uma crise instalada mesmo antes do alarme da pandemia soar. Na economia mais rica do planeta milhões de pessoas vivendo nas ruas, o desemprego atingia outros milhões até maio de 2020: “33 milhões haviam solicitado salário-desemprego” (ANTUNES, 2020a, p. 7). A solicitação de salário-desemprego é uma importante fonte para acompanhar o movimento da classe trabalhadora. No Brasil, a situação não era diferente,

continua Antunes (2020a, p. 7), “[...] só para dar alguns exemplos, antes da pandemia, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira encontrava-se na informalidade ao final de 2019”.

A situação da classe trabalhadora brasileira também é objeto de estudo da pesquisadora Lúcia Xavier, para quem os problemas enfrentados pelos trabalhadores para manter o distanciamento durante a pandemia já estavam colocados na realidade, pois,

Em 2018, o país tinha 13,5 milhões de pessoas na extrema pobreza, 35 milhões de pessoas sem acesso à água potável e 100 milhões sem coleta de esgoto e em situação de insegurança alimentar, vivendo em territórios superpovoados e com habitações que não permitem o distanciamento social (STEFANO; MENDONÇA, 2020, p. 12).

Em informações corroboradas por Neri (2019, p. 15) podemos verificar o crescimento da pobreza dos brasileiros, entre o “final de 2014 e final de 2017, em torno de 33%, atingindo 11% da população do nosso país”. Dados confirmados também pela síntese dos indicadores sociais do IBGE (2019), no ano de 2018, 25,3% da população brasileira vivia com menos da metade do salário-mínimo vigente no mesmo ano. Esses dados são fundamentais para a problematização com informações apresentadas pelo Banco Mundial em que, aparentemente, a crise foi provocada pela pandemia, destacam Sumner, Ortiz-Juarez e Hoy (2020). Esse tipo de informação pode ser compreendida, por exemplo, na análise de relatórios da Oxfam Brasil (2020b), onde consta claramente que “Segundo o Banco Mundial, a pandemia provocou a pior turbulência econômica global desde 1870, e ameaça desencadear um aumento nos níveis de pobreza em todo o mundo”. Em outra matéria da Oxfam Brasil (2020a) temos o seguinte título “Custo da crise econômica gerada pela pandemia está caindo nas costas do trabalhador”.

Colocar a crise em que vivemos na atualidade nas contas da pandemia funciona como invólucro para velar em vez de revelar que se trata de mais uma crise do capitalismo, serve para desviar o debate dos verdadeiros problemas de um sistema social que é, nas palavras de Mézáros (2007, p. 57) “[...] irreformável, incontrolável e destrutivo”, sendo a desigualdade uma das suas consequências e constituição.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o estado de pandemia da COVID-19, no entanto, podemos verificar, pelo exposto anteriormente, que a situação da classe trabalhadora já estava piorando nos últimos anos, pelo menos desde 2014. É evidente que a pandemia contribuiu para o agravamento da situação, mas as crises fazem parte do funcionamento do capitalismo, e as parcelas da população que sofrem mais são as classes trabalhadoras. Francisco (2006, p. 101), nos ensina que “[...] uma visita aos chamados ‘clássicos’ pode trazer-nos, eventualmente, alguma perspectiva para o qual talvez não tenhamos

atentado o suficiente e, desse modo, iluminar nosso olhar sobre um tema que nos inquieta”. Nesse sentido, pretendemos discutir a desigualdade relacionando-a com a dinâmica social do nosso tempo, fazendo uso do referencial marxista de análise.

“*Pauper ubique jacet*, exclamou a rainha Elizabeth após um giro pela Inglaterra”, a exclamação incrédula da então rainha da Inglaterra é relatada no capítulo 23 de *O capital*, em que Marx (2013, p. 519) estuda a acumulação primitiva de capitais. Todo o processo de expropriação dos camponeses e o cercamento das terras comunais, entre os séculos XIV e XVI, criou uma massa de trabalhadores pauperizados que passaram a perambular pelas cidades em busca de trabalho ou esmolas. Em seu clássico “A situação da classe operária na Inglaterra”, Engels (2010, p. 137) mostra como as crises do capitalismo afetavam a vida dos trabalhadores nas fábricas inglesas no início do século 19. “E se os pobres resistirem a tudo isso, sobrevém uma crise que os transforma em desempregados e lhes retira o mínimo que até então a sociedade lhes destinara” (ENGELS, 2010, p. 137). O autor mostra como as sucessivas crises do modo de produção capitalista joga na miséria uma massa de trabalhadores, aumentando a desigualdade e rebaixando seu padrão de vida.

A crise de 1929 e a depressão que se seguiu nos anos posteriores, tratada por muitos estudiosos como a pior crise do mundo capitalista até nossos dias, e analisada pelo historiador Eric Hobsbawm (1995) como o período de maior turbulência da história do capitalismo, tendo provocado falências, desemprego em massa, quedas de governos, com consequências desastrosas para a população mundial. Ainda, de acordo com historiador britânico, esta crise levou a mudanças e disputas em torno da direção política e orientação filosófica do modo de produção, pois “O velho liberalismo estava morto, ou parecia condenado. Três opções competiam pela hegemonia intelectual-política. O comunismo [...] a social-democracia [...] e o fascismo” (HOBSBAWM, 1995, p. 111-112). Outras formas de sociabilidade se apresentaram em oposição ao modo de vida burguês.

Muitas crises se seguiram depois da grande depressão, talvez a de maior envergadura tenha sido a de 2008, conhecida como “crise financeira” (ZIZEK, 2011), ou crise do *subprime* (HARVEY, 2011). Em “O enigma do capital: e as crises do capitalismo”, o geógrafo britânico, David Harvey, usa a crise, para retomar o conceito de crise em Marx, e mostra como as sucessivas crises, principalmente depois da década de 1980, serviram para a expansão do capital e para a repressão salarial, permitindo que os ricos, que ocupam o topo da pirâmide na divisão desigual da riqueza, ficassem ainda mais ricos, aumentando o fosso da desigualdade. (HARVEY, 2011). Se as crises serviram para aumentar as riquezas dos ricos, o oposto aconteceu com aqueles que ocupam a base da pirâmide, os pobres, pois a situação da classe

trabalhadora mundial apresenta uma tendência permanente de se aprofundar na miséria. Ainda sobre a crise de 2008, de acordo com o professor Plínio de Arruda Sampaio Junior (2017, p. 107), a Organização Internacional de Trabalho (OIT) previu que até o final do ano de 2009 “[...] mais 50 milhões de trabalhadores devem perder o emprego e que o número de trabalhadores pobres aumentará em mais de 100 milhões, chegando a 1,4 bilhão de pessoas, quase metade de todos os ocupados no mundo”.

No entanto, diante da situação de desesperança da população para as ações dos governos, na tentativa de administrar a crise, a solução foi transferir dinheiro público para o setor privado, como demonstra o referido pesquisador:

Para aquilatar a magnitude da riqueza transferida para o setor privado, basta lembrar que, segundo cálculos da CEPAL, até o final de outubro de 2008 os maiores grupos financeiros do mundo já tinham recebido, sob a forma de injeção de liquidez e pacotes de resgate financeiro, um montante de recursos públicos equivalentes a quase US\$ 7 trilhões – valor igual a quase duas vezes o PIB anual da América Latina, mais de quatro vezes o PIB anual do Brasil. (SAMPAIO JUNIOR, 2017, p. 107).

Nos Estados Unidos da América, enquanto milhares de trabalhadores perderam suas casas por não honrarem as hipotecas durante a crise do *subprime*, o Banco Central dos Estados Unidos despejou mais de um trilhão de dólares nos bancos privados e, “Não admitida que Michael Moore tenha escrito uma carta aberta acusando o salvamento de ser o roubo do século” (ZIZEK, 2011, p. 23). Nessa dinâmica as crises atingem as classes de forma diferente e a classe que vive da venda de sua capacidade de trabalho sofre mais duramente todo esse período. Além disso, a classe proprietária aproveita esses momentos para aumentar a exploração, seja na ampliação da jornada, na diminuição da remuneração da força de trabalho e/ou na retirada ou flexibilização dos direitos trabalhistas.

No momento em que realizamos esta pesquisa, essa dinâmica pode ser vista a olhos nu. Em meio à crise e a pandemia os governos apresentam reformas que retiram direitos dos trabalhadores, como relata Augusto Junior (2020, p. 161) ao citar que:

Enquanto a população luta pela sobrevivência familiar e morre devido ao coronavírus, o governo discute o aprofundamento da reforma trabalhista, a volta da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF), a reforma tributária, esta última elaborada sem nenhum debate com a sociedade.

Situação corroborada por Antunes (2020b, p. 119), mostrando que os capitalistas aproveitam a crise para impor novas formas de aumentar a exploração do trabalho “Assim,

começamos a descortinar, nos laboratórios do capital, os múltiplos experimentos que estão sendo aprimorados durante para serem intensificados depois da pandemia e que trarão, não é possível tergiversar, mais exploração e espoliação, sem nenhum direito do trabalho”.

Mesmo sem uma previsão de data, sabemos que a crise passará, mas a herança das reformas que retiram os direitos do proletariado permanecerá, mantendo aumentada a desigualdade e ampliando a exclusão. Parte das aulas deste curso de mestrado aconteciam enquanto os servidores públicos, do município e do estado de São Paulo estavam em greve contra as respectivas reformas da previdência, que, mesmo com a luta das diferentes categorias dos servidores, foram aprovadas (GOMES, 2020; FERRAZ, 2021).

As pesquisas apresentadas anteriormente apontam como as crises do capitalismo são momentos de aumento da pobreza dos trabalhadores e consequentemente da desigualdade social. De acordo com Harvey (2016, p. 9), as crises “[...] são essenciais para a reprodução capitalista. É no desenrolar da crise que as instabilidades capitalistas são confrontadas, remodeladas e reformuladas para criar uma versão nova daquilo em que consiste o capitalismo”, sendo essa uma das contradições fundamentais desse modelo social de produção. Contradições que, de acordo com Del Pino (2002, p. 65) constituem “[...] elementos intrínsecos à produção de capital, continuam se reproduzindo incessantemente. Cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza na própria sobrevivência do ser humano”. Por mais que se desenvolvam a técnica e os instrumentos de produção, não há garantia de uma melhora na qualidade de vida da humanidade, na relação harmoniosa com o meio ambiente ou num melhor aproveitamento dos recursos do planeta.

Mesmo Thomas Pikety, pesquisador que não é colocado entre os intelectuais que criticam e combatem o modelo de produção capitalista, reconhece que ele é um sistema que “[...] produz automaticamente desigualdades insustentáveis, arbitrárias, que ameaçam de maneira radical os valores de meritocracia sobre os quais se fundam nossas sociedades democráticas” (PIKETY, 2014, p. 11). Nessa visão a economia capitalista coloca em risco até mesmo seus pilares, que são a meritocracia e o seu modelo de tomada de decisão política, que é a democracia representativa. Para esse economista e outros que organizaram um relatório sobre a desigualdade em 2018, a grande questão é que, não havendo ações de combate à desigualdade, as perspectivas futuras não são nada animadoras, como podemos observar na citação a seguir:

Nossas projeções de referência mostram que, se a desigualdade interna continuar a crescer como tem ocorrido desde 1980, a desigualdade de renda

mundial terá um crescimento muito acentuado até sob pressupostos bem otimistas para os países emergentes. A participação na renda do 1% do topo poderia aumentar de quase 20% dos dias de hoje para mais de 24% até 2050, levando os 50% da base mundial a cair de 10% para menos de 9%. Se todos os países seguirem a trajetória de alto crescimento da desigualdade seguida pelos Estados Unidos desde 1980, o 1% do topo mundial verá sua participação subir ainda mais. (ALVAREDO, *et al.*, 2020).

Essa condição, que pode ser vista no nascimento do capitalismo, impera ainda hoje e desloca cada vez mais as massas para a pobreza e situações de vulnerabilidade, principalmente nas grandes cidades, como São Paulo, onde realizamos esta pesquisa. E a crise de 2019, agravada pela pandemia decretada em 2020, está mostrando que as previsões dos pesquisadores supracitados se concretizam.

2.2 VULNERABILIDADE

Em artigo publicado há mais de duas décadas, a arquiteta e urbanista Raquel Rolnik (1999) apontava que um elemento comum entre as cidades brasileiras, históricas e regionalmente distintas, é a existência de contrastes profundos entre condições urbanas, que deixam claras as marcas da desigualdade, que sobrevivem ao tempo e a governos de diferentes matizes. Embora nas conclusões desse estudo, a urbanista mostrasse que a exclusão territorial não devia ser tratada como uma “fatalidade”, o problema parecia sem solução, pois a dinâmica das cidades pautada pela dialética centro periferia permanecia e se ampliava. De um lado, os centros dinâmicos das cidades e, do outro, os espaços chamados de favelas, periferias, bairros dormitórios, comunidades, morros, fundão, extremos, entre outras nomenclaturas, com maior ou menor carga pejorativa. Esses espaços estão afastados dos grandes centros e muitos são caracterizados como de vulnerabilidade social, com a população vivendo em precárias condições, com presença insuficiente do Estado e carente de instrumentos e equipamentos públicos.

Destacamos que, ao nos referirmos à relação centro *versus* periferia, evitamos os limites dos estudos tradicionais, apresentados por Villaça (2011), que são apenas descritivos ou com a intenção de denunciar as injustiças. Reconhecemos serventia desses estudos para a compreensão das contradições sociais, mas consideramos de fundamental importância seguir o caminho proposto pelo autor que é estabelecer “[...] relações com os demais aspetos da totalidade social, ou seja, com seus aspectos econômico, político e ideológico” (VILLAÇA, 2011, p. 38).

O Atlas de Vulnerabilidade Social do Instituto de Política Econômica Aplicada (IPEA), utiliza como instrumento o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), que tem por objetivo a “[...] identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional” (COSTA; MARGUTI, 2015, p. 8), ou seja, busca a identificação de condições de vulnerabilidade com a ausência ou insuficiência das ações do estado como provedor de serviços para a garantia dos direitos e da condição de cidadania preconizada pela Constituição, no caso brasileiro a, de 1988, denominada “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988).

No artigo 5º da Constituição garante-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país o direito de serem tratados como iguais. Assim, de acordo com o texto da lei: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1998). Se o texto constitucional fosse cumprido, não deveríamos falar de pessoas vivendo em territórios vulneráveis, pois a vida dos moradores de regiões nessa condição está sempre em risco e nenhum dos direitos descritos na carta magna, nem mesmo o da propriedade, que é um dos pilares da sociedade burguesa, pode ser assegurado, como destaca Rolnik (1999):

As construções raramente são estáveis, e a posse quase nunca totalmente inscrita nos registros de imóveis e cadastros das prefeituras. O risco é, antes de mais nada, do morador: o barraco pode deslizar ou inundar com chuva, a drenagem e o esgoto podem se misturar nas baixadas, a saúde e a vida são assim ameaçadas. No cotidiano, são as horas perdidas no transporte, a incerteza quanto ao destino daquele lugar, o desconforto da casa e da rua (p. ROLNIK, 1999, 100).

Em artigo do professor Nabil Bonduk (1994) podemos compreender que a construção de moradia destinada à classe trabalhadora em espaços insalubres nos remete a um processo de construção habitacional que privilegia a iniciativa privada e à especulação imobiliária. Na análise desse pesquisador, São Paulo consegue atender a demanda quantitativa de habitação no início da Primeira República, mas alerta para o fato de que “[...] era proporcionado graças à produção ou adaptação para moradia popular de pequenas células insalubres, de área reduzida e precárias condições habitacionais, genericamente denominadas ‘cortiços’, consideradas o inimigo número 1 da saúde pública” (BONDUK, 1994, p. 713). Esse modelo permanece e amplia-se com a especulação imobiliária, destaca Alves (2020), obrigando os trabalhadores a buscarem espaços de moradia dentro de suas condições financeiras e ocupações de terras públicas e/ou particulares, que não cumprem a função social da propriedade. Geralmente essas

terras estão em locais de difícil acesso e que podem oferecer perigo de deslizamentos, enchentes entre outros.

Dados recentes mostram que na cidade de São Paulo, de acordo com o Mapa da Desigualdade de 2017, da Rede Nossa São Paulo, 1% dos proprietários é dono de 25% dos imóveis. No Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo podemos verificar que mais de 14% dos domicílios estão localizados em territórios de alta e muito alta vulnerabilidade social (SÃO PAULO, 2015). Além disso, outras informações merecem destaque. A remuneração média varia de 1.287,32 reais a 10.079,98 reais; a expectativa de vida tem uma variação de 40%, 56 anos a 79 anos e 4 meses (SÃO PAULO, 2017). Esses dados nos mostram o resultado da concentração de riqueza e sua consequência é a segregação, com formação de territórios em que as famílias vivem em situação de vulnerabilidade social.

Viver em situação que não oferece condições adequadas não é opção, mas um processo que pode ser acompanhado desde os primórdios do capitalismo, como podemos identificar nesse excerto:

É evidente que as ‘melhorias’ (*improvements*) das cidades, que acompanham o progresso da riqueza e são realizadas mediante a demolição de bairros mal construídos, a construção de palácios para bancos, grandes casas comerciais etc., a ampliação de avenidas para o tráfego comercial e carruagens de luxo, a introdução de linhas de bondes urbanos etc., expulsam os pobres para refúgios cada vez piores e mais superlotados (MARX, 2013, p. 479).

Na continuidade de sua análise, o filósofo alemão mostra que “O primeiro lugar em habitações superlotadas, ou mesmo absolutamente inadequadas como moradia humana, é ocupado por Londres” (MARX, 2013, p. 480).

De acordo com relatório da ONU de 2003 (UN-HABITAT, 2003), o número total de moradores de favelas no mundo era de cerca de quase um bilhão em 2001, com expectativa de aumento. Em novo relatório com dados de 2016, (CHADE, 2020) apesar de reconhecer melhoras em alguns países, constata-se que passamos de um bilhão de favelados, e a expectativa é de um crescimento maior desse número. No Brasil os dados de 2010 do IBGE (BELLO, 2017) mostram que existem 11,4 milhões de moradores em favelas, ou em aglomerados subnormais. O Brasil, apesar de figurar entre as maiores economias mundo, é considerado um dos países mais desiguais (IBGE, 2015), e a cidade de São Paulo, assim como todas as grandes cidades do país, são caracterizadas por diferenças regionais na concentração de renda e oferta insuficiente de serviços públicos. Dados do relatório da organização não governamental, Oxfam Brasil, publicados em 25 de setembro de 2017, apontam que no Brasil apenas seis pessoas possuem

patrimônio equivalente a quase metade da população e que a renda dos 5% mais ricos é igual a renda dos outros 95% da população (OXFAM, 2017).

Compreendida assim, a vulnerabilidade social faz parte da dinâmica de uma sociedade que produz a desigualdade e só pode ser compreendida como um processo dialético, que se retroalimenta num desenvolvimento combinado, cujo resultado é a exclusão de um contingente populacional cada vez maior.

2.3 DEFICIÊNCIA E EXCLUSÃO

A exclusão tem cor, gênero, raça, condição física e psíquica e, além de tudo, tem classe social. Como apontamos na introdução deste texto, o conceito de classes sociais que usamos nesta pesquisa nos remete a Marx e Engels, para os quais a sociabilidade burguesa simplificou a composição em duas classes antagônicas, de um lado a burguesia, classe proprietária dos meios de produção e, do outro, o proletariado, classe produtora. No entanto, essas classes possuem subdivisões internas. A burguesia se subdivide em banqueiros, latifundiários, industriais e grandes comerciantes. No Brasil, conforme argumentam Boito Junior e Berringer (2013, p. 32), podemos ver que burguesia “[...] encontra-se distribuída por diversos setores da economia – indústria, mineração, construção pesada e a cúspide do agronegócio que são as empresas exportadoras de produtos agropecuários”. Esse é o retrato da classe burguesa brasileira, que domina econômica e politicamente o país. Da mesma forma o proletariado também não apresenta homogeneidade, havendo em sua composição segmentos como operários, camponeses, trabalhadores autônomos e servidores públicos e “No campo das classes dominadas, o operariado urbano e a baixa classe média [...] O campesinato [...] Os trabalhadores desempregados, subempregados, vivendo do trabalho precário ou ‘por conta própria’”. (BOITO JUNIOR; BERRINGER, 2013, p. 33). Além dessa divisão, Antunes (2018), fala em proletariado do setor de serviços.

Há ainda a divisão por questões de gênero e/ou sexo, raça e etnia, trabalho intelectual e manual, mulheres e homens, brancos e pretos, heteros e homossexuais, pessoas típicas ou com deficiências. Ainda que esses segmentos estejam presentes em ambas as classes, a maioria, na lógica capitalista, vive da venda de sua capacidade de trabalho, portanto, são proletários, na definição de Marx e Engels.

Esta pesquisa prioriza um sujeito social, cuja história perpassa períodos de eliminação física, abandono e segregação e, atualmente, vive um processo de inclusão social. Um sujeito cuja condição é marcada pelos estigmas do capacitismo (MARCHESAN; CARPENEDO,

2021) e do normalismo (MENDES, 2006). Trata-se das pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2020). Para fins de inclusão educacional esse público é elegível à Educação Especial (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, Baleotti e Del-Masso (2008, p. 33) argumentam que:

A profícua discussão sobre os modelos educacionais que se deu nos anos 80 no Brasil incorporou a compreensão da exclusão das crianças deficientes [termo usado à época] do sistema de ensino comum como parte da dinâmica social de enfrentamento de problemas educacionais encontrados pelas instituições escolares, apontando que o fracasso escolar é um dos resultados previsíveis das políticas e das concepções educacionais, originado no cotidiano da própria instituição escolar.

A exclusão está diretamente relacionada à desigualdade, haja vista que essa condição dificulta que a diversidade seja compreendida como parte de um contexto.

Em uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças que essa escola necessita, mudanças essas decorrentes do contingente de alunos com as suas particularidades, individualidades e potencialidades que necessitam de mudanças de atitudes e de ações em nível da equipe dirigente – professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais que atuam no espaço educacional.

Considerar as mudanças significa levar em conta as intenções, os valores, as crenças e as atitudes que permeiam o cotidiano das trocas estabelecidas entre os elementos do grupo. Nesse sentido, refletir sobre uma escola aberta à diversidade, ou melhor, sobre as questões de uma escola de qualidade para todos significa que temos que considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica como resultado das relações socialmente estabelecidas (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p. 35).

Assim, compreender a diversidade, a diferença, a desigualdade, a vulnerabilidade de grupos excluídos socialmente, nos remete a rever e repensar esses contextos – os territórios onde as escolas e equipamentos sociais encontram-se localizados. Lidar com a diversidade, considerada patrimônio da humanidade, nos faz entender que somos recortes de um mesmo contexto.

Essa diversidade que apresenta um histórico de exclusão e luta, o indígena, o negro, as mulheres, as pessoas com deficiência ou transtornos, a classe trabalhadora (PERROT, 2017), essa diversidade que não cabe no modo de vida burguês, que mesmo quando considerada nas supostas políticas de inclusão, permanecem excluídos, como analisa Cury (2008).

3 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E SEUS TERRITÓRIOS

Um lugar onde só tinham como atração
O bar, e o candomblé pra se tomar a benção
Esse é o palco da história que por mim será contada. (HOMEM..., 1993)

Ao retratar uma cena, uma imagem da natureza ou um recorte da realidade concreta, o artista pode usar a criatividade para maquiagem o resultado e para embelezar sua obra, ou pelo menos suavizar os traços que lhes parecem desagradáveis. Não é o que pensava o pintor holandês Vincent Van Gogh que pretendia captar a realidade como realmente a via, sua intenção era eternizar a beleza em seu contexto real.

Em 1887, Van Gogh se referiu aos Comedores de Batata em uma carta com ‘a melhor coisa que eu já fiz’. A pintura representa uma família de camponeses sentados ao redor de uma mesa para jantar. Ao contrário de seus contemporâneos, Millet e Israels, que emprestavam a seus senhores camponeses um ar de dignidade romântica, Van Gogh tentou descrever seus súditos exatamente como os via (NEIL, 2020, p. 12).

É com essa mesma convicção que pretendemos retratar a cidade de São Paulo. Uma cidade marcada pela desigualdade social característica das metrópoles construídas pela sociabilidade burguesa. De um lado regiões cercadas por câmeras e policiais para proteger a propriedade privada; e do outro, lugares marcados pela vulnerabilidade social, convivendo com violência, miséria, repressão e ausência de proteção da própria vida. Conforme dados apontados em documentos da Rede Nossa São Paulo (2017), as regiões localizadas nos extremos da cidade, cerca de 30% da população vive em regiões de alta ou muito alta vulnerabilidade social. De acordo com Abrahão (2021), a chance de morte provocada pela Covid no distrito do Lajeado, Extremo Leste da capital, é 4 vezes maior do que no Alto de Pinheiros. Complementando, Fonseca (2019) destaca que a expectativa de vida pode atingir uma diferença de 23 anos entre um bairro da periferia e uma das regiões centrais da cidade.

Retomando a obra de Van Gogh, Rodrigues (2018) mostra como o pintor se coloca no lugar dos personagens, como se fosse um deles, mais do que isso, conviveu com eles e sentiu suas angústias e alegrias. Os modelos de Van Gogh são as pessoas e a cena a vida real. Da mesma forma, para realizar sua pesquisa sobre a classe trabalhadora inglesa, Engels (2010), conviveu com eles e sentiu as suas dores e misérias. Essa posição nos aproxima do que hoje chamamos de alteridade ou a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Este é um desafio dos educadores e pesquisadores que atuam em territórios de vulnerabilidade social, ao se colocarem no lugar dos estudantes e de suas famílias, compreender sua realidade e atuar pedagogicamente de acordo com a realidade em que está localizada a comunidade escolar. Nesse sentido, retratar os territórios da cidade de São Paulo é desvelar as contradições e procurar as determinações que a construíram e, muitas vezes, é importante buscar pesquisadores que são a própria realidade que investigam, como é o caso dos sociólogos Sandro Barbosa de Oliveira e Tiarajú Pablo D'Andrea. Ao estudar o processo de urbanização e a ocupação socioespacial das cidades, os pesquisadores argumentam que:

Desde a antiguidade, a paisagem urbana passou a expressar as divisões e lutas entre as classes sociais na apropriação do urbano. Entretanto, nas formações sociais capitalistas essa paisagem se generalizou ao nível da sociedade e configurou-se mediada por ambientes de riqueza e pobreza, ao expressar as desigualdades sociais dessas intermináveis lutas (OLIVEIRA, 2017, p. 262).

Em outro estudo, ao retratar a situação da classe trabalhadora na periferia de São Paulo, Oliveira (2021) demonstrou que, apesar da diferença temporal que separa Manchester, na Inglaterra da Revolução Industrial, e São Paulo dos nossos dias, há muitas semelhanças na constituição dessas metrópoles industriais, entre essas, aponta a criação dos bairros periféricos como forma de segregação social.

D'Andrea, ao discutir o conceito de periferia, demonstrou que além da segregação, a relação centro e periferia também é caracterizada pela opressão, nas palavras do pesquisador:

Pontua-se aqui que existe também uma opressão territorial, sendo a periferia o polo oprimido dessa relação de opressão. Resultante de uma produção e de uma distribuição desigual da riqueza no espaço, a referida desigualdade se perpetua e se expressa por meio da dominação que o polo dominante, a área de habitação das elites, exerce sobre o polo dominado, a área de habitação dos mais pobres (D'ANDREA, 2020, p. 25).

O que os autores apontam nos estudos sociológicos é demonstrado em números pela Rede Nossa São Paulo, no Mapa da Desigualdade. Em sua edição de 2020 (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2020), o número de habitações em favelas varia de 0% em regiões como Perdizes e Alto do Pinheiro a 65,9% no jardim São Luiz, na Zona Sul da capital paulista, e a renda familiar média pode variar de 9.591,93 reais em Alto de Pinheiros a 2.628,63 reais no Lajeado, um dos distritos do bairro de Guaianases, em que a nossa pesquisa foi realizada. Entre as conclusões dessa edição, observamos a constatação de que as ações de combate à desigualdade não avançam na proporção de sua importância. A ineficiência das ações no combate à

desigualdade também está ligada ao que Maricato (2013), classifica como um local de disputa entre os que querem melhores condições de vida e os que desejam apenas lucro, em síntese, entre capital e trabalho. Disputa essa que empurra a classe trabalhadora cada vez mais para as periferias das grandes cidades, e nas palavras da arquiteta e urbanista, “A vida nas cidades brasileiras piorou muito a partir dos últimos anos da década passada” (MARICATO, 2013).

É neste contexto que compreendemos a cidade de São Paulo, como fruto da construção de uma sociedade complexa, dividida regional e economicamente em territórios forjados na divisão e nas lutas de classes antagônicas. Se em Manchester e outras cidades industriais inglesas estudadas por Engels (2010) em meados dos anos 1800, observou-se a segregação dos imigrantes, em especial, dos irlandeses, na capital paulista, constata-se que, em sua maioria, os moradores dos espaços mais vulneráveis são homens negros, mulheres negras, migrantes, e/ou descendentes destes, de todas as regiões do Brasil, em especial das regiões norte e nordeste. Nos últimos tempos figura-se no cenário das periferias imigrantes de várias partes do mundo, em especial do continente africano e países vizinhos da América Latina, principalmente de países como Bolívia, Venezuela e Haiti, o que traz um novo cenário nos diferentes contextos, particularmente no educacional e profissional.

Com uma população em 11.253.503 pessoas, em 2010 (último censo) e estimada em 12.396.372 pessoas em 2021 (IBGE, 2021), a cidade de São Paulo está entre as maiores do mundo, e se constituiu empurrando a classe trabalhadora para as periferias reservando os lugares mais nobres para as classes dominantes. De acordo com informações da Secretaria das Subprefeituras da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2022a), a cidade é subdividida em 96 distritos e, buscando facilitar a administração, é organizada em 32 subprefeituras para as quais são designados prefeitos regionais ou subprefeitos para a administração local.

A Secretaria Municipal de Educação (SMESP), órgão responsável pela organização das Unidades Educacionais e implementação da Política Municipal de Educação, não segue essa mesma divisão, contando com 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) para atender aos 96 distritos (SINPEEM, 2021).

Diferente da divisão administrativa, que é por subprefeituras, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) se divide em 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), que são: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel Paulista (SINPEEM, 2021). A rede é composta por 49 Centros de Educação Unificados (CEU), 366 Centros de Educação Infantil (CEI), 527 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), 560 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 8 Escolas Municipais de

Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), 6 Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEB), 16 Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), e 38 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) (SINPEEM, 2021). Além disso, faz parte da Rede Municipal de Ensino um conjunto de escolas conveniadas e particulares como as salas do Movimento de Alfabetização, os Centros de Convivência Infantil/Centros Infantis de Proteção à Saúde, os Centros de Educação e Cultura Indígena, Centros de Educação Infantil Indiretos, Centros Municipais de Capacitação e Treinamento, Creches Particulares Conveniadas e Escolas Técnicas, totalizando 4.125 escolas, ofertando 1.217.943 vagas (SÃO PAULO, 2022b). Além disso, é importante destacar que a cidade de São Paulo conta ainda com escolas da Rede Estadual de São Paulo, que atendem todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com dados da SMESP, em 2021, estavam matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) cerca de 17.000 estudantes elegíveis à Educação Especial, de acordo com critérios estabelecidos em documentos oficiais do país (BRASIL, 2008) e da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2016a).

3.1 DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE GUAIANASES – DREG

Conforme informações da Secretaria das Subprefeituras da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2021) e confirmado pelo historiador Castilho (2007), o nome Guaianases é de origem tupi, derivado de Guaianás, tribo que habitava a região, sendo oficializado em 27 de dezembro de 1948 (SÃO PAULO, 2021). O bairro, considerado dormitório (CASTILHO, 2007), está localizado na zona leste da capital paulista e é formado por três distritos, quais sejam: Guaianases, Cidade Tiradentes e Lajeado. Faz divisa com outros bairros da capital, como São Miguel Paulista, Itaquera, Itaim Paulista e São Matheus, e com as cidades da região metropolitana de São Paulo, Ferraz de Vasconcelos, Poá e Itaquaquetuba. Somando a população dos três distritos tínhamos em 2010, o número de 480.009 habitantes, de acordo com dados do último censo (SÃO PAULO, 2022b) e para o ano de 2018, a estimativa é que o bairro tenha atingido a soma de 515.668 habitantes, de acordo com projeção da Rede Nossa São Paulo (2020).

Para efeitos comparativos, a região tem uma população maior que a maioria das cidades brasileiras, incluindo algumas capitais como, Palmas, no estado de Tocantins, Boa Vista capital de Roraima e Rio Branco, no Acre; se aproxima em número de habitantes de capitais como Florianópolis em Santa Catarina, Porto Velho em Rondônia e Macapá, no Amapá, nas estimativas de pesquisas do IBGE (2021). Complementando os dados, a Rede Nossa São Paulo

(2020) apresenta que a maioria da população dos três distritos considera-se parda ou negra, sendo Guaianases 51,5%, Cidade Tiradentes 56,1% e Lajeado, 56, 2%. Essa constatação é importante para nosso estudo, pois as análises mostram que as crises atingem essa população de forma diferente, como revelam pesquisas sobre o momento atual assolado por uma crise profunda do modelo capitalista, e agravada pela pandemia da Covid-19.

Em relação ao recorte por raça/cor, percebemos que este fator tem peso muito diferente a depender da cor da população. Ou seja, em um mesmo distrito, o total de óbitos por Covid-19 em relação ao total de óbitos é proporcionalmente maior se considerarmos apenas o recorte da população preta e parda em comparação com o recorte da população branca (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2021).

O Mapa da Desigualdade, organizado pela mesma rede, destaca que os três distritos aparecem de 12 a 18 vezes entre os 30 piores índices nos indicadores de desigualdade, sendo que o distrito de Cidade Tiradentes, citado 18 vezes, aparece entre os 10 piores (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2020). No estudo sobre os impactos da pandemia da Covid-19, esses distritos ocupam as piores posições em números de mortos (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2021). Isso mostra a relação entre mortalidade da Covid e desigualdade, confirmando as informações apresentadas na pesquisa de Ribeiro *et al.* (2021).

Nesse contexto é que atua a Diretoria Regional de Ensino de Guaianases (DREG) contando com o total de 347 escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), das quais 243 são particulares, indiretas ou conveniadas, ofertando mais de 80 mil vagas para bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Somente na rede direta temos o total de 4.370 profissionais da educação (SÃO PAULO, 2022b). É importante esclarecer que nesses dados não estão computadas as escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de São Paulo, que atende estudantes da região, prioritariamente estudantes do ensino médio e técnico, além de estudantes que se deslocam para outros bairros ou cidades, uma vez que o bairro faz divisa com cidades da grande São Paulo, conforme apresentado anteriormente. Em 2021, na rede direta da DREG eram atendidos 1.207 estudantes elegíveis à Educação Especial, ou seja, estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades e Superdotação, segundo orientações de documentos oficiais do Brasil (2008) e da cidade de São Paulo (2016ab).

Para o atendimento educacional dos estudantes elegíveis à Educação Especial a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) define um conjunto de serviços:

- I - Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI;
 - II - Salas de Recursos Multifuncionais SRM (antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIs);
 - III - Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEE (antes denominados Professores Regentes de SAAIs);
 - IV - Instituições Conveniadas de Educação Especial;
 - V - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;
 - VI - Unidades Polo de Educação Bilíngue.
- Parágrafo único. De acordo com as suas especificidades, os Serviços de Educação Especial serão responsáveis pela oferta do AEE, juntamente com as unidades educacionais. (SÃO PAULO, 2016a)

O órgão responsável por organizar o atendimento dos estudantes elegíveis à Educação Especial nas DRE é o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). De acordo com a coordenadoria do CEFAl da DREG, há o total de 29 professores designados, atuando em 33 SRM da região. Importante observar que algumas escolas atendem aos três períodos, alguns profissionais atendem dois turnos, acumulando cargos. Além disso, outros serviços de apoio são oferecidos aos estudantes da Educação Especial, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e as Unidades Básicas de Saúde (UBS) que contam com psicólogos e outros profissionais especializados em sua equipe multiprofissional.

3.2 A ESCOLA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO E A VULNERABILIDADE

A cidade de São Paulo é um recorte da realidade brasileira, marcada pela desigualdade social e exclusão, o que leva muitas famílias a viverem em locais de alta e muito alta vulnerabilidade. Nesses territórios a escola se torna um equipamento imprescindível, pois:

[...] dispõe de recursos que podem ser utilizados pela comunidade, como espaços pedagógicos, bibliotecas, auditórios, quadras, refeitórios, pátios. Assim a escola, pertencente à comunidade, se torna o lugar de múltiplas relações socioculturais democráticas, cada vez mais capilarizada no território da cidade, e catalisadora de desenvolvimento local (GOMES; AZEVEDO, 2020, p. 55).

Algumas escolas possuem equipamentos que não estão disponíveis em muitas comunidades e, mesmo que os tenha, são desconhecidos ou insuficientes para atender à demanda, porém tem o dever de ficar aberto à comunidade, em especial nos finais de semana. Assim, a Resolução CD/FNDE/Nº 052, de 25 de outubro de 2004 (MEC, 2004, p. 1), que cria o Programa Escola Aberta, traz em seu artigo primeiro “Apoiar a instituição de espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, nos finais de

semana nas escolas públicas da educação básica por intermédio do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude”. Na apresentação da proposta pedagógica do programa, o então Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, Ricardo Henriques, declarou que o programa visava “[...] promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana” (MEC, 2004, p. 4). Com os mesmos objetivos a prefeitura de São Paulo criou o programa recreio nas férias (SÃO PAULO, 2022c).

A escola, posta nesse patamar, passa a ocupar um espaço mais amplo na formação dos sujeitos, pois, além de garantia dos direitos de aprendizagem dos conteúdos escolares, passa a ser vista como espaço de lazer, cultura e práticas esportivas, devendo ficar à disposição da comunidade aos finais de semana. Dada à importância destes programas, é fundamental que as unidades contem com apoio para que os estudantes PAEE se beneficiem das atividades.

Outrossim, a escola é, provavelmente, a instituição pública mais próxima das famílias, seja pela facilidade de localização ou pelo acesso cotidiano, as famílias muitas vezes procuram os profissionais da educação para buscar informações sobre outros equipamentos públicos, solicitar encaminhamentos para tratamentos de saúde das crianças, informações sobre benefícios e programas de assistência. Não à toa que muitas escolas realizaram campanhas de solidariedade para compra de cestas básicas nos primeiros meses da pandemia do novo coronavírus.

Além disso, a escola atua na identificação de sinais preditivos de transtornos de aprendizagem e/ou de desenvolvimento, problemas de saúde mental como depressão e ansiedade nas crianças e adolescentes; situações de abandono e/ou vulnerabilidade. Na maior parte das vezes é a escola que faz os encaminhamentos para a rede de proteção social, assumindo, assim, a tarefa de criação de demandas. Demandas essas que poderiam ser ampliadas para outros serviços e equipamentos públicos como espaços de lazer, centros esportivos e casas culturais, visando outros benefícios para o desenvolvimento integral dos estudantes PAEE.

Para LÊNIN (1997 *apud* BARROCO, 2007) a escola não existe à margem da política, a margem da vida, quando isso acontece é enganação e hipocrisia. Dizemos também que escola localizada em territórios vulneráveis, mesmo que ela não queira, tem importância para além das questões pedagógicas e de currículo, e mesmo que os funcionários não saibam, são afetados pela realidade em que os estudantes vivem.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: POSSIBILIDADES PARA A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL E A ARTICULAÇÃO COM OUTROS RECURSOS DISPONÍVEIS

Para minimizar os problemas causados pela desigualdade, o poder público propõe um conjunto de políticas, definidas por Souza (2006) como Programas e Ações de governos democráticos que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. Ou, para usar os termos de Piketty:

[...] que ajudam a promover uma sociedade mais justa” (Grifo nosso). Notamos que o autor não fala de uma sociedade justa, mas um pouco menos injusta e essa é tarefa das sociedades democráticas, mostrando que a desigualdade e as injustiças são características da sociedade capitalista. O próprio autor, na apresentação de um dos seus principais livros afirma que ‘A desigualdade não é necessariamente um mal em si: a questão central é decidir se ela se justifica e se há razões concretas para que ela exista’ (PIKETTY, 2014, p. 42).

Em um de seus estudos filosóficos, em texto publicado em meados do século XVIII, Rousseau (1997) já afirmava que a desigualdade não é natural e que ela se constitui quando alguém toma para si algo que é essencial à vida de todos, em outras palavras, para ele a propriedade privada é a causa de todos os males. Diz ainda o filósofo de Genebra que muitos males seriam evitados se esse tivesse sido impedido de tal ato.

A obra de Piketty é de extrema importância para discutirmos a desigualdade, suas consequências e pressionarmos por políticas que minimizem seus danos, mas é necessário dizer que ela é um mal, que atinge brutalmente boa parte da humanidade, e as razões concretas para que ela exista continua sendo a mesma apresentada por Rousseau, a propriedade privada dos meios de produção. Essa não é a visão de Piketty, que confirma sua crença no mercado, na propriedade privada e na globalização, e afirma que hoje vivemos numa sociedade melhor do que a do século XIX, graças a essa base.

O professor Ladislau Dowbor discorda desta posição e apresenta o seguinte argumento sobre a desigualdade:

Essa atingiu níveis obscenos. Quando centenas de pessoas são donas de mais riquezas do que metade da população mundial, enquanto um bilhão de pessoas passa fome, francamente, achar que este sistema está dando certo, é prova de cegueira mental avançada. Um sistema que sabe produzir, mas não sabe distribuir, é tão funcional quanto metade de uma roda. Para quem controla o sistema, no nível das elites, ou consegue nele se agarrar, no nível da classe

média, o processo parece funcional. Para o grosso da humanidade, há dúvidas sobre essa funcionalidade (DOWBOR, 2014, p. 9).

Apesar das diferenças de análise e compreensão da base do problema, existe uma tentativa, como dito anteriormente, de minimizar os problemas da desigualdade para garantir o mínimo de cidadania. É neste contexto que entendemos as políticas públicas, no Brasil, que, em grande medida, vem junto com o processo de redemocratização, cujo marco é a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988). Pletsch (2011) denomina esse conjunto de políticas de inclusão. Para a pesquisadora houve um “[...] boom de políticas de inclusão para diferentes grupos sociais, entre os quais pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento”. Além das pessoas com deficiência, outros segmentos considerados excluídos, foram contemplados com políticas de inclusão, como é o caso das cotas nos institutos e universidades federais, para famílias de baixa renda, pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012a), reserva de vagas para negros nos concursos para cargos públicos (BRASIL, 2014), reservas de vagas nas empresas para pessoas com deficiência (BRASIL, 1991), entre outras.

As políticas públicas de inclusão seriam uma forma de garantir o cumprimento dos objetivos fundamentais, descritos no artigo terceiro da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988, p. 10):

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Outra forma de olhar para essas políticas, é pela lógica da unidade dialética, exclusão/inclusão. Uma sociedade estruturalmente excludente busca uma maneira de compensação da desigualdade causada pelos desarranjos do modelo econômico e da sociabilidade burguesa, uma vez que:

O Agravamento do processo de exclusão não passa despercebido pelas classes dominantes. Representadas pelas políticas monitoradas pelo Banco Mundial, parecem estar não apenas atentas com o custo econômico, mas ao custo social deste processo (DEL PINO, 2002, p. 69).

Isso justifica nosso grifo ao termo utilizado por Piketty, no primeiro parágrafo desta seção, pois não se trata de construir uma sociedade justa, mas um pouco menos injusta, na

medida em que a exclusão é intrínseca ao modelo capitalista e pode trazer custo social e econômico.

Também podemos considerar os interesses por trás deste processo, que pode tanto ser de justiça social, quanto de controle social, pois “Um rebaixamento das condições de vida até níveis inferiores aos aceitáveis pode levar ao reaquecimento das lutas de classe a patamares difíceis de governar”, cita Del Pino (2002, p. 69). Dito de outra forma “Para que o processo virtuoso do capitalismo continue é preciso cuidar da desigualdade”, disse Piketty, em entrevista para a revista *Veja* (COSTA, 2014).

Para o economista francês, a forma de promover a justiça social sem fazer a revolução, no sentido proposto por Marx e Engels, é controlar a produção de riquezas e promover a redistribuição fiscal. “A redistribuição fiscal permite assim separar o preço do trabalho pago pelas empresas do preço auferido pelos trabalhadores, preservando a função alocativa do sistema de preços e ao mesmo tempo redistribuindo as rendas” (PIKETTY, 2015, p. 39).

Mais uma vez é necessário apresentar as diferenças de concepção do problema e da solução. Diferente de Marx, para Piketty, o problema da desigualdade se resolve pela distribuição da riqueza e não por transformação da sua base de produção. Dito de outra forma, combater a desigualdade como forma de preservar o capitalismo. Em artigo com o sugestivo título “Sobre algumas omissões de Thomaz Piketty: indo além com Marx”, Jacoby (2014) refuta alguns argumentos de pesquisador em questão, em especial, a questão da centralidade do trabalho na produção da riqueza. E essa é uma contradição fundamental para o estudo tanto da desigualdade quanto das soluções apresentadas, pois ao criar riqueza, que é acumulada pela classe proprietária dos meios de produção, a classe trabalhadora cria sua própria miséria, uma vez que a parte que lhe cabe é o mínimo para se manter vivo e continuar produzindo.

Retomando a discussão sobre as funções das políticas públicas, estas seriam realizadas em defesa do sistema e em interesse da classe dominante, que passa a orientar a sua realização através dos organismos internacionais. Não é por acaso que localizamos um *boom* dessas políticas a partir da década de 1990. Em texto sobre as políticas do Banco Mundial para a Educação Brasileira, Silva *et al.* (2008) verificam como as recomendações, na década de 1990, para os países da periferia do sistema, serviram ao mesmo tempo para o controle dos gastos governamentais e garantia do pagamento das dívidas públicas. O apoio e orientações no campo educacional vieram com a exigência da abertura comercial.

Pavezi e Mainardes (2018) ao analisarem as influências de documentos internacionais na legislação e nas políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1990 a 2015, deixam claro a escolha do recorte temporal que “[...] justifica-se pelo fato de que todos esses

documentos foram elaborados em um contexto de transformações e reformas globais demandadas pelo capitalismo, que, ao passo que produzem a exclusão social, também criam mecanismos com a aparência de promoverem a inclusão” (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 161). Para os pesquisadores, a partir da década de 1990 fica nítida a influência do campo econômico nas políticas educacionais brasileiras. Junto a essas orientações para a Educação veio o receituário liberal da economia, assim “Na linguagem do Banco Mundial, desde a década de 1990 novas funções do estado são necessárias para conduzir um mundo em transformação. Um novo bloco histórico conservador, em defesa do capital é gestado” (MELO, 2005, p. 73). A tarefa deste bloco histórico seria reformar o modelo para garantir a abertura comercial favorecendo o expansionismo capitalista.

Análise semelhante à encontrada, Silva *et al.* (2008, p. 19) dizem que “O período posterior à segunda metade dos anos 1990 constitui uma segunda fase de reformas, que envolve essencialmente o aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização iniciada nos anos 1980”. Entre as demandas para a abertura comercial está a privatização das empresas públicas brasileiras, como as mineradoras, telefonia, bancos, campos de petróleo, energia elétrica, entre outras. Essas empresas foram leiloadas e compradas com dinheiro público, como aponta Biondi (2003, p. 27) “Nos próprios leilões, em lugar de capitais próprios, os ‘compradores’ tomam empréstimos lá fora, e esses empréstimos são incluídos na dívida externa do país, engrossando também os juros que o Brasil tem de pagar aos bancos internacionais”. Da mesma forma, esse período marca um avanço significativo no processo de privatização da educação nos países da periferia do sistema, em especial na América Latina, como mostra Silva *et al.* (2008). No Brasil, em particular, as autoras afirmam que entre 1994 e 2004, o ensino superior privado cresceu 208%.

No que se refere à inclusão educacional, recorreremos novamente à professora Pletsch (2011, p. 17), que nos alerta sobre o caráter dessas políticas:

De maneira geral, essas políticas seguem pressupostos internacionais que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessas pessoas, prometendo a elas equidade de oportunidades, o que não garante igualdade de condições. Esse tipo de concepção reconhece os direitos individuais, mas não se responsabiliza pelas condições sociais que determinam as desigualdades socioeconômicas e de poder. Essa perspectiva acaba responsabilizando o sujeito pelo seu ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social. Em outras palavras, enquanto ampliam-se as políticas focalizadas de inclusão, continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema.

O questionamento crítico sobre as políticas públicas de inclusão se faz necessário pois, como alertado por Kassar *et al.* (2019), há disputas em torno da orientação e dos recursos destinados à Educação Especial e, mesmo reconhecendo avanços no período dos governos Lula e Dilma, manteve-se a participação do setor privado

[...] durante esse período há a continuidade perene do direcionamento de recursos públicos para as instituições privado-assistenciais, como atesta a declaração de Dilma Rousseff no período de campanha eleitoral para seu segundo mandato. O próprio documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva continua a prever as parcerias com as ‘instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos’, especialmente na formação de profissionais especializados e como ‘centros de AEE’ (KASSAR *et al.*, 2019, p. 14).

Os recursos públicos deveriam ser destinados exclusivamente para a melhoria dos serviços públicos, rompendo com o processo de desqualificação dos serviços público e com a lógica privatista dos arautos no neoliberalismo.

Na visão da pesquisadora citada anteriormente, a lei que organiza a Educação Especial (BRASIL, 2008) no país não reverteu a lógica privatista, característica do modelo neoliberal, mantendo as parcerias com instituições privadas, que na prática é transferência de recursos públicos. É neste contexto que projetos como o Projeto de Lei (PL) 69, de 2015, analisado por França e Pietro (2021, p. 366), buscam favorecer entidades privadas na disputa pelo fundo público da Educação Especial, conclui as pesquisadoras: “[...] se aprovado, o projeto autoriza que tais instituições ofereçam esse atendimento na correspondência da necessidade de todas/os aquelas/es que dele puderem se beneficiar, para cobrir a ausência ou a precariedade da política estatal”. A precariedade da política estatal também pode ser vista como ação deliberada de esvaziamento dos serviços públicos para justificar a sua privatização. Mesmo considerando-as limitadas, as políticas públicas estão em permanentes disputas, sendo necessária sua defesa e a luta por ampliação e a escola, como em outros momentos, tem papel relevante.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA OS ESTUDANTES PAEE

Em nosso país a lei que está em vigência com orientações para a inclusão das pessoas com deficiência é o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que traz a tipificação em seu Artigo 2º, que “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma

ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

São consideradas barreiras qualquer entrave ou obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça o acesso das pessoas aos espaços públicos, e são de naturezas diversas, urbanísticas, arquitetônicas, de locomoção, de comunicação e informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015). Importante destacar que a referida lei traz mudanças significativas ao considerar que os problemas estão nas barreiras que impedem a plena participação das pessoas nos espaços públicos. Isso representa mudança de paradigma, pois há o reconhecimento de que a deficiência não está na pessoa, mas no meio, nos espaços e/ou equipamentos públicos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência traz ainda um conjunto de direitos fundamentais que precisam ser garantidos a esse público, como o direito à vida; o direito à habilitação e à reabilitação; o direito à saúde; o direito à educação; o direito à moradia; o direito ao trabalho; o direito à assistência social; o direito à previdência social; o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer; e o direito ao transporte e à mobilidade (BRASIL, 2015). No que se refere à inclusão escolar, a lei vigente em nosso país é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008). Mas, desde 2003, havia iniciativas do poder público para incentivar a construção de escolas inclusivas, como aponta o documento oficial intitulado “A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016” (MEC, 2016, p. 9):

Com objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir de 2003, são implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país. Para alcançar este propósito, é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal.

Kassar (2011, p. 69) também considera esse período como importante para a construção da escola inclusiva, quando aponta que “No decorrer dos anos 2000, essa posição começa a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de ‘Educação Inclusiva’”.

No município de São Paulo, a legislação mais recente que visa se alinhar à legislação nacional está exarada na Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação

Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016a). Tanto na lei federal quanto no decreto municipal, encontramos a organização das SRM como espaço para o apoio educacional aos estudantes Público-alvo da Educação Especial. Além da implementação das SRM, a lei define que o profissional para a função deve ser um especialista com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas de formação, ou com formação em Educação Inclusiva. No entanto, para garantir os direitos previstos no conjunto legal e normativo é necessária a articulação dos serviços públicos, pois “O atendimento às necessidades educacionais extrapola a esfera meramente escolar e atinge todas as instâncias sociais, desde os setores de saúde e assistência social até o âmbito familiar” (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 514).

Para garantir os direitos apontados nas políticas públicas inclusivas é necessário um conjunto de serviços e/ou ações governamentais e intersetoriais, descritos na literatura como Rede de Proteção Social (FURINI, 2011; MOTTI, SANTOS, 2011; TEIXEIRA; PINHO, 2018; MAIA, 2018).

Na introdução desta pesquisa apresentamos a importância do acesso e permanência na escola como direito constitucional de todos. Isso vale para o processo de inclusão das pessoas elegíveis à Educação Especial nas salas e escolas comuns, mas é necessário considerar as condições em que ela acontece, Silvestre (2019, p. 110) aponta que:

Na atualidade, o cenário da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indica muitas vezes dicotomia e conquistas. Dicotomia entre o que está prescrito na legislação e o que efetivamente se realiza nas ações do cotidiano que buscam assegurar os direitos aos estudantes com DI no município de São Paulo. De um lado direitos prescritos e de outro, busca incessante de políticas públicas que os assegurem.

A pesquisadora foca seus estudos nos estudantes com Deficiência Intelectual, mas o argumento vale para todos os estudantes. Os limites apresentados não podem ser usados para desprezar as conquistas, pelo contrário, avançar por ampliação das políticas públicas. Parafraseando Bueno (2001), a ideia de construir a Educação Especial na perspectiva Inclusiva não merece ser contestada, mas apenas o decreto não garante a sua realização e a perspectiva não pode ficar num horizonte cada vez mais distante.

O que verificamos nos últimos anos foi a tentativa do retorno ao modelo baseado na integração/exclusão, principalmente com decreto apresentado pelo atual presidente (BRASIL, 2020), que na opinião de Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 14)

Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público.

O que acontece com a Educação Especial pode ser comparado ao que acontece com os direitos da classe trabalhadora conquistados nas últimas décadas, passam por ataques e limitação. E aqui recorremos mais uma vez a Saviani (2008), garantir o acesso e permanência das e dos estudantes elegíveis à educação especial na escola é o primeiro momento no movimento da curvatura da vara, com um complemento pela situação conjuntural em que vivemos, devemos garantir que a vara não retorne ao seu lugar original, que levaria à exclusão e segregação.

4.2 SERVIÇOS PÚBLICOS E O PAPEL ARTICULADOR DA ESCOLA

Para iniciar a reflexão sobre esse ponto, transcrevemos, na íntegra, o conteúdo de um documento do “Movimento Vila Yolanda-MOVY: pela construção da escola”, que luta por melhorias na comunidade, entre elas a construção de uma escola de educação básica:

O dia 30 de novembro de 2021, foi um dia histórico na vida de uma comunidade, na Zona leste de São Paulo, foram colocadas placas anunciando a construção de uma Escola Municipal de Educação Infantil, a “EMEI Sonata ao Luar”.

Embora o nome nos remeta à música e poesia, a construção da escola foi fruto de muita organização. Localizada no limite da capital paulista, na divisa com os Municípios de Ferraz de Vasconcelos e Poá, a Vila Yolanda é o retrato das regiões periféricas de São Paulo, que esquecidas pelo poder público, só contam com a luta de seu povo e apoiadores, para conquistar o mínimo de condições para uma vida melhor.

São trinta anos de luta, gerações de ativistas que dedicaram sua vida pelas melhorias da Vila, em especial pela construção de uma escola pública que atendesse as crianças.

O desânimo momentâneo pelas promessas não cumpridas, se transformou em energia para as lutas dos últimos anos. As ações da comunidade tiveram como foco a campanha pela construção da escola, consulta aos moradores, pesquisas sobre os principais problemas da região, ato no dia da Independência do Brasil, “Festa das Crianças”, e “Feira do livro e sarau”.

Além disso, realizamos reuniões com a Diretoria de Educação de Guaianases, com o prefeito regional da Cidade Tiradentes, pesquisa sobre o terreno, mapeamento das escolas e demais equipamentos públicos, panfletagens de porta em porta e muitas reuniões de planejamento e organização de ações.

A conquista da escola é um pequeno passo, o primeiro verso da nossa poesia da luta, há muito o que fazer, a nossa poesia será enorme, a rima será a sintonia

com a comunidade e a métrica, a medida da nossa organização (MOVY, 2022).

Esse relato é importante para compreendermos a função de uma escola num território de vulnerabilidade. Em muitas comunidades a escola é o principal e talvez o único espaço de convivência para seus moradores. Além da aprendizagem formal é na escola que as crianças praticam esportes, tem acesso a bibliotecas, salas de informática e participam de organizações políticas, como grêmio estudantil, conselhos de escolas e Associação de Pais e Mestres (APM). O MOVY retoma uma luta, que de acordo com lideranças do movimento, já dura mais de 30 anos. A notícia do início das obras causou grandes emoções na comunidade.

Estudos como o de Gomes e Azevedo (2020, p. 54-55) apontam a importância das escolas em territórios de vulnerabilidade social, destacando que “Em muitos lugares, a escola incorpora em sua totalidade a presença do poder público e é a instituição onde a maioria das crianças e adolescentes de uma região se concentra na maior parte do dia”. Muitas vezes é a escola que indica que a criança passa por problemas de saúde física ou emocional, está em situação de rua, se sofre violência doméstica, entre outras. Maia (2018, p. 8), ao apresentar o Guia “A Escola na Rede de Proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes” afirma que:

O material foi pensado como contribuição estratégica à ação articulada da escola com organismos de direitos de crianças e adolescentes, serviços públicos, organizações não governamentais, movimentos sociais e demais instituições e espaços que se fazem presentes no território em que a escola está inserida.

Chamamos atenção para o fato de que, muitas vezes, são as escolas que identificam problemas de aprendizagem ou transtornos de desenvolvimento e solicitam avaliação do serviço de saúde. Há também muitas situações em que estudantes são vítimas de violência doméstica ou vivem em situação de vulnerabilidade social e são os profissionais da educação que identificam e fazem o encaminhamento para os órgãos competentes. Em pesquisa sobre as influências das famílias no desenvolvimento da linguagem dos estudantes surdos na educação de jovens e adultos, De Paula e Del-Masso (2018) revelam que a escola é lugar privilegiado e, em algumas situações, o único lugar em que eles estabelecem trocas na Língua Brasileira de Sinais.

O referido estudo foi realizado para verificar a influência da família no desenvolvimento do estudante surdo matriculados na educação de jovens e adultos e descortinou a situação de isolamento comunicacional vivida pelos adultos surdos no interior das famílias. Por outro lado,

revelou a importância da escola, pois na opinião dos participantes, ela, junto com a igreja, é espaço privilegiado para trocas comunicacionais.

Muitas vezes a pessoa acometida por alguma deficiência ou transtorno vive em situação de isolamento, mesmo em um momento em que se fala tanto em inclusão escolar e social. Estudos como os de Wallon (dialética do desenvolvimento infantil) e Vygotsky (formação social da mente) mostram a importância do meio e das relações sociais no desenvolvimento das nossas funções psíquicas superiores.

Em estudo intitulado *La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente*, Vygotsky (2012) defende a tese de que esta condição vale da mesma forma para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, afirmando que não é a deficiência que prejudica diretamente o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, mas o seu afastamento do convívio social, da coletividade.

Esse argumento é fundamental para justificarmos a defesa da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, a situação das famílias dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, na maioria das vezes, não tem essa compreensão, além de conviver com o “constrangimento” pelo filho/filha estigmatizado(a).

Para garantir o processo educacional na perspectiva inclusiva de alguns estudantes, há necessidades de terapias e outros serviços que extrapolam as funções da escola, como psicólogas, terapeutas ocupacionais, assistências sociais e fisioterapeutas. Não se trata de substituir a função da escola e sua tarefa pedagógica, mas de construir ações coletivas e coordenadas em que cada equipamento contribui em sua especificidade.

As condições materiais também são imprescindíveis para o desenvolvimento. Alimentação, higiene, transporte são fundamentais para a inclusão escolar e social e, apesar de limitadas, há um conjunto de benefícios assistenciais que as famílias podem usufruir. Informações podem ser consultadas no Apêndice D desta dissertação, no “Guia de Políticas Públicas: potencializando as ações para inclusão dos estudantes elegíveis à educação especial no bairro de Guaianases”. Apesar de ser um Guia desenvolvido para uma região específica, há informações sobre a legislação federal.

As barreiras ao desenvolvimento dos estudantes PAEE não podem ficar circunscritas às questões de saúde ou assistenciais, deve-se pensar na sua formação integral. Isso pressupõe olhar para as possibilidades que o território pode oferecer e, desta forma, considerar a participação do estudante PAEE em todos os espaços de convivência social, como parques, teatros, cinemas, casas de cultura, bibliotecas, entre outros. Esses equipamentos, embora escassos, existem no território. Não conseguimos informações sobre atividades específicas para

os estudantes PAEE nesses equipamentos, mas eles estão abertos à toda comunidade e as equipes que os compõem precisam ser provocadas a pensar na diversidade que se apresenta na população local.

Por motivos apresentados anteriormente, faltam às famílias condições e/ou motivação para estimular os estudantes a frequentarem esses espaços, sendo imprescindível a mediação da escola.

4.3 O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) E A ARTICULAÇÃO COMO OS EQUIPAMENTOS DO TERRITÓRIO

O acesso ao conhecimento, como uma das condições básicas para o exercício da cidadania nas sociedades democráticas, é bem mais antigo e nos remete, pelo menos, ao período da Revolução Francesa, que ocorreu entre os anos 1789 e 1799 (BOTO, 2003). Para a continuidade do processo revolucionário na França era indispensável garantir a todos o direito ao conhecimento. À Revolução Francesa seguiu-se uma onda revolucionária que inspirou movimentos por independência nas nações colonizadas e luta dos povos por direitos sociais, econômicos e políticos.

No bojo das lutas por direitos sociais e políticos, importantes segmentos que eram excluídos da escola, como negros, indígenas e, mais recentemente as pessoas com deficiência, passaram a ter esse direito garantido por lei. No Brasil, observamos avanços significativos na garantia do acesso e permanência na escola, principalmente a partir constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que estende a educação como direito de todos, e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Essa lei estabelece a Educação Especial como uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 28). No que concerne à escolarização das pessoas com deficiência, o movimento pela inclusão ganha força a partir das conferências e tratados internacionais, a saber: Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em 1994 em Salamanca (Espanha) com a cooperação da UNESCO (MAZZOTTA; D’ANTINO, 2011). Além de se ocuparem de questões referentes ao acesso à educação em seus múltiplos aspectos, os países signatários, entre eles o Brasil, devem garantir o acesso e a permanência com qualidade dos estudantes PAEE, sendo necessário eliminar as barreiras que os

impedem de acessar o conhecimento plenamente. Estudos indicam que todos podem aprender, desde que garantidas as condições para este processo (MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2004). A mudança na forma de agir pode ser observada nas leis que reconhecem a pessoa com deficiência como sujeito de aprendizagem.

Nas mudanças apresentadas por diferentes teóricos, um dos aspectos importante a destacar são as mudanças de Paradigmas da Educação Especial que ocorreram em todo o período que marcou e ainda marca a presença da diversidade e dos diferentes nos contextos educacionais, sociais, profissionais, entre outros. Para Aranha (2001), o primeiro paradigma que foi denominado Paradigma da Institucionalização, caracterizou-se pela exclusão total das pessoas com deficiência do meio social, da família e da própria escola, os quais eram mantidos em ambientes segregados. Este paradigma permaneceu em vigência por vários séculos, dificultando que as pessoas com deficiência tivessem acesso pleno ao conhecimento. O segundo paradigma denominado Paradigma de Serviços teve como proposta a integração. Embora um pouco mais aberto ao meio social, ainda mantinha pessoas com deficiência em instituições tendo como procedimento de encaminhamento a condição orgânica de deficiência com ênfase no aspecto biológico com necessidade do laudo médico.

Integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse, muitas vezes, como necessárias, mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível.

Como exemplos das organizações provenientes dessa filosofia tem-se, por um lado, entidades assistenciais, Casas de Passagem e mesmo alguns Centros de Vida Independente; no âmbito da educação, as escolas especiais e as classes especiais, mais claramente voltadas para o ensino do aluno, visando sua ida ou seu retorno para as salas de aula comuns, no ensino regular; na área profissional, os melhores exemplos são as oficinas abrigadas e os centros de reabilitação (ARANHA, 2001, p. 168).

Embora o Brasil esteja no terceiro paradigma denominado Paradigma de Suporte, cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitam em suas diferentes áreas: física, psicológica, educacional, social e/ou profissional. Aranha (2001) complementa ressaltando que cabe também garantir aos indivíduos com deficiência o acesso a tudo de que a sociedade dispõe, independentemente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado por esses indivíduos. Nessa perspectiva:

[...] surgiu o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte. Fundamentado no princípio da diversidade, tem-se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência, como qualquer outra, tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais prerrogativas.

Foi nesta busca que se pensou na disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar e usufruir de todo e qualquer recurso da comunidade. Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar inclusão social. Entendemos inclusão social como o processo de garantia do acesso de todos a todas as instâncias da vida em sociedade, independente de terem ou não uma deficiência, do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento (ARANHA, 2001, p. 170-171).

Conforme destaca Aranha (2000 *apud* DEL-MASSO, 2000), o quarto paradigma encontra-se em processo de efetivação em países mais desenvolvidos, denominado Paradigma do *Empowerment*.

Evitando o risco de uma tradução não representativa do real significado semântico desse termo, dado não se contar com vocábulo correspondente na língua coloquial portuguesa, [...] *Empowerment* significa ‘garantir o poder’, ‘assegurar o poder’ a alguém. Na área em que está aqui sendo utilizado, significa garantir à pessoa com deficiência o poder decisório e o de determinação no encaminhamento de sua própria vida; significa empossar de fato as pessoas com deficiência da possibilidade de exercer seu direito de assumir maior controle possível sobre a qualidade de suas vidas (ARANHA, 2000 *apud* DEL-MASSO, 2000, p. 146).

De acordo com Vygotsky (2012), as crianças com deficiência não são menos desenvolvidas do que seus coetâneos típicos, antes desenvolvem-se de outro modo. Para garantir a aprendizagem dessas crianças é necessário criar recursos didáticos e pedagógicos pensando em suas potencialidades e limites, considerando as diferenças na forma de ser e aprender. Pensar formas diferentes de aprender e ensinar com foco na deficiência não significa, como aponta Skliar (2003), uma questão de tolerância ou compaixão, como se fosse uma concessão da sociedade, antes trata-se de uma obrigação da sociedade em garantir um direito conquistado na dinâmica das lutas sociais. Nesta concepção, a Escola e as salas de Educação Especial dão lugar à Escola Inclusiva, como todos os estudantes matriculados e frequentando as salas comuns e a Educação Especial passa a ser uma modalidade transversal, que perpassa todos os níveis e modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2008).

Mendes (2006) faz um balanço da Educação Especial no Brasil e ressalta que no século XIX já havia preocupações quanto a essa modalidade de educação, porém destaca seu caráter segregacionista, realizado principalmente por instituições filantrópicas, e foi só a partir da década de 1970 que se percebe ações mais contundentes do Estado. Corroborando Mendes (2006), as preocupações educacionais já estavam presentes no Paradigma de Serviços, embora ainda fossem identificadas, e ainda são, ações que sugerem permanência do Paradigma de Institucionalização. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) destacam que a implementação da Escola Inclusiva foi e ainda é fruto de embates e disputa de interesses entre segmentos sociais, e que foi a partir de 2001, com a primeira intervenção do Ministério Público nas diretrizes da Educação Especial, que se iniciou o processo de mudanças culminando, em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa nova lei, traz orientações importantíssimas para a inclusão escolar dos Estudantes elegíveis à Educação Especial. Em primeiro lugar, considera a Educação Especial como modalidade de caráter transversal que perpassa todos os níveis da educação; em segundo lugar, define que Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem caráter suplementar e complementar.

Isso significa que a educação do estudante com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação na escola e na sala comum e que o AEE é um serviço de apoio, que deve acontecer no contraturno ou itinerante e em colaboração com os profissionais da sala regular. Ainda segundo a lei (BRASIL, 2008; SÃO PAULO, 2016b), as diferentes modalidades de AEE devem ser ofertadas de acordo com a necessidade dos estudantes, após avaliação dos profissionais envolvidos. Além disso, precisa ser organizado, planejado e acompanhado a partir da SRM, sob a responsabilidade de um ou uma profissional com formação, na condição de especialista. Na ausência da SRM na unidade escolar ou nas proximidades, as ações devem ser feitas por um profissional do CEFAL.

Em documento do Ministério da Educação, que orienta a implantação das SRM, lê-se que o professor de AEE tem as seguintes atribuições:

As atribuições do professor de AEE contemplam: • Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante; • Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante; 9 • Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; • Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; • Acompanhamento da funcionalidade e

usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares; • Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; • Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante; • Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (MEC, 2012, p. 8).

Destacamos deste documento a atribuição de articulador do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, com os equipamentos das áreas de saúde, assistência social, trabalho, cultura e lazer e outras. O referido documento está em consonância com o que escrevemos sobre a necessária articulação das políticas públicas para a garantia dos direitos dos estudantes PAEE. Além disso, este atribui esta tarefa ao professor de AEE. Portanto, compreender os fatores intervenientes do trabalho deste profissional é fundamental para compreendermos a aplicabilidade da lei e sua eficiência na atuação junto aos estudantes da educação especial. Além disso, é fundamental criar instrumentos para apoiar o trabalho desses profissionais.

5 PERCURSO INVESTIGATIVO

[...] e toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente. (MARX, 2017, p. 1078)

5.1 UNIVERSO DE PESQUISA

Para conhecer o universo da pesquisa realizamos a identificação de todas as Diretorias Regionais de Educação (DRE) da cidade de São Paulo, as respectivas localizações e, pontualmente, a DRE localizada no bairro de Guaianases, na Zona Leste da cidade de São Paulo, objeto de nosso estudo. A partir dessa identificação, localizamos as escolas nas regiões de alta e muito alta vulnerabilidade, de acordo com os dados constantes no Atlas Socioassistencial da cidade (SÃO PAULO, 2015) e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2015, 2019). Contatamos a Dirigente Regional de Ensino da referida diretoria com o intuito de solicitar autorização para realizar a pesquisa nas escolas dessa região, cujo pedido foi atendido. Na sequência nos dirigimos ao Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) para que fossemos informado quais das escolas possuíam SRM em funcionamento no período da pesquisa. Posteriormente, solicitamos autorização para que as professoras participassem do estudo. Mediante visitas às escolas ou contatos telefônicos agendamos reunião com essas professoras para apresentarmos o projeto de pesquisa e o instrumento de coleta de dados, convidando-as formalmente para a participação. As professoras que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual se encontra no Apêndice A.

5.2 PARTICIPANTES

Participaram do estudo nove Professoras de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), representando dez escolas municipais localizadas no bairro de Guaianases, na Zona Leste da cidade de São Paulo. São todas professoras, não somente em função do sorteio, mas porque há apenas um professor em atuação no Atendimento Educacional Especializado da região e esse não foi um dos sorteados para o estudo. Se o quadro do magistério é composto majoritariamente por mulheres, na Educação Especial a discrepância numérica é ainda maior. No Apêndice C apresentamos um quadro com informações detalhadas sobre o perfil dos participantes.

É importante apontar aqui que participei de dois cursos de especialização financiados pela SMESP. O primeiro pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em que participaram 150 profissionais da RME, menos de 10% eram do sexo masculino; o segundo, realizado em parceria com a Unesp, participaram outros 100 profissionais da educação, a proporção de pessoas do sexo masculino não era diferente. Essa informação é relevante, pois mostra concepção equivocada de Educação Especial que remete ao cuidado e não à aprendizagem, como pressupõe a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fato que apareceu de forma nítida no início da minha atuação na função de Professor de SRM, em que algumas mães questionaram se um homem seria capaz de “cuidar” de seu filho ou filha com deficiência. Cuidar e educar são fatores indissociáveis no processo de aprendizagem, podendo ser desenvolvidos por homens e mulheres comprometidos com a formação integral do ser humano.

Em fevereiro de 2022, solicitamos junto ao Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), a lista das escolas que já contavam com SRM. Na lista o registro foi de 30 escolas, que foram organizadas em ordem alfabética. Desse grupo foram sorteadas 30% que compuseram o universo de estudos. Para o sorteio das escolas e respectivos participantes utilizamos a Tabela de Números Equiprováveis (SANTOS, 2018). Realizamos o sorteio em maio de 2022, identificando 20 escolas, sendo 10 prioritárias e 10 para uma lista de espera, caso houvesse desistência ou não participação da lista prioritária. Na sequência contatamos as 10 primeiras escolas, das quais uma estava sem professora designada; em outra, a professora estava em licença médica; a professora de uma terceira escola aceitou o convite, mas não retornou para agendar a entrevista. Além disso, duas escolas eram atendidas pela mesma professora em que acumulava cargos. Desta forma, seguimos a lista, pela ordem do sorteio até atingirmos o número desejado de 10 escolas. Como uma das professoras trabalhava em duas das escolas prioritárias, atingimos o total de 9 participantes representando 10 unidades escolares. Todas as professoras foram consultadas quanto ao interesse em participar do estudo, as interessadas assinaram o TCLE disponível no Apêndice A.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, nas respectivas SRM seguindo um roteiro de entrevista que se encontra no Apêndice B. Na primeira parte do roteiro solicitamos a identificação e a formação acadêmica das participantes, bem como informações sobre o público atendido, dados que foram preenchidos pelo participante, diretamente no roteiro impresso. As outras partes do roteiro de entrevista foram gravadas e transcritas posteriormente. A gravação permitiu análise fidedigna das falas que além de identificar as respostas com suas nuances nos leva às primeiras reflexões sobre as questões abordadas.

5.3 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A parte teórica da pesquisa foi realizada por meio de método bibliográfico e documental com levantamento da temática em livros, revistas, publicações em periódicos científicos, artigos, teses e dissertações que abordaram a temática de estudo, com data limite de publicações dos últimos 10 anos, ou seja, de 2010 até 2020, realizando um diálogo com obras clássicas do marxismo e com obras de pesquisadores da atualidade com base no materialismo histórico como ferramenta de análise da realidade.

A parte documental contou com estudos do conjunto legal e normativo da Educação Especial do Brasil e da cidade de São Paulo. A parte empírica se caracterizou com a realização das entrevistas no local de trabalho, com a observação das condições em que acontecia o Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa de abordagem qualitativa teve a aplicação de roteiro de entrevista semiestruturado destinado às professoras das escolas selecionadas para o estudo, disponível no Apêndice B, com perguntas sobre o perfil da participante, formação profissional, tempo de magistério e atuação no Atendimento Educacional Especializado; questões que verificaram o conhecimento da professora sobre a realidade da comunidade escolar e a rede de apoio; o posicionamento sobre as políticas públicas de Educação Inclusiva; a existência ou não de articulação dos diferentes equipamentos públicos para o atendimento das necessidades dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial. O instrumento foi testado previamente, por meio de entrevista piloto, para corrigir possíveis erros de compreensão e interpretação das perguntas, bem como sua eficiência para a realização dos objetivos propostos.

A opção pela entrevista semiestruturada se justificou pelo caráter subjetivo da pesquisa, pois levou em consideração a opinião das participantes sobre os fatores intervenientes no trabalho dos profissionais que atuam na escola para a inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial, sua compreensão dos pressupostos que norteiam a educação inclusiva e sua avaliação deste processo. Além disso, possibilitou, como propõe Martins (2013, p. 18), “[...] refletir sobre as questões e respostas e, a depender do que for dito, podermos ter a sensibilidade de desenvolver novos questionamentos relacionando-os com ideias ou outros pontos de vista que poderiam enriquecer a entrevista”. Somado a isso, a criação do que Ludke e André (1986, p. 33) chamam de “[...] atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados de modo exploratório a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) com o objetivo de identificar as principais facilidades e/ou dificuldades enfrentadas pelas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, no Atendimento Educacional Especializado; analisar a articulação da escola com outros equipamentos públicos de saúde, cultura, lazer entre outros, do território e observar em que medida a vulnerabilidade social pode afetar o processo de escolarização dos estudantes PAEE. Além disso, foi utilizado o diário de bordo como instrumento de observação do espaço onde acontecia o atendimento dos estudantes. Neste diário anotamos questões relativas ao tamanho da sala, os equipamentos/mobiliários disponíveis, iluminação, acústica, localização (dentro da escola) e interferência externa. Além disso, perguntamos se as professoras acumulavam cargos e se exerciam alguma atividade para complementar a renda.

5.5 ASPECTOS ÉTICOS

A presente pesquisa foi aprovada sob o parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Câmpus de Presidente Prudente, cadastrada na Plataforma Brasil sob o número 5.309.605.

5.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Os dados receberam análise qualitativa, considerando o referencial teórico utilizado na revisão bibliográfica, o contexto da comunidade escolar e as respostas das participantes. Os dados obtidos foram categorizados a partir das respostas das participantes para a respectiva análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2016). As categorias também foram pensadas no desenvolvimento da pesquisa, levando em consideração a revisão bibliográfica e informações identificadas durante a coleta de dados, num “[...] processo dinâmico entre a teoria e a empiria”, conforme destacam Ludke e André (1986 p. 42).

De forma a responder o objetivo apresentado na pesquisa, qual seja, observar os fatores intervenientes no trabalho do professor de SRM, em territórios de vulnerabilidade, organizamos as categorias de forma a apontar esses elementos nas falas das professoras e nas observações do espaço de trabalho.

Para facilitar a compreensão e dar mais visibilidade aos dados, organizamos dois conjuntos de categorias: no primeiro deles apresentamos dados referentes às condições de trabalho das professoras, destacando a sala em que acontecia o atendimento, a quantidade de estudantes atendidos, as facilidades e/ou dificuldades e as influências da família em situação de vulnerabilidade. No segundo conjunto, apresentamos os dados referentes às políticas públicas inclusivas, destacando os equipamentos conhecidos e o nível de articulação entre a escola e esses equipamentos, ficando assim organizado: equipamentos conhecidos, articulação da escola, articulação da Sala de Recursos Multifuncionais e avaliação das políticas públicas pelo responsável pelo AEE. Além disso, no final da entrevista deixamos um espaço para considerações finais, para que as participantes trouxessem algum aspecto que porventura não tivesse sido contemplado no roteiro de entrevista.

Seguimos mais uma vez as orientações de Bardin (2016, p. 148) ao destacar que “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. O elemento comum que procuramos identificar foi como os diferentes elementos interferiam no trabalho das profissionais que atuavam nas SRM, em territórios de vulnerabilidade social. Para referenciar as falas das professoras e manter o sigilo nas respostas às rotulamos de P1 a P9, de acordo com a ordem das entrevistas. Esse procedimento foi utilizado para preservar a identidade das participantes.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentamos os resultados identificados e analisados a partir das categorias elencadas e as informações e os relatos do primeiro conjunto de respostas. Compreender os fatores que interferem no trabalho dos especialistas responsáveis pelo atendimento educacional dos estudantes PAEE, a partir do referencial marxista, pressupõe observar as suas múltiplas determinações (MARX, 2013).

O trabalho concreto e individual do profissional que atua no AEE é, ao mesmo tempo, um trabalho social e coletivo, resultado de conjunto de fatores que perpassam: 1. condições materiais de execução de seu plano de ação, como equipamentos, mobiliários, dimensões espaciais, localização da sala e da escola; 2. questões subjetivas, como a perspectiva das famílias em relação à aprendizagem dos estudantes PAEE, a concepções de mundo e de educação dos profissionais da escola; 3. fatores externos, como disposição de equipamentos públicos, oferta de serviços complementares para aquelas estudantes que necessitem autonomia para realização do trabalho.

Para José Paulo Netto (2011) buscar as determinações de um objeto ou fenômeno, orientado pelo marxismo, pressupõe realizar o caminho de volta, visando a superação de sua aparência de forma crítica.

6.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO: A SRM, FAMÍLIAS E VULNERABILIDADE

O acesso e permanência nas escolas é uma condição necessária para a inclusão educacional de todos os estudantes. Por esse motivo um conjunto de políticas tem sido implementadas visando à eliminação de barreiras, em especial as barreiras arquitetônicas, que impedem ou dificultam o acesso dos estudantes aos prédios. Mas é preciso um olhar para a qualidade do espaço, mobiliário e equipamentos disponíveis, uma vez que diferentes aspectos podem interferir na qualidade da educação. Somado a isso, muitas vezes as condições enfrentadas pelo professor no seu cotidiano profissional chocam-se com os pressupostos legais que apontam para uma perspectiva na quantidade de estudantes PAEE em sala de recursos multifuncionais e na realidade o que ocorre é quantitativo excessivo de estudantes PAEE sob a responsabilidade do professor. Esses dados são mostrados no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização das Participantes e Informações sobre estudantes das escolas

Professora/Escola	Número de estudantes atendidos na SRM	Número de estudantes atendidos pela professora	Tempo de magistério	Tempo na RME	Tempo na Educação Especial	Acumula cargos
01	52	52 (acumula cargo na mesma UE na SRM)	18 anos	10 anos	08 anos	Sim (SRM da mesma escola)
02	21	21	09 anos	09 anos	08 anos	Não
03	37	20	22 anos	06 anos	06 meses	Não
04	20 de 4 escolas	20	12 anos	02 anos	Não informado	Não
05	67/54 do CEU + 13 entorno	19	09 anos	05 anos	03 anos	Não (realiza outra atividade para complementar a renda)
06	22	22	19 anos	19 anos	1 ano	Sim (em outra SRM)
07	30	30	19 anos	19 anos	1 ano	Sim (em outra SRM)
08	43	43 (acumula cargos na mesma UE)	09 anos	09 anos	8 anos	Sim (SRM na mesma Escola)
09	47	24	18 anos	5 anos	4 anos	Não (acumulou até 2020)
10	44	20	13 anos	7 anos	7 anos	Sim (Educação em outro Município)

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.1.1 Categoria: A Sala de Recursos Multifuncionais

Primeiro destacamos algumas informações sobre os equipamentos e mobiliários disponíveis nas SRM, bem como os números de estudantes em atendimento.

Os dados referentes a equipamentos e mobiliários foram coletados pela observação do pesquisador e anotado no diário de bordo, o número de estudantes atendidos na SRM foi informado pelas professoras no roteiro de entrevista. O número de estudantes atendidos aparece em estado bruto, pois não realizamos a coleta de dados separando-os por modalidade de atendimento uma vez que, na Rede Municipal de São Paulo, todos os estudantes PAEE, indicados para atendimento ficam sob a responsabilidade da professora designada para a SRM. A definição referente ao tipo de atendimento, se o mesmo será no contraturno, colaborativo ou itinerante, deve ser resultado de avaliação conjunta dos professores da sala comum, gestão escolar e da professora da SRM, além disso, deve ser discutido com as famílias (SÃO PAULO, 2016b). Quando nos referimos às opiniões e observações das participantes, são expressões espontâneas que foram anotadas no diário de bordo nos momentos pós-entrevista.

No conjunto, as salas são bem equipadas, contam com computador, impressoras, jogos de alfabetização, jogos matemáticos; painéis sensoriais, aparelhos de som e televisão, material de papelaria e algumas possuem máquinas de datilografia e impressoras em Braille. Além disso, observamos mobiliários como carteiras e cadeiras, armários e prateleiras, alguns desses móveis adaptados para pessoas com deficiência física.

Em que pesem algumas observações das professoras, quanto a falta de alguns equipamentos, problemas de acesso a internet, equipamento em má conservação, mobiliário em reforma, jogos e brinquedos faltando peças, essa parte tem influência positiva no trabalho das professoras, pois mobiliários adaptados e equipamentos adequados, em alguns casos, são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes e fazem parte do programa de implementação do AEE (MEC, 2010).

Quanto ao número de estudantes em atendimento, a maioria (7 salas) estava com o número de estudantes acima do definido pela Portaria da Secretaria Municipal de Educação, que organiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Município (SÃO PAULO, 2016b). De acordo com essa Portaria, o atendimento pode ser organizado de 3 formas, colaborativo, quando o professor de AEE acompanha os estudantes na sala comum para orientação aos profissionais envolvidos no seu processo educativo; contraturno, modalidade em

que a equipe escolar junto com a família entendem que há a necessidade de apoio complementar ou suplementar, ampliando o tempo de permanência do estudante na escola; e o atendimento itinerante, que são estudantes das escolas do entorno, onde não há Sala de Recursos Multifuncionais para o AEE, os estudantes são encaminhados para acompanhamento em uma SRM mais próxima. A Portaria define ainda que cada professora deverá atender de 12 a 20 educandos, independente da forma. No entanto, 6 das 9 das professoras entrevistadas atendem mais do que o definido no documento, as outras estão com o número máximo de educando definido pela Portaria. Algumas professoras que acumulam cargos atendem mais de 50 estudantes, quando deveriam atender, no máximo, 40, sendo 20 por cargo.

Neste quesito, quantidade de estudantes atendidos, há queixas de influência negativa por parte das professoras, pois muitas vezes é necessário diminuir o atendimento no contraturno para atender à demanda. Além disso, pela orientação da Portaria, a forma de atendimento deve ser pensada de acordo com as necessidades dos educandos e educandas, conforme consta no texto da lei:

Art. 24 O Plano de AEE será elaborado e executado pelos educadores da UE em conjunto com o Professor do AEE e/ou com apoio do PAAI e deverá ser precedido de avaliação pedagógica/estudo de caso, contemplando:

- I – a identificação das habilidades, barreiras existentes, e necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;
- II – a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;
- IV – o cronograma de atendimento;
- V – a carga horária (SÃO PAULO, 2016b).

Para atender à demanda, as professoras de AEE informaram que precisavam desconsiderar as necessidades específicas dos estudantes, oferecendo atendimento em um dia por semana por duas horas/aula, ou oferecendo atendimento colaborativo para estudantes que necessitariam do contraturno. Considerando o tamanho das salas, sete das dez escolas pesquisadas, estão adequadas para o atendimento a grupos com cinco estudantes, e três escolas possuem espaços pequenos, insuficiente para atender grupos de três ou mais estudantes.

Quanto à iluminação, apenas uma sala, que estava em reforma, não apresentava condições adequadas. O principal problema apresentado pelas participantes e observado também pelo pesquisador foi quanto à localização das salas no interior das escolas e a interferência externa. As salas estavam, em geral, localizadas perto de pátios e outros locais de grande movimentação de pessoal, algumas inclusive próximas às quadras poliesportivas. Estas

salas sofrem muita influência externa, principalmente no que se referem aos ruídos, as professoras argumentaram que os prejuízos são maiores para estudantes com TEA, com hipersensibilidade ao som e aqueles que apresentam maiores dificuldades de atenção e concentração.

A vantagem em realizar as entrevistas nos locais de trabalho das professoras foi a vivência dos problemas enfrentados. Por alguns momentos tivemos que interromper as entrevistas, ou ter de aumentar o tom de voz, por causa da interferência externa.

Condições estruturais e ambientes adequados são partes constitutivas do processo pedagógico e tem influência direta na qualidade do atendimento oferecido e na qualidade de vida do trabalhador. Pelas observações e relatos disponibilizados, os equipamentos e mobiliários se apresentam adequados para a realização do apoio pedagógico especializado, como complemento à garantia da aprendizagem do estudante PAEE, mas as dimensões espaciais e a localização das Salas de Recursos Multifuncionais não tiveram a mesma atenção do poder público.

6.1.2 Categoria: facilidades e dificuldades

Para melhor visualização das principais dificuldades e facilidades apresentadas pelas participantes da pesquisa, elaboramos um quadro comparativo, na sequência, estabelecemos um diálogo com as falas das professoras (Quadro 2).

Quadro 2 – Facilidades e Dificuldades do contexto profissional

Dificuldades	Facilidades
Infraestrutura	Comunicação e relações com famílias
Barreiras atitudinais	Comunicação interna nas escolas
Quantidade de estudantes atendidos	Proximidades com os estudantes
Ausência de equipamentos públicos	Número reduzido de estudantes
Números de escolas para acompanhar	Possibilidade de uso de outros espaços na escola
Poluição sonora	Apoio da equipe gestora
Ausência/limitação de recursos humanos de apoio, AVE e estagiários	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante da pergunta sobre as facilidades ou dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento de suas atividades nas SRM, recebemos as seguintes respostas:

Aqui na sala de recursos, nós temos o problema relacionado a internet. Nós não temos cabo de internet aqui, então geralmente eu roteio com meu notebook, porque a sala também não tem um computador próprio, então utilizo o notebook, que foi concedido para o professor.

Outro problema que é a acústica também da sala, que tem muito barulho externo, porque atrás tem jogos, funciona também nos intervalos e são bastantes intervalos. Então, quando eu atendo alunos autistas, alguns com sensibilidade auditiva, eles não conseguem se concentrar e prestar muita atenção, para fazer as atividades que eu proponho, devido ao barulho (P1). (informação verbal¹)

Outro problema apresentado pela P1 é o número de estudantes, que está acima do determinado pela Portaria (SÃO PAULO, 2016b). Como acumula cargos na mesma escola, ela deveria atender 40 educandos e educandas, mas no período em que a entrevista foi realizada, estava atendendo 52. Como facilidade a professora da Escola 1 destacou a comunicação com a maioria das famílias, que acontece via *WhatsApp*.

O fato de atender a uma quantidade maior de estudantes do que o estabelecido pela lei, revela a dificuldade da rede em responder a demanda por vagas na região, com ausência de escola com SRM e/ou profissionais para assumir a função. De acordo com a investigação, no ano de 2021 havia 1.207 estudantes PAEE matriculados nas escolas da DREG e 33 salas para atendimento, segundo informações fornecidas pelo CEFAl. Mesmo considerando que um percentual é acompanhando diretamente pelo CEFAl, os números revelam a demanda maior que a oferta.

A professora da Escola 2 (P2) apontou como principal dificuldade para a realização do seu trabalho a infraestrutura, principalmente o tamanho da sala de aula, porém destacou que tem trânsito livre na unidade e pode usar outros espaços. Como facilitador, essa mesma professora destacou a possibilidade de estar mais próxima das crianças, pois isso dava condições de conhecer melhor as barreiras e trabalhar com elas. A professora da Escola 3 (P3), apresentou como principal dificuldade as barreiras atitudinais de alguns professores. Na fala dela ainda há o velho discurso de alguns apontando que “eu não tenho formação para trabalhar com esses estudantes” (P3). Contudo, destacou que esse número é bem reduzido em sua unidade e o trabalho de pesquisa e troca de informações entre as professoras da sala de recursos

¹ Trata-se de excertos de respostas das participantes da pesquisa durante o processo de entrevista.

multifuncionais e as da sala comum são processos que tem sido fundamentais para quebrar essas barreiras. Isso na sua visão é um facilitador do trabalho.

Essa é a mesma queixa da professora da Escola 5 (P5) destacando que “A maior dificuldade ainda são as barreiras atitudinais. Tem sempre o entrave do, “mas não pode, mas não dá, mas não vai dar certo, mas não tem tempo, mas não tem recursos [...]”. Para a professora da Escola 4 (P4), um dos principais problemas é o número de escolas nas quais atuam, pois:

Agora eu tenho várias escolas, eu não consigo saber o que realmente está acontecendo naquela escola. São as falas dos professores, mas é você (sic) não consegue acompanhar. Então, por exemplo, você vai fazer um colaborativo em outra escola, acompanhar a criança na sala é uma coisa mais difícil acontecer [...] então, esse ponto eu, acho assim, bem complicado, você esse lidar com várias pessoas, esse leque, porque abre muito e cada pessoa tem uma interpretação (P4). (informação verbal)

A família tanto pode ser um facilitador quando um dificultador, de acordo com a fala da professora da Escola 6.

Acho que a principal dificuldade é a família. Ela pode ser tanto um facilitador e como dificultador, vamos dizer assim. Porque se ela tem esclarecimento, ainda não está de luto, já entendeu qual a real situação do seu filho e vai atrás da rede de proteção, não é? dos atendimentos (aquela que ele, estudante, consegue), Você consegue tirar mais daquele estudante, você consegue fazer seu trabalho agora, se nem a família nem tem, sua família não aceita (P 6). (informação verbal)

Em outra parte da entrevista a professora observou que muitas vezes essa família encontra problemas na rede de proteção social, sendo também uma vítima da situação de vulnerabilidade que acomete as regiões periféricas de São Paulo.

A professora da Escola 8 (P8) destacou, entre os facilitadores do trabalho, o número reduzido de estudantes, pois possibilita formar pequenos grupos para atender às necessidades específicas deles e a boa relação com a equipe gestora. A boa relação com a equipe gestora apareceu como facilitador também das falas de outras professoras, em especial das P2, P3, P4, P9 e P10.

Como dificultadores, a professora da Escola 8 (P8) destacou a poluição sonora da escola, pois a sala está localizada no início do corredor principal da escola e com os fundos para uma importante avenida da região. As barreiras atitudinais de alguns professores também foram apontadas. Além disso, a professora destacou a dificuldade de trabalhar com os professores e professoras do Ensino Fundamental II, pela dinâmica de troca de aulas, uma vez que a maioria

das escolas públicas no Brasil funciona com o sistema de especialistas por disciplinas com aulas de 45 ou 50 minutos.

Para a professora da Escola 9 (P9), como destacado anteriormente, o facilitador foi a relação e o apoio da equipe gestora. Quanto às dificuldades, ela apontou a resistência de alguns profissionais e a dificuldades das famílias em conseguir apoio na rede de proteção, analisando que “O nosso trabalho depende de outros trabalhos para ele acontecer”. A professora P9 destacou ainda como dificultador os recursos financeiros e humanos. Ela citou que:

Dificultador seria, nesse momento recurso financeiro e recurso humano, principalmente o recurso humano, pensando na qualidade de ensino para os meninos. Porque a gente sabe que, temos lá o professor da sala regular, porém, os meninos, se ele tiver um apoio a mais, a gente vai conseguir desenvolver melhor essa potencialidade dele. Falta de estagiários e outros apoios (P9). (informação verbal)

Destacamos esta fala primeiro pela recorrência, embora não apareça muito na pergunta sobre facilidades e dificuldades para o desenvolvimento do trabalho, os problemas com recursos humanos apareceram em várias partes das entrevistas. Além da PAEE, a Portaria (SÃO PAULO, 2016) prevê como apoio para a Educação Especial nas escolas, estagiários e Auxiliares de Vida Escolar (AVE), e a presença desses apoios na escola deveria ser feito pela avaliação das necessidades dos estudantes e da unidade escolar, mas na maioria das vezes não é isso que acontece, a DRE destina um número de estagiários fixos e a escola precisa se organizar a partir desse número.

6.1.3 Categoria: As famílias e a vulnerabilidade

Nesta subseção apresentamos recortes das falas das professoras durante as entrevistas, respondendo à pergunta: Como você vê que a realidade social das famílias dos estudantes interfere no processo de escolarização dos estudantes PAEE?

A vulnerabilidade apresenta-se pelos relatos das professoras em diferentes formas, destacamos aqui alguns delas: dificuldade de contato com as famílias; falta ou limitação de acesso às terapias, que em alguns casos são essenciais ao processo de escolarização; falta de vagas no território; condição financeira das famílias para buscar os atendimentos ou realizar acompanhamentos terapêuticos em regiões centrais; condição de mães solo, que assumem a criação dos filhos; na dificuldade de algumas famílias em compreender o papel da educação no desenvolvimento dos estudantes PAEE.

Nesta categoria, optamos por apresentar primeiro os relatos das professoras, seguindo a ordem das entrevistas, no final teceremos os comentários. Aos relatos:

Então nós temos, por exemplo, alunos, por exemplo, que a gente tem o Gustavo, que a mãe, por exemplo, também tem deficiência intelectual. Então às vezes a gente não consegue, não é ter um bom assim, é contato, mas porque a mãe também acaba não compreendendo, não tem assim nenhum responsável pela mãe e pelo menino, que o pai também falecido (P1). (informação verbal)

As famílias que eu atendo não tem acesso a médicos, terapeutas, psicólogos, terapia ocupacional. A educação é a única opção de atendimento; a criança precisa de uma visão multidisciplinar. Os pais reclamam que não conseguem consultas, acabam esperando esses serviços da sala de recurso (P2). (informação verbal)

Não considero a região como espaço de vulnerabilidade, só algumas famílias. Dificuldades provisórias por causa do desemprego. Uma minoria está em vulnerabilidade. A gente acaba fazendo um trabalho terapêutico com as famílias. Muitas famílias só têm a escola (P3). (informação verbal)

Interfere porque muitos não têm conhecimento, e às vezes não tem condições de marcar uma terapia, que é sempre longe, por falta de condições de pagar... Então, a questão social aqui é bem presente. A gente tem uma criança que a gente percebe que ela não tem alimentação em casa, então é complicado a questão social, sim, interfere (P4). (informação verbal)

A situação das famílias interfere totalmente, pois as famílias não conseguem acesso à rede. Das mais de 50 que temos aqui, apenas 4 são bem assistidas, que tem uma terapia, que tem acompanhamento, que consegue a medicação no tempo certo, que consegue exames. E esses não são da rede, são famílias que tem condições de acessar a rede privada (P5). (informação verbal)

Interfere muito, acho que porque tudo para elas é tudo longe. Se elas precisam de uma consulta na AACD, é longe. Vai, eu tenho que ir na APAE, então os recursos não chegam aqui para elas.

Caso de um cadeirante, a família mora em uma situação extremamente precária, geralmente é mãe solo, que não tem um companheiro ali do lado, ou se tem, não consegue faltar no serviço para poder ajudá-la, ela tem que sair do serviço para poder cuidar da criança, é muito (P6). (informação verbal)

É diferente as famílias com mais ou menos recursos; tem famílias que conseguem as terapias e tem condições de levar as crianças e outras; mas a gente tem aquelas em que tem uma dificuldade financeira muito grande para acessar esses recursos, e, além da falta de terapias, que geralmente é longe de casa (P7). (informação verbal)

Sim, com certeza. Eu sempre converso com os professores, que às vezes os professores também vêm com alguns questionamentos, alguns apontamentos em relação a postura das famílias, mas a gente também tem um olhar de que falta uma política pública para acolhimento e para o encaminhamento de profissionais, principalmente dentro da área da saúde para essas crianças com deficiência e para as famílias (P8). (informação verbal)

É algumas mães, algumas famílias, né? Eu falo mães, porque a maioria dos responsáveis pelos estudantes aqui são mães. Infelizmente a gente sabe que alguns pais abandonam seus lares, enfim, e essas mães, por sua vez, algumas delas tenham benefício, o BPC, e elas fazem serviços paralelos. São diaristas, vende produtos (Avon, Natura, essas coisas) para tentar suprir as necessidades ali dentro de casa (P9). (informação verbal)

O traço comum entre os depoimentos dessas professoras de escolas diferentes é a relação entre o papel da família, a condição de vulnerabilidade e as dificuldades de acesso à rede de proteção social. Mesmo algumas professoras que, inicialmente criticaram as famílias, no momento desta pergunta reconheceram que mesmo com o esforço das famílias as dificuldades se davam em função da ausência e/ou insuficiência de políticas públicas.

Destaque importante na fala da P3, que inicialmente não considerava as famílias das crianças atendidas como vulneráveis, analisando que poderia ser uma condição momentânea por causa do desemprego temporário. Mas, em outra parte da entrevista, em que ela falou dos espaços de lazer, reconheceu que os únicos espaços usados pelas crianças eram os estacionamentos dos prédios. Quando fez a avaliação das políticas públicas do território, as considerou insatisfatória e que muitas famílias só têm a escola.

Essa ausência de equipamentos e políticas públicas faz parte do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), apresentado no início desta pesquisa. Portanto, mesmo que aparentemente a situação seja temporária, a região vive uma história de abandono pelo poder público. A professora P5 mostrou como essa ausência das políticas públicas afetou de forma particular as famílias mais pobres, pois apenas 4 dos 50 estudantes atendidos na SRM de sua Unidade Escolar eram bem assistidos, pois tinham convênio médico. Ou seja, menos de 10 dos estudantes atendidos tinham as condições ideais, do ponto de vista da professora. Situação semelhante na avaliação da professora P7, para quem a diferença entre as condições financeiras da família podia ser percebida pelo apoio fora da escola. Aquela que tem melhor condição financeira apresenta melhores resultados, pois é necessário um conjunto de fatores para a adequada vida em sociedade.

Destacamos o relato de P9 sobre as famílias que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Para ter direito ao benefício as famílias precisam comprovar renda *per capita* inferior a um quarto do salário-mínimo, que em agosto de 2022, estava estipulado em R\$ 1.212,00 (DIEESE, 2022), para efeitos comparativos, esse departamento aponta como salário necessário para uma família de quatro pessoas o valor de R\$ 6.298,09, em agosto de 2022. Ou seja, o valor que a classe dirigente oferece para uma pessoa com deficiência é quase seis vezes menor que o necessário para viver.

A constatação apresentada anteriormente nos remete à discussão que fizemos na seção sobre desigualdade, vulnerabilidade e deficiência. Temos aqui um duplo processo de exclusão, da pessoa com deficiência que recebe um valor infinitamente inferior ao necessário para viver e da família que é excluída do mercado de trabalho formal, palavras de Cury (2008), essa é mais uma face de um processo de inclusão excludente.

6.2 POLÍTICAS PÚBLICAS, ARTICULAÇÃO E AVALIAÇÃO

Para Secchi (2017, p. 04) “Fazer análise de políticas públicas é esforçar-se para que as políticas públicas sejam mais adequadas, tenham mais benefícios de longo prazo e sejam tecnicamente consistentes, socialmente sensíveis, politicamente viáveis”. Podemos ver essa sugestão por dois prismas: primeiro pelo lado da classe dominante, que sempre olha para as políticas públicas como forma de preservar o seu modelo econômico (DEL PINO, 2002); pelo lado dos dominados, necessárias, mas insuficientes.

As políticas públicas para inclusão escolar dos estudantes PAEE tem como pressuposto a eliminação de barreiras que impedem ou limitam o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2008; SÃO PAULO, 2016a). Os relatos das professoras que atuam nas SRM, agentes fundamentais deste processo, nos permitem observar os limites e possibilidades dessas políticas no território e, ainda, saber se elas cumprem a função determinada pelo poder público.

6.2.1 Equipamentos públicos e articulação

Uma maneira de verificar a efetividade de uma política pública pode ser pela existência e efetividade dos equipamentos que são disponibilizados para determinada região e pela capacidade de atendimento da demanda, além da capacidade da articulação entre os deferentes serviços.

Na entrevista apresentamos uma questão que teve por objetivo verificar quais equipamentos públicos eram conhecidos pelas professoras e quais serviços poderiam ser acessados para garantir a escolarização dos estudantes da Educação Especial nos territórios. A totalidade das professoras apontou que conheciam os equipamentos de saúde, como Unidades Básicas de Saúde (UBS) e os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Além disso, outros equipamentos foram lembrados por algumas professoras, entre eles o Serviço de Reabilitação Lucy Montoro, Assistência Médica Ambulatorial (AMA) e, uma entrevistada, citou a Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

No que se refere à cultura, uma professora citou a Biblioteca Municipal, que fica próximo à escola, as Fábricas de Cultura foram citadas por três professoras, uma professora falou sobre um grupo chamado Pombas Urbanas e outra citou um Centro Desportivo Municipal (CDM), que, de acordo com suas informações, também realiza atividades culturais. Quanto a equipamentos de esporte, além do CDM, duas professoras citaram escolinhas de futebol particulares e uma lembrou-se de um centro, em Itaquera, que tem uma equipe de Futsal Down.

No quesito espaços de lazer, duas professoras citaram o Parque do Rodeio, que fica no distrito da Cidade Tiradentes, porém, uma delas disse que conhece o parque, que está em estado de má conservação, apresentando problemas de acessibilidade em seu interior, apesar de possuir entradas acessíveis. Além disso, de acordo com a fala de uma das professoras, os espaços de lazer que apareceram nos relatos são os estacionamentos dos prédios onde moram e os espaços onde ocorrem os bailes.

Quanto à Assistência Social, embora não tenha aparecido nas respostas sobre equipamentos conhecidos, é uma política pública que permeou todas as conversas, sempre relacionada à situação de vulnerabilidade das famílias e considerada como de extrema relevância para o processo de escolarização de uma parte dos estudantes PAEE.

Por fim, outras instituições que apareceram nas entrevistas foram a Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (ABADS), organização não governamental, que atende pessoas com Deficiência Intelectual e Transtornos do Espectro Autista (TEA) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento Para a Aprendizagem (NAAPA), órgão ligado à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que prioriza os estudantes com atraso na aprendizagem e em situação de vulnerabilidade. As professoras que citaram o NAAPA relataram dificuldades no atendimento frente à demanda, pois são poucos funcionários para a quantidade de estudantes nessa situação, condição que pode ser ilustrada pela fala da professora da Escola 1 (P1) “Tem o NAAPA também, mas não tem funcionário muito, porque há muitos casos que a gente encaminha para lá, a gente não tem respostas [...]”. (informação verbal).

Há também algumas referências aos Centros Educacionais Unificados (CEU), que contam com mais espaços destinados ao esporte e cultura e que poderia oferecer atividades para os estudantes com deficiência. Mas, de acordo com os relatos, as atividades são oferecidas para o público em geral, sem adequação para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Neste ponto é revelador o relato de uma professora:

A gente está com uma ação, aqui na gestão do CEU, por conta dos cursos que eles oferecem e, na reunião do conselho gestor foi colocado tanto pela escola,

quanto pela comunidade, de famílias nossas, que têm alunos com paralisia cerebral, para incluir em todos os cursos, que hoje não existe, a questão da matrícula para pessoas que tem deficiência (P7). (informação verbal)

Em outra parte da entrevista a professora apontou problemas quanto ao Recreio nas Férias, programa do governo municipal que oferece atividades recreativas, culturais e esportivas para os estudantes durante as férias escolares:

[...] a matrícula de pessoas com deficiência no Recreio das Férias, existia uma dificuldade muito grande, a gente teve uma avó, responsável legal pelo nosso aluno, que em 2019 conseguiu esse Recreio nas Férias inclusivo e agora retornando a pandemia, não tivemos essa opção. Então foi também uma demanda grande que a gente pediu não só aqui, mas que vire uma política pública.

Que todos os Recreios nas Férias possam ter pessoas para fazer a higienização, locomoção, alimentação dos alunos com deficiência, para que eles possam participar também das oficinas (P7). (informação verbal)

Ao fazer o mapeamento dos equipamentos para o “Guia de Políticas Públicas Regionais”, incluído no Apêndice D, constatamos o que aparece nos relatos das professoras, a escassez de espaços de lazer, cultura e esportes e para os poucos que encontramos não há informações visíveis sobre atividades para os estudantes PAEE. Ao verificar a programação cultural dos CEU para o mês de setembro de 2022 (SÃO PAULO, 2022e), por exemplo, não observamos nenhuma informação sobre a presença de intérprete de Libras ou audiodescrição para tornar as atividades acessíveis aos estudantes surdos ou aqueles com deficiência visual.

Na crítica que Jacoby (2014, p. 108) faz a Piketty, encontramos a seguinte expressão “Um capital social limitado condena tanto a exclusão quanto uma conta bancária vazia”. Para a classe dominante não basta a pobreza material da classe trabalhadora, é necessário a miséria espiritual.

Atividades esportivas, culturais e de lazer, são tão importantes para o desenvolvimento dos estudantes PAEE quanto os conteúdos escolares.

Não haverá oferta de serviços pelo poder público sem ação reivindicatória dos atores sociais, neste caso, da comunidade escolar com todos os seus seguimentos, num processo de articulação com os equipamentos e serviços existentes também para criação de demanda, colocando em pauta as necessidades dos estudantes.

6.2.2 Articulação entre a escola e os equipamentos

Sobre a articulação da escola e da SRM com os equipamentos públicos, observamos pelas entrevistas que a articulação era realizada, no geral, pela equipe gestora da unidade escolar. Diante disto, trouxemos nesta parte dos dados, relatos das professoras no sentido de verificar como se dava esta articulação, sua intencionalidade e os resultados, a partir da visão das professoras.

Os depoimentos apontaram que:

Então a gente conhece e tem acesso ao CAPS. A gente pode estar mandando e-mail para eles que eles, que eles vão da devolutivas em relação a relatórios, né? Em relação aos alunos que passam lá com eles e que também tem atendimento aqui.

É... quando o aluno não tem nenhum atendimento, por exemplo, a gente caminha para UBS. E tem, é no caso, é mais assim, é... Articulação com, por exemplo, psicólogos, terapeutas, igual eu citei, né?

[...] eu nunca fui ao CAPS, os meus contatos com eles são via telefone, via e-mail, entendeu? Até seria legal para estar conhecendo a estrutura deles. Tudo mais não é, né? Mas isso daí falta mesmo, tá? (P1). (informação verbal)

Observamos aqui que a articulação existe, mas não há contato entre os profissionais envolvidos, os encaminhamentos não se traduzem em estudos de caso, numa articulação para desenvolvimento de ações conjuntas para atuação junto aos estudantes ou famílias.

Não tem articulação [...]

Uma em ano, dos 8 que eu estou na sala de recurso, em 1 ano a gente teve 2 reuniões, mas há, sei lá, uns 5 anos atrás, com a UBS, que foi uma ação do CEFAl, que CEFAl tinha pensado de ser mensal. Uma reunião para falar sobre alunos das nossas escolas. Depois nunca mais tive nem sinal de alguma coisa nesse sentido. E foi muito, muito importante, muito interessante quando aconteceu. Porque a mãe trazia uma fala para a escola e para UBS, ela levava outra. Então a gente conseguiu alinhar um acompanhamento com a estudante na época. Por conta dessa desse movimento, digamos, conhecer um dos estudar essa criança a fundo. Mas nunca mais teve (P2). (informação verbal)

Esta professora relata uma experiência interessante, que visava reuniões mensais entre o CEFAl e representantes das UBS para discutir casos e encaminhamentos, no entanto, foi uma experiência que durou pouco. É uma ação que poderia ser ampliada para outros serviços e se transformar em um fórum permanente de discussão de casos e encaminhamentos.

- É assim... essa parte acaba ficando limitado um pouquinho mais a nós. A professora veio com a questão, a queixa, sobre o aluno e aí, o que a escola faz

é enviar um relatório e pedir para que a mãe leve ao pediatra. E aí a mãe vai atrás desse recurso, da Unidade Básica.

Então, assim a gente articula desta a maneira: manda o relatório, conforme a mãe pediu, porque ela acha que vai facilitar mais...

E é assim, essa articulação, por mensagem, por e-mail... (P3). (informação verbal)

No depoimento de P3, percebemos a articulação entre a professora da sala comum, a professora de AEE e a família, que resultou em encaminhamento para o serviço de saúde. Mostra também a relação da escola com o serviço de saúde. O que chama atenção mais uma vez é a relação via *e-mail*, sem um contato direto entre os profissionais envolvidos. Condição que revela problemas, de acordo com os relatos da professora a seguir.

Só que aí o que eu percebo, de uns tempos para cá, esse acesso com a saúde está mais difícil, entendeu? Antes tinha uma porta, sabe, aberta. “Olha, vamos conversar. Reunião “venha a participar da reunião”, mas do ano passado para cá a gente está tendo muita dificuldade.

Até a questão da alimentação, e eu vou lá tento conversar com o UNIR, por que que ela falou que recebeu alta? Só que não recebeu alta. Ela realmente parou as terapias...

... desde o início do ano, nós estamos mandando mensagem. Aliás, e-mail já mandou e-mail institucional, e não tenha devolutiva. Não tem, a gente não teve devolutiva...

A UBS, assim não tem aquele contato, parece que eles têm medo de passar informação. Isso que a gente está sentindo, eles estão o medo de passar as informações.

A UBS a única coisa que falou. Aqui a criança não recebeu alta, e que a mãe precisa voltar para as terapias. A gente conversa com a mãe, a mãe fala que a UBS não agendou.

A gente está percebendo que a criança está com mais dificuldade na alimentação porque a alimentação dela já é líquida, mas já percebe, e aí a gente fica travado com isso, né? Isso com outras crianças também, porque a gente começa a analisar as crianças. “Olha, vamos encaminhar para o pediatra”, e não tem devolutiva...

Eu tenho que entrar em contato, só que a gente não tem devolutiva. Já foi... a equipe do CEFAl já veio participar; a Assistente Social já entrou em contato. Mas não tem uma ação concreta [...] (P4). (informação verbal)

Além das dificuldades no contato, a professora relata problemas nos últimos anos, na sua visão, o acesso ao serviço de saúde está mais difícil. Além disso, observamos a participação

de representante de outro serviço que é a assistência social, que tem um papel importantíssimo num território de vulnerabilidade como a região em questão. No entanto, mesmo com essa participação, até o momento da entrevista, o caso não havia sido resolvido.

[...] contato pela rede só em 2019, com um encontro territorial para aproximar os equipamentos de saúde, assistência social. Nada de esporte, cultura ou lazer.

Então assim, essas articulações, esses envios, essas tentativas, pelo menos, elas ocorrem nos casos bem gritantes. Quando a escola né, assim, quando se olha para a criança se pensa... preciso de respaldo, preciso de suporte... Nesses 3 anos e pouquinho aí, infelizmente eu tenho que percebido. Tudo dá muito trabalho, tudo é muito trabalhoso na rede. Tudo muito burocrático.

Eu não posso me direcionar à UBS diretamente, eu tenho que encaminhar para minha coordenação e minha coordenação vai encaminhar por NAAPA, para CEFAI diretamente. (P5). (informação verbal)

Uma das possíveis respostas para o problema citado pode estar no relato desta professora, o processo de burocratização das relações. A professora de AEE não pode entrar em contato diretamente com o serviço de saúde, sendo necessário passar o problema para a direção da unidade escolar que, por sua vez, encaminha para os setores da Diretoria Regional de Educação, como CEFAI e NAAPA. Da mesma forma que em P2, na fala desta professora aparece uma tentativa, no ano de 2019, de articulação entre os diferentes serviços. Mas não teve sequência e, mais uma vez, os serviços de saúde, esporte e lazer não foram considerados.

A escola está iniciando o processo de articulação.

A gente, a única coisa que a gente está conseguindo agora aos poucos é com a equipe de apoio mesmo, que é UBS, e com o CAPS...

A Fábrica de Cultura que a gente leva os alunos, mais, ponto (P6). (informação verbal)

No relato anterior destacamos a articulação com um equipamento de cultura, em que a escola costuma levar os estudantes. As Fábricas de Cultura é um projeto do governo estadual de São Paulo, que oferece cursos e apresentações culturais, no território estudado existe uma do Distrito de Tiradentes e outra na divisa do Distrito do Lajeado com o Bairro de São Miguel Paulista. São equipamentos que poderiam ser provocados a pensar ações de formação para estudantes PAEE.

Como a gente gosta bastante da comunicação entre PAEE e a coordenação, então geralmente essa comunicação com órgãos externos eu passo a

solicitação, passo os relatórios e elas fazem contato e tendo reunião, a gente participa em conjunto (P7).

O destaque de P7 está na relação com a equipe gestora da Unidade Escolar, em especial com a gestão, aparentemente, aqui não se trata de ausência de autonomia da professora de AEE, mas de uma parceria para o encaminhamento dos casos.

Articulação com o CDM para verificar possibilidades, mas não há direcionamento para os estudantes com deficiência.

Há bastante articulação com o CAPS

A SRM realiza articulação, o que eu percebo é que existe uma falta de política pública no sentido de disponibilizar os atendimentos, existe uma demora muito grande. Mesmo o CAPS, as vezes a criança precisa de um atendimento individualizado, mas o profissional não consegue realizar, pois tem demanda muito grande (P8). (informação verbal)

O primeiro destaque na entrevista de P8 é sobre a articulação com os Clubes Desportivos Municipais (CDM), atualmente conhecidos como Clubes Desportivos da Comunidade (CDC) (SÃO PAULO, 2016c), que são equipamentos municipais administrados por Organizações não Governamentais, que realiza atividades culturais e esportivas. Na segunda parte, a professora destaca a relação com a equipe gestora da Unidade Escolar, em especial com a gestão, aparentemente, aqui não se trata de ausência de autonomia da professora de AEE, mas de uma parceria para o encaminhamento dos casos.

Quando a gente precisa de alguma informação sobre a saúde do aluno ou para verificar, se a família faz esse acompanhamento.

[...] é via coordenação, porém, antes, tiveram alguns momentos em que eu, participei de várias reuniões no CAPS, por conta de um aluno específico, que era estudo de caso da rede de Guaianazes, então eu fazia parte dessas reuniões, desses encontros (P9). (informação verbal)

No último depoimento sobre articulação, a professora cita os equipamentos de saúde, como UBS e CAPS, e destaca que o acompanhamento é feito pela coordenação, mas em um caso específico, ela participou de reuniões com o CAPS para discutir a situação de um estudante. No desenvolvimento da conversa, a professora relata que a relação com a equipe gestora é muito boa e há um trabalho conjunto para buscar os encaminhamentos necessários para garantir a escolarização do estudante PAEE. A equipe gestora estabelece o contato com os

equipamentos públicos, mas a professora da Sala de Recursos tem autonomia para discutir os casos com os profissionais dos outros equipamentos públicos.

A resolução que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC, 2009) define que estabelecer parcerias intersetoriais para elaboração de estratégias na busca de acessibilidade é uma das atribuições do professor de AEE. São Paulo (2016b), além das atribuições do professor de AEE, define atribuições para os membros da Equipe Gestora da unidade e da DRE. A cooperação entre as diferentes equipes é fundamental para articulação produtiva entre a escola e os demais equipamentos públicos.

6.2.3 Avaliação das políticas públicas

Pelo conjunto de atribuições conferidas pela legislação (SÃO PAULO, 2016b), tanto as escolas quanto as professoras e os professores de Atendimento Educacional Especializado são atores fundamentais para a implementação da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, a Educação é apenas uma das muitas ações do poder público necessárias para quebrar as barreiras que impedem e/ou limitam a efetiva participação das pessoas com deficiência nos espaços sociais. Muitas vezes a ação educativa só pode ser efetiva se um conjunto de serviços forem mobilizados. Por isso, é fundamental que a voz do profissional responsável pelo AEE seja ouvida.

Como as professoras avaliam o conjunto das políticas públicas para a inclusão escolar dos estudantes PAEE? As professoras colocaram livremente suas opiniões sobre o processo de acesso aos serviços públicos, o atendimento na SRM, as dificuldades das famílias, as diferentes concepções da gestão municipal, sobre avanços e retrocessos no processo de escolarização dos estudantes PAEE, sobre o papel das famílias e da escola, os recursos materiais e humanos, entre outros. Selecionamos alguns recortes e tecemos comentários na sequência.

Seriam necessárias mais horas de atendimento na SRM, mas devido ao número de estudantes, eles só veem uma vez por semana. Quanto às outras políticas públicas, as famílias têm muita dificuldade de acesso [...]

Seria interessante até mesmo, não só na parte da cultura, mas na parte do esporte, eles se envolverem também, e em outros, em outros projetos que pudessem fazer com que eles se desenvolvendo se integralmente... (P1).
(informação verbal)

Observamos pela fala da professora que o tempo destinado ao atendimento não é planejado de acordo com a necessidade dos estudantes, mas de acordo com a demanda. Neste

caso os estudantes só participavam das atividades no contraturno uma vez por semana, o que é considerado insuficiente pela professora. Essa situação acontece, em alguns casos, pelo número de estudantes atendidos, que ultrapassa o estabelecido pela lei (SÃO PAULO, 2016b). quanto ao conjunto dos serviços públicos, ela avalia como insuficiente, principalmente no que se refere à oferta de serviços de esporte, lazer e cultura, considerados essenciais para o pleno desenvolvimento de qualquer sujeito (MAZOTTA; D'ANTINO, 2011).

De 4 anos para cá, a gente teve uma piora, a gente teve uma política pública, vinda muito boa vinda com uma portaria, que me pareceu levar a sério o processo de inclusão. Gente ter uma quebra com uma gestão que entrou, a gente não avança mais. Então a gente está vivendo como 6 anos atrás. A gente está sem estagiária, aqui na escola nós temos 2 estagiárias para 22 alunos [...]

Não sei. A minha percepção foi que a gente teve um retrocesso muito grande, sim, que estava avançando, deu uma parada (P2). (informação verbal)

Para esta participante, houve um retrocesso nos últimos quatro anos, reconheceu que pode estar ligado com a falta de investimentos nos serviços públicos nos últimos anos. Sabemos que desde o ano de 2016 o país vive sob a égide de uma orientação de teto de gastos públicos com dotações orçamentárias limitadas para os serviços considerados essenciais. Na opinião de Oreiro e Ferreira-Filho (2021) essas políticas econômicas são equivocadas, aprofundam a crise para garantir lucro ao capitalismo rentista. Outro fator a considerar é o processo de privatização e terceirização que atinge o conjunto do serviço público, equipamentos e espaços públicos municipais. Pietro e Laczynski (2020) mostram que houve ofensiva privatista na cidade de São Paulo, a partir de 2016, mas estudos como o de Contreiras e Matta (2015) mostram que o que acontece na capital paulista é continuidade do processo de privatização iniciado na década de 1990. Esse período coincide com intensificação das orientações dos organismos internacionais no Brasil (BIONDI, 2003; MELO, 2005)

As políticas públicas são insatisfatórias. Mesmo quando solicitamos atendimento da UBS, não tem retorno, é muito demorado. Mesmo o CRAS, a mãe consegue a consulta, mas para eles, não é prioridade. As famílias não conseguem atendimento. As famílias só têm a escola, esperam tudo da escola, olham a SRM como espaço de terapia (P3). (informação verbal)

Se fosse dar uma nota, eu daria 4 para 3. É muito precário, as famílias não conseguem as terapias, quando conseguem é quinzenalmente. Não tem orientação. Até mesmo a questão de transportes adaptado. Falta investimento mesmo em políticas públicas. Precisa ter uma orientação, qual é o papel da família e o papel da escola.

A gente percebe que tudo é questão da escola. As famílias não cumprem as orientações, alguns por preguiça mesmo, outras pela aceitação, e alguns acham que não é necessário.

Essa questão, mesmo que eu falei de investimento de políticas públicas. É, eu acho que precisa as famílias se conscientizarem, né? É preciso de mais investimentos na saúde principalmente aqui, porque eles não têm terapia, e uma eternidade, para conseguir (P4). (informação verbal)

Apesar da responsabilização das famílias pelo absenteísmo em relação aos encaminhamentos, pela entrevistada, devemos ponderar as dificuldades enfrentadas para acessar os serviços públicos, o que pode provocar desânimos. Isso sugere, como analisamos em outro momento, que a escola, em territórios vulneráveis, se transforma num espaço de referência para a comunidade.

[...] leram uma base filosófica, do mundo ideal e se esqueceram de olhar para a realidade. Realidade do bairro; realidade do território; realidades da demanda. Então é isso, a política é linda. A política da educação de qualidade, da educação inclusiva, da educação especial, na perspectiva inclusiva, ela é maravilhosa. Agora: a demanda real está bem longe, bem longe, pelo menos viável, quem dirá boa (P5.) (informação verbal)

Um ponto que chamou a atenção na fala desta professora é a distância entre o que propõe o conjunto a legislação e a realidade em que a escola está inserida. Silvestre (2019) retrata a situação como uma dicotomia entre o prescrito e o vivenciado, uma vez que os direitos estão garantidos no escopo da lei, mas é preciso uma batalha cotidiana para sua implementação. Como apresentamos no referencial teórico desta pesquisa, nas últimas décadas houve avanços importantes no que tange ao alicerce teórico e no conjunto legal e normativo, mas a realidade dos serviços públicos ainda é insuficiente para garantir o básico para o processo de inclusão.

[...] é precário, se a gente for pensar no aluno cadeirante, nessas calçadas, nessas ruas, não tem como andar tranquilamente. O cego, o deficiente auditivo, não tem. Então é, eu acho bem complicado. Não tem um espaço. Enfim eu acho que falta isso aqui pra nossa região para as mães não tenha de se deslocar para um lugar tão longe. Até porque, às vezes não tem dinheiro da condução, se ela tem o bilhete único, ela vai ficar o dia inteiro lá e não tem dinheiro para um lanche, então é muito complicado, ela às vezes perde, nem vai (P6). (informação verbal)

A participante P6 traz outros elementos que reforçam a avaliação de P5, aponta as barreiras arquitetônicas para as pessoas com mobilidade reduzida, a insuficiência de equipamentos no território e as dificuldades financeiras das famílias para fazer o deslocamento

para as regiões centrais em busca de atendimento. Essa consideração é importante para quem mora nos extremos da cidade de São Paulo, o deslocamento até o centro é uma tarefa complicada para qualquer pessoa e as vezes uma consulta significa passar o dia todo fora de casa, implica gastos com transporte e alimentação.

A inclusão ainda é um processo, né? Difícil! Ainda existe muito preconceito. A rede da prefeitura Municipal é uma rede que está ampliando as questões inclusivas. Mas a minha visão ainda tem muito o que melhorar. Questões de contratação, estagiárias, intérpretes de libras demora muito (P7). (informação verbal)

A participante P7 apresenta as faces de uma construção inacabada. Ao olhar para a inclusão escolar e social como um processo, a professora nos remete a uma reflexão sobre o processo histórico da educação das pessoas que hoje são consideradas elegíveis à Educação Especial. Uma história marcada pela exclusão e segregação (ARANHA, 2001; MANTOAN, 2003; MENDES, 2006) que no início dos anos 1990 dá os primeiros passos no processo de integração e, posteriormente, inclusão, segundo as mesmas autoras. O marco do processo inclusivo no Brasil é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). A participante destaca que a Rede Municipal de São Paulo avançou muito, mas há falta de profissionais de apoio, como estagiárias intérpretes de Libras, em outros momentos algumas professoras se queixaram da falta de Auxiliar de Vida Escolar (AVE). Também neste ponto há um momento que a presença do pesquisador em campo mostra fatos da realidade concreta, que confirmam os depoimentos. Durante a observação dos espaços em uma escola, em companhia da professora de AEE, encontramos com uma AVE, que nos contou, com certa emoção, soube da contratação de outra profissional para ajudar no trabalho. No relato, a trabalhadora fala que não estava mais aguentando trabalhar sozinha.

Oliveira e Pietro (2020, p. 357) ao estudar sobre a formação dos professores da SRM para lidar com a diversidade dos estudantes PAEE destacam que “O risco que se deve evitar é a política de inclusão escolar manter-se em caráter provisório e precário, sempre à espera de atingir patamares de qualidade exigidos pela assunção do compromisso com a educação de qualidade para todos”, fazendo uma analogia com Brasil (2008), o risco que devemos evitar é manter sempre a perspectiva no futuro, num horizonte cada vez mais distante.

A inclusão acontece porque os profissionais da educação fazem. Os órgãos governamentais, ainda falta uma equipe bem preparada, que tenha um olhar humanizado, um olhar amplo que contemple todas as áreas, para que ela, de fato aconteça com qualidade. Falta das estagiárias, AVE. Se tivesse um apoio

maior da saúde, um psicólogo seria importante até para o professor. O trabalho poderia ter uma qualidade muito melhor e não tem por causa do déficit de pessoas. O que vai ser feito para esse cidadão depois que ele sair da escola? Como fica a situação das famílias que só tem a escola como espaço inclusivo (P8). (informação verbal)

Um das marcas do processo inacabado da escolarização dos estudantes PAEE aparece na entrevista da professora citada anteriormente, P8. A impressão de que a inclusão só acontece pela e na escola. Quando olhamos para o que estudamos sobre o papel da escola em territórios vulneráveis (seção 2) e comparamos com as informações sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias para acessar os serviços de saúde e assistência social, quando observamos a ausência de equipamentos de cultura, esporte e lazer, a impressão da professora é compreensível. Ao não encontrar uma rede de apoio acessível, as famílias veem a escola como o espaço para buscar orientação, informação e encaminhamentos.

Trazendo novamente para a discussão Oliveira e Pietro (2020), as professoras de SRM precisam lidar com a diversidade do PAEE, para a qual 84% não se sente preparada, adicionemos a isso, as condições de trabalho e o número de atendimentos acima do estabelecido pela lei.

Eu falo que a gente está num processo. Está caminhando a passinhos de tartaruga. Tivemos alguns avanços. Sim, foram significativos nessa trajetória da educação inclusiva. Porém, a gente tem que avançar em muitas outras questões.

Pegando a nossa realidade [...]

[...] eu acho que é fundamental, os alunos da educação especial, não só na educação especial, mas focando aqui na educação especial, eles precisam dessa terapia. E a gente está em falta disso, das terapias e instituições que abram, que tenham uma quantidade suficiente de vagas ali pra assistir esses meninos.

Pensando também um apoio para a família, como que essa família vai levar esse menino até essa terapia, se ele não tem amparo financeiro. A gente não pode fechar os olhos para isso também. Então, são.

É algumas lacunas ali que não estão fechadas, que precisam ser refletidas em cima delas para a gente melhorar essa qualidade de ensino para os meninos.

A cultura, pensando aqui na região mesmo, da escola, é pobre essa questão cultural. A gente fala da fábrica de Cultura, mas também a fábrica é limitada, é muito pouco (P9). (informação verbal)

Percebemos que a necessidade de terapias aparece muitas vezes nas falas das participantes, é mister discutir esta questão. As professoras têm clareza que nem todos os

estudantes precisam de terapias para a escolarização, mas para alguns elas são fundamentais. Isso vale para as queixas sobre o apoio de estagiárias e AVE. As participantes destacam alguns problemas relacionados aos estagiários, como, por exemplo, a transferência da responsabilidade educativa por parte de alguns professores. Mas a DRE contrata um número fixo de estudantes para esta função, às vezes a quantidade indicada para a escola não atende às necessidades dos estudantes. As escolas e as famílias disputam esse apoio, inclusive acionando o Ministério Público. Além dos estudantes, muitas vezes quem precisa da terapia são as próprias famílias, para a aceitação, para a superação do luto. Outra questão que aparece muito é a condição material das famílias, estamos falando de uma das regiões mais carentes da cidade de São Paulo, analisada na seção 2 desta dissertação. Retomando uma frase da professora: “Não podemos fechar os olhos para esta situação”.

Silvestre (2019) citando Ida Brandão, chama atenção para a ineficiência dos documentos legais e normativos, quando não há ações concretas para implementar o que está escrito, os documentos por si só não resolvem os problemas de escolarização dos estudantes PAEE. Cury (2008) fala de um processo de inclusão excludente e que este processo serve perfeitamente aos interesses do capitalismo. Concordando com os dois referidos autores e indo além, se serve aos interesses de uma classe, a falta de condições não é um acidente, mas uma intenção, e para Engels (2010), quando uma classe age deliberadamente e condena a outra a situação de privações, estamos diante de um crime, um assassinato.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem certos dias em que eu penso em minha gente
E sinto assim todo o meu peito se apertar
Porque parece que acontece de repente
Como um desejo de eu viver sem me notar.
Igual a como quando eu passo no subúrbio
Eu muito bem, vindo de trem de algum lugar
E aí me dá uma inveja dessa gente
Que vai em frente sem nem ter com quem contar. (GENTE... , 1970)

Este trabalho foi motivado, entre outros, pela experiência pessoal na atuação como professor de AEE em territórios de vulnerabilidade social. Percebemos as dificuldades encontradas pelas famílias para acessar os serviços públicos e a ausência de articulação das políticas públicas para garantir a inclusão dos estudantes elegíveis à Educação Especial. De certa forma, sempre com apoio da equipe gestora da unidade em que trabalhei, consegui realizar algumas articulações e promover ações conjuntas com a equipe de saúde para atendimento aos estudantes, atividades de lazer com as famílias e os estudantes, visitas ao Zoológico de São Paulo e parcerias com grupos de pesquisa para apoio na formação continuada dos profissionais da educação.

Isso definiu o objetivo da pesquisa que foi identificar e analisar junto aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais os principais fatores que interferiam no Atendimento Educacional Especializado em território de vulnerabilidade social para sugerir possíveis ações visando maximizar a utilização dos recursos e espaços disponíveis para eliminação das barreiras de acesso ao currículo visando a participação equitativa dos estudantes Público-alvo da Educação Especial.

Compreendemos que estudar determinada realidade pressupõe pensar em ações para a superação das dificuldades, no sentido de unir a investigação científica com a prática transformadora, definido como práxis, pensamento e ação, ou, dito de outra forma, uma ação pensada para a transformação. É neste sentido que sugerimos, como produto educacional, o “Guia de Recursos Socioinstitucionais: potencializando as ações para inclusão dos estudantes com deficiência no bairro de Guaianases”, como uma forma de maximizar os recursos disponíveis no território em benefício da inclusão social dos e das estudantes com deficiência.

Para alcançar este objetivo julgamos necessário ouvir essas profissionais, conhecer o seu local de trabalho, compreender a influência da situação das famílias e verificar se há articulações com os equipamentos públicos do território. Tendo como base as informações anteriores, as participantes tiveram a oportunidade de falar sobre sua avaliação das políticas

públicas de inclusão, dos estudantes elegíveis à educação especial. Esse processo nos permitiu conhecer as múltiplas determinações que compõem a ação concreta do professor e da professora de AEE em território vulnerável.

O fato de estudar e pesquisar um território conhecido, em uma área de trabalho a qual tenho me dedicado por mais de 20 anos, permitiu evitar o que Gewirtz e Cribb (2011, p. 123) chamam de “crítica vinda de cima”. No entanto, ao ouvir as professoras das SRM percebemos que a situação é mais preocupante do que parece. Relatamos os principais fatores que interferem negativamente no trabalho das professoras especialistas.

Quando observamos que 7 das 9 participantes da pesquisa acumulam cargos ou realizavam outra atividade para complementar a renda familiar, já foi um sinal preocupante, pois, além do problema de saúde da trabalhadora, realizar a articulação dos equipamentos públicos exige, muitas vezes, tempo que não se encaixava no horário regulamentar de trabalho. Além disso, relatos mostraram que algumas professoras de AEE tem autonomia relativa para articulação com os equipamentos, dependendo da gestão escolar ou mesmo dos órgãos da Diretoria Regional de Educação para estabelecer contato com outros setores.

Em relação aos equipamentos de lazer, esporte e cultura, as informações são ainda mais desanimadoras. Praticamente não existem atividades pensadas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Mesmo nos CEU, que tem uma estrutura melhor e poderiam oferecer atividades diversificadas, não há ações neste sentido, sendo necessário pressão das famílias para que aconteça algumas atividades. Os equipamentos públicos de saúde em geral e os equipamentos de saúde mental em particular estão com dificuldade de atender às demandas da comunidade. As terapias, que são fundamentais para a inclusão escolar e social de alguns estudantes PAEE, ou seus familiares, são escassas no território pesquisado, com a maioria das entrevistadas relatando falta de vagas, quando conseguem os atendimentos são irregulares. Compreendemos terapias como ações auxiliares e complementares à ação educativa, como fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, musicoterapia, tratamento psicológico e/ou psiquiátrico para os familiares, entre outros. Esses tratamentos não substituem a função da escola, mas alguns estudantes podem ter um desenvolvimento truncado, incompleto.

Existem equipamentos em outras regiões, mas as dificuldades de locomoção e financeiras obstaculizam o acesso das famílias. Esta constatação mostra que a situação de vulnerabilidade das famílias tem influência direta na inclusão social e educacional dos estudantes PAEE e o conjunto das políticas públicas são insuficientes para garantir as condições necessárias para sua concretização.

O conjunto legal e normativo da educação brasileira pressupõe o acesso ao conhecimento como forma de uma vida social para todos os cidadãos e todas as cidadãs, e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a garantia para que as pessoas com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista e com Altas Habilidades ou Superdotação tenham esse direito garantido. No entanto, não podemos separar Educação Especial da educação em geral, não podemos falar em educação de qualidade para os estudantes PAEE se não tivermos educação de qualidade para todos.

A perspectiva inclusiva da Educação Especial só poderá se efetivar com ações concretas para a melhoria da educação e dos demais serviços públicos para atender às necessidades de todas as pessoas, caso contrário a perspectiva será sempre renovada e nunca atingida, um horizonte cada vez mais distante, perpetuando a inclusão excludente.

Esta pesquisa tem o mérito de estudar um território marcado pela vulnerabilidade e de ouvir as responsáveis de um setor, que é a educação, pela implementação das políticas públicas de inclusão dos estudantes PAEE e olhar para a Cidade de São Paulo, que como outras cidades brasileiras, é marcada por diferenças regionais, sociais, políticas e econômicas que podem influenciar na administração dos problemas.

Um estudo sobre outras regiões da cidade, com outras secretarias, seria importante para a confirmação dos dados e ampliação de sua abrangência na compreensão desses vieses tecidos em nosso contexto.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Jorge. Covid em São Paulo mata mais os pobres e menos os ricos. *Folha de S.Paulo*, 15 set. 2021. Acesso restrito. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/columnas/jorge-abrahao/2021/09/covid-em-sao-paulo-mata-mais-os-pobres-e-menos-os-ricos.shtml>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- AILTON Krenak fala de COP26, governo Bolsonaro, Amazônia e mais. Entrevistadores: Fabíola Cidral, Leonardo Sakamoto e Maria Carolina Trevisan. Entrevistado: Ailton Krenak. Canal UOL, 3 nov. 2021. 1 vídeo (56 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NSfsLoQKi04&t=794s>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- ALVAREDO, Facundo *et al.* *Relatório da Desigualdade Mundial 2018*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020. (Edição do Kindle).
- ALVES, José Diego Gobbo. Função social da propriedade ou especulação imobiliária? A aplicação dos instrumentos de ordenamento territorial no município de São Paulo entre 2014 e 2019. *Revista do Departamento de Geografia*, São Paulo, v. 40, p. 13-25, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/163997/166519>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. *Coronavírus (recurso eletrônico): o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo, 2020a. (Edição do Kindle).
- ANTUNES, Ricardo. Rumo à uberização do trabalho. In: STEFANO, Daniela; Mendonça, Maria Luiza. *Direitos Humanos No Brasil 2020: relatório da Rede Social de justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Outras Expressões, 2020b. p. 117-122. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Debora-Lima-7/publication/348567151_Especulacao_com_terras_no_Matopiba_e_impactos_socioambientais/links/60057e73a6fdccdc8611835/Especculacao-com-terras-no-Matopiba-e-impactos-socioambientais.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.
- APUD, Matheus. Jeff Bezos é cotado para se tornar o primeiro trilionário do mundo. *Estadão*, São Paulo, 2020. EInvestidor. Disponível em: <https://einvestidor.estadao.com.br/mercado/bezos-primeiro-trilionario-mundo>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da Relação entre a Sociedade e as Pessoas com Deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, DF, Ano XI, n. 21, p. 160-173, março, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- AUGUSTO JUNIOR, Fausto. Os efeitos perversos da crise econômica no mercado de trabalho. In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (org). *Direitos Humanos no Brasil. Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos 2020*. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

BALEOTTI, Luciana Ramos; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Diversidade, Diferença e Deficiência no Contexto Educacional. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca. (org.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. Marília, SP: Cultura Acadêmica Unesp, Fundepe, 2008. p. 33-44.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROCO, Sonia Mari Shima. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de LS Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Orientador: Newton Duarte. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 jan. 2023.

BELLO, Luiz. Dia Nacional da Habitação: Brasil tem 11, 4 milhões de pessoas vivendo em favelas. *Agência de notícias IBGE*, v. 21, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/15700-dados-do-censo-2010-mostram-11-4-milhoes-de-pessoas-vivendo-em-favelas>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BIONDI, Aloysio. *O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. (Coleção Brasil Urgente).

BOITO JUNIOR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, PR, v. 21, n. 47, p. 31-38, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000300004>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300002>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BONDUKI, Nabil Georges. Origens da habitação social no Brasil. *Análise Social*, Lisboa, v. 29, n. 127, p. 711-732, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41011028>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras Providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1991. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014*. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília; MEC, SEMESP, 2020. 124 p.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação 2004.

CASTILHO, Edimilson Peres. *A praça dos trabalhadores de Guaianazes: periferia de São Paulo*. Orientadora: Yvone Dias Avelino. 2007. 131 p. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13029>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CHADE, Jamil. Número de pessoas em favelas cresceu no mundo, mas no Brasil, caiu, diz ONU. *Notícias Uol*, 31 out. 2020. Disponível em: www.noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/10/31/com-1-bilhao-de-pessoas-em-favelas-luta-contr-covid-19-mostra-limites.htm Acesso em: 7 nov. 2021.

CONTREIRAS, Henrique; MATTA, Gustavo Corrêa. Privatização da gestão do sistema municipal de saúde por meio de Organizações Sociais na cidade de São Paulo, Brasil:

caracterização e análise da regulação. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 285-297, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2015.v31n2/285-297/pt>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CORREIO. Jeff Bezos pode se tornar primeiro trilionário da história até 2026. Salvador, 15 maio 2020. Da Redação, em alta. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/jeff-bezos-pode-se-tornar-primeiro-trilionario-da-historia-ate-2026> Acesso em :20 jan. 2023.

COSTA, Ana Clara. Piketty: Para que o processo virtuoso do capitalismo continue é preciso cuidar da desigualdade. *Veja Economia*, Paris, 7 jun. 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/piketty-para-que-o-processo-virtuoso-do-capitalismo-continue-e-preciso-cuidar-da-desigualdade>. Acesso em: 23 jan. 2023.

COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara Oliveira. *Atlas da vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas brasileiras*. Brasília, DF: IPEA, 2015. 240 p. Disponível em: http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao_atlas_ivs_rm.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

D'ANDREA, Tiarajú. Contribuições para a definição dos Conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25091/S01013300202000010005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

DE PAULA, Elifas Trindade; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. Influência das relações familiares no desenvolvimento da linguagem do estudante com surdez na Educação de Jovens de Adultos. *InFor*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 195-214, 2018. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/need/article/view/465>. Acesso em: 23 jan. 2023.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. *Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental*. Orientador: Sahda Marta Ide. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001083952>. Acesso em: 23 jan. 2023.

DEL PINO, Mauro. *Política educacional, emprego e exclusão social*. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS [DIEESE]. *Desempenho dos bancos 2020*. São Paulo: DIEESE/Rede Bancários, 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/desempenhodosbancos/2021/desempenhoDosBancos2021.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS [DIEESE]. *Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos: Salário mínimo nominal e necessário*. São Paulo: DIEESE, 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 23 jan. 2023.

DOWBOR, Ladislau. Entender a desigualdade: reflexões sobre o capital no século XXI. In: BAVA, Silvio Caccia. *Thomas Piketty e o segredo dos ricos*. São Paulo: Veneta-Le Monde Diplomatique Brasil, 2014. p. 9-18.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.

FAMÍLIAS fazem fila para receber doação de ossos para conseguirem se alimentar. Câmera Record, 2021. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AIAMaoCH1M8>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FERRAZ, Adriana. Câmara Municipal de SP aprova reforma da Previdência com placar mínimo. *Estadão*, São Paulo, 14 out. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2021/10/14/camara-municipal-de-sp-aprova-reforma-da-previdencia-com-placar-minimo.htm>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FONSECA, Bruno. Na periferia de São Paulo, morte chega 20 anos mais que em bairros ricos. *Pública*, 15 nov. 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/11/na-periferia-de-sao-paulo-morte-chega-20-anos-mais-cedo-que-em-bairros-ricos/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Disputa pelo Fundo Público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 37, n. 1, p. 351-372 2021.-DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.106449>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/106449>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Júlio Groppa. (org.). *Autoridade e autonomia na escola*. Alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 101-114.

FURINI, Luciano Antonio. *Redes sociais de proteção integral à criança e ao adolescente: falácia ou eficácia?* São Paulo: Unesp, 2011.

GENTE humilde. Compositor: Chico Buarque. In: CHICO Buarque nº 4. Universal Music, 1970. 1 LP, faixa 5.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p.123-142.

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Giselle. De territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. *Revista Thésis*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61 2020. DOI: <https://doi.org/10.51924/revthesis.2020.v5.224>. Disponível em: <https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/224>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GOMES, Rodrigo. Greve dos professores tenta barrar a reforma da previdência de Dória. *Rede Brasil Atual*, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2020/03/greve-de-professores-previdencia/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

GUEDES, Ideídes. Ossos de primeira e de segunda são vendidos em Fortaleza. *Folha online*, 4 de nov. de 2021. Economia. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/11/ossos-de-primeira-e-de-segunda-sao-vendidos-em-fortaleza.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HARVEY, David. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: O breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOMEM na estrada. Composição: Racionais MC's. *In: Raio X Brasil*. Zimbabwe Records, 1993. 1 disco vinil, Lado B, Faixa 1 (8 min).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2015. 137 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 35). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 30 jan 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101678>. Acesso em: 22 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Estimativas da população residente com data de referência 10 de julho de 2021*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

JACOBY, Russel. Entender a desigualdade: reflexões sobre o capital no século XXI. *In: BAVA, Silvio Caccia. Thomas Piketty e o segredo dos ricos*. São Paulo: Veneta-Le Monde Diplomatique Brasil, 2014. p. 9-18.

JORNAL O ESTADO DE SP [ESTADÃO]. China constrói hospital em 10 dias para tratar pacientes infectados pelo coronavírus, *Estadão*, São Paulo, 2 fev. 2020. Disponível em:

<https://www.estadao.com.br/saude/china-constroi-hospital-em-10-dias-para-tratar-pacientes-infectados-pelo-coronavirus/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 23 jan. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e217170, p. 01-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>. Acesso em: 19 jan. 2023.

KRENAK, Ailton. O tradutor do pensamento mágico. [Entrevista cedida a] Amanda Massuela; Bruno Weis. *Revista Cult*, São Paulo, Edição 251, Ano 22, nov. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/ailton-krenak-entrevista/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAIA, Ana Paula. *A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes: guia de referência*. São Paulo: Ação Educativa, 2018. 104 p. Disponível em: https://livredetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2019/03/rededeprotecao_.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. *Revista Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v17i40.26199>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MARICATO, Ermínia. É a questão urbana, estúpido! In: HARVEY, David *et al.* *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013. (Recurso digital, Tinta Vermelha).

MARTINS, Edna. A entrevista como instrumento de pesquisa sobre práticas educativas de famílias. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 15-30, set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2697>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2697>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013. (Livro I: o processo de produção do capital).

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*: livro III: o processo global da produção capitalista. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo [recurso eletrônico], 2017. (Edição de Friedrich Engels).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global, 2015.

MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e forma política*. São Paulo, SP: Boitempo, 2013. (Edição do Kindle).

MASCARO, Alysson Leandro. *Crise e pandemia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. (Edição do Kindle).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MELO, Adriana Almeida Sales. Organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINHA história. Compositor João Batista do Vale e Raymundo do Carmo Evangelista. In: O poeta do povo. Rio de Janeiro: Philips, 1965. 1 disco vinil.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução CD/FNDE nº 052, de 25 de outubro de 2004*. Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Brasília, DF: MEC, FNDE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016*. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº11, de 07 de maio de 2010*. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em 11 set 2021

MOTTI, Antônio José Ângelo; SANTOS, Joseleno. Redes de proteção social à criança e ao adolescente: limites e possibilidades. *Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil no Território Brasileiro – PAIR*. Brasília, DF: UFMS/PROAES, 2011. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/proteo-infantil-apostila02.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MOUTINHO, Fábio. Estoques de carne bovina já começam a incomodar, diz analista. *Portal BDO*, 29 set. 2021. Disponível em: <https://www.portaldbo.com.br/estoques-de-carne-bovina-em-frigorificos-ja-comecam-a-incomodar-diz-analista-de-mercado>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MOVIMENTO VILA YOLANDA PELA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA [MOVY]. Não há vitórias sem lutas e a luta não pode parar: sobre a conquista da escola pela Comunidade da Vila Yolanda. *Instagram*, 27 ago. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Chx3TZpO3d7/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

NEIL, Peter S. *Vincent van Gogh: A vida, arte e mistérios de um dos maiores pintores da história*. [S. l.]: Book Brothers, 2020. (Edição do Kindle).

NERI, Marcelo C. *A Escalada da Desigualdade – qual foi o impacto da crise na distribuição da renda e a pobreza*. Rio de Janeiro, RJ: FGV Social, 2019. Disponível em: <https://cps.fgv.br/desigualdade>. Acesso em: 22 jan. 2023.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>. Acesso em: 23 jan. 2023.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2023.

OLIVEIRA, Sandro Barbosa de. Nas tramas da urbanização: ampliando o leque de classes sociais no urbano. In: AMORIM, Henrique; SOUSA, Davison Cangussu de. (org.). *As Classes sociais no início do século XXI*. São Paulo: Annablume, 2017.

OLIVEIRA, Sandro Barbosa de. De Manchester a São Paulo por Engels: Condição Espacial de Moradia e Tríplice Precariedade de Reprodução da Classe Trabalhadora Periférica. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 26, n. 3, p. 589-606, set/dez 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2021v26n3p589>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/43267>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Sistemas alimentares são a chave para acabar com a fome no mundo*. Brasília, DF: ONU, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/137716-sistemas-alimentares-sao-chave-para-acabar-com-fome-no-mundo>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 23 jan. 2023.

OREIRO, José Luis; FERREIRA-FILHO, Helder Lara. A PEC 32 da Reforma Administrativa: Uma análise crítica. *Brazilian Journal of Political Economy*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 487-506, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-31572021-3308>. Acesso em: 24 jan. 2023.

OXFAM BRASIL. *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. São Paulo: Oxfam Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/download/12041/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

OXFAM BRASIL. *Custo da crise econômica gerada pela pandemia está caindo nas costas do trabalhador*. São Paulo, 21 maio 2020a. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/custo-da-crise-economica-gerada-pela-pandemia-esta-caindo-nas-costas-dos-trabalhadores/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

OXFAM BRASIL. *Brasil como epicentro da pandemia: meios para impedir a catástrofe*. São Paulo, 13 nov. 2020b. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/epicentro-da-fome/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). *Interações*, Santarém, Portugal, v. 14, n. 49, p. 153-172, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.16161>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interacoes/article/view/16161>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PLETSCH, Marcia. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 17, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PRIETO, Gustavo Francisco Teixeira; LACZYNSKI, Patrícia. São Paulo à venda: ultraneoliberalismo urbano, privatização e acumulação de capital (2017-2020). *Geosp – Espaço e Tempo (On-line)*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 243-261, ago. 2020. ISSN 2179-0892. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/168529>. Acesso em: 24 jan. 2023.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. (Ebook).

PIKETTY, Thomas. *A economia das desigualdades*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015. (e-book).

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL [PENSSAN]. *VIGISAN*. Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. PENSSAN, 2021. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em 20 jan. 2023.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade 2017*. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/arquivos/mapa-da-desigualdade-2017.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade 2020*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Mapa-da-Desigualdade-2020-TABELAS.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade 2021*. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Tabelas.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

RIBEIRO, Karina Braga *et al.* Social inequalities and COVID-19 mortality in the city of São Paulo, Brazil. *International Journal of Epidemiology*, v. 50, n. 3, p. 732-742, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1093/ije/dyab022>. Disponível em: <https://academic.oup.com/ije/article/50/3/732/6154379>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Enicéia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. *Praxis educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 23 jan. 2023.

RODA Viva. Apresentação Vera Magalhães. Entrevistadores: Enilson Baniwa, José Miguel Wisnik, Leão Serva, Renata Machado Tupinambá, Sidarta Ribeiro. Entrevistado: Ailton Krenak. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 19 abr. 2021. 1 vídeo (1 hora 32 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtpbCuPKTq4>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RODRIGUES, Jean Carlos. Arte e Espaço: o quadro “Os Comedores de Batata” como experiência do ser-no-mundo de Vincent Van Gogh. *Revista Geografia, Literatura e Arte*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 201-213, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-9632.geoliterart.2018.174374>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geoliterart/article/view/174374>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ROLNIK, Raquel. Exclusão territorial e violência. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 100-111, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/cJH8wmG3XgnMGDmsjts3trF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social ou princípios do direito político*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. *Crônica de uma crise anunciada: crítica à economia política de Lula e Dilma*. São Paulo: SG-Amarante Editorial, 2017.

SANTOS, Carla. *Estatística Descritiva: Manual de autoaprendizagem*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo, 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais. *Atlas socioassistencial da cidade de São Paulo*. São Paulo: Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais, Smads, 2015.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016*. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 2016a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016*. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016b. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SÃO PAULO. (Município). *Rede Nossa São Paulo*. Mapa da desigualdade 2017. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/arquivos/mapa-da-desigualdade-2017.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

SÃO PAULO. (Município). Subprefeitura Guaianases. *Histórico*. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/guaianases/historico/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria das Subprefeituras. *Mapa da Cidade*: veja o mapa da cidade por subprefeituras. São Paulo, 2022a. Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=250449>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Números da secretaria*. São Paulo, 2022b. Disponível em:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Especial de Comunicação. *Inscrições para o Recreio nas Férias estão abertas até 31 de maio*. São Paulo, 2022c. Disponível em:

<https://www.capital.sp.gov.br/noticia/inscricoes-para-o-recreio-nas-ferias-estao-abertas-ate-31-de->

[maio#:~:text=O%20Recreio%20nas%20F%C3%A9rias%20considera,criar%20ambientes%20l%C3%BAdicos%2C%20entre%20outros](https://www.capital.sp.gov.br/noticia/inscricoes-para-o-recreio-nas-ferias-estao-abertas-ate-31-de-maio#:~:text=O%20Recreio%20nas%20F%C3%A9rias%20considera,criar%20ambientes%20l%C3%BAdicos%2C%20entre%20outros). Acesso em: 23 jan. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 57.260, de 26 de agosto de 2016*. Confere nova regulamentação à Lei nº 13.718, de 8 de janeiro de 2004, que dispõe sobre a organização dos clubes da comunidade. São Paulo: Câmara Municipal, 26 ago. 2016c. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D57260.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Circuito municipal de cultura 2022 – programação CEUs: Setembro*. São Paulo, 2022e. Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/noticias/?p=32104>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Edição comemorativa).

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”.

Germinal: Marxismo e Educação em debate, Salvador, BA, v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9713>. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SECCHI, Leonardo. *Análise de Políticas Públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017.

SILVA, Camila Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em Foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América latina. In: HADDAD, Sérgio. *Banco Mundial, OMC e FMI: os impactos nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVESTRE, Rosamaria Cris. *Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual: do prescrito ao vivenciado*. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190947/silvestre_rc_me_mar_sub.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 23 jan. 2023.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL [SINPEEM]. *Endereços das escolas municipais de São Paulo*. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/escolas29092021.pdf>. Acesso em 22 jan. 2023.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 23 jan. 2023.

STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (org). *Direitos Humanos no Brasil 2020: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*. 2020. São Paulo: Outras Expressões, 2020. 316 p.

SUMNER, Andrew; ORTIZ-JUAREZ, Eduardo; HOY, Chris. *Precariedade e a pandemia: COVID-19 e incidência, intensidade e gravidade da pobreza nos países em desenvolvimento*. WIDER Working Paper, 2020.

TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury; PINHO, Carlos Eduardo Santos. Liquefação da rede de proteção social no Brasil autoritário. *Revista Katálysis*, Florianópolis, SC, v. 21, n. 1, p. 29-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p14>. Acesso em: 23 jan. 2023.

UNITED NATIONS HUMAN SETTLEMENTS PROGRAMME [UN-HABITAT]. *The Challenge of Slums: Global Report on Human Settlements 2003*. New York: UN-Habitat, 2003. Disponível em: <https://unhabitat.org/the-challenge-of-slums-global-report-on-human-settlements-2003>. Acesso em: 22 jan. 2023.

VILLAÇA, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 25, n. 71, p. 37-58, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. *Fundamentos de defectologia*. Madri, Cofás, Móstoles, 2012. Tomo 5. (Obras escogidas).

ZIZEK, Slavoj. *Primeiro como tragédia, depois como farsa*. São Paulo: Boitempo, 2011.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADÃO, Claudia Rosalina. *Territórios de morte: homicídio, raça e vulnerabilidade social na cidade de São Paulo*. Orientador: Dennis de Oliveira. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-29012018-131847/publico/Original_Claudia_Adao.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 361-384, abr.-jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/p7Pvs4NGGJjLRbrNjwqdqrt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Números da DRE*. São Paulo, 2022. Disponível em:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=108500>. Acesso em: 24 jan. 2023.

TRINDADE, Thiago Aparecido; FERRO, Maria Caroli Tiraboschi. Vulnerabilidade e (Sub) Cidadania na sociedade brasileira – Entrevista com Lúcio Kowarick. *Ideias*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 237-252, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/ideias.v2i2.8649325>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649325>. Acesso em: 24 jan. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016)

Título da Pesquisa: “A inclusão escolar de estudantes com deficiência em situação de vulnerabilidade social: fatores intervenientes na atividade do professor de Atendimento Educacional Especializado”

Nome do Pesquisador: Elifas Trindade de Paula

Nome da Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar os fatores intervenientes na atividade do professor de Atendimento Educacional Especializado, em territórios de vulnerabilidade social no Município de São Paulo, bem como sugerir ações visando maximizar a utilização dos recursos e espaços disponíveis para a eliminação de barreiras de acesso ao currículo para a inclusão dos estudantes Público-alvo da Educação Especial.
2. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa será realizada com Professores e Professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de uma Diretoria Regional de Ensino (DRE), localizada na periferia do Município de São Paulo.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) realize entrevista e leia os planos de trabalho.
4. **Sobre as entrevistas:** Terá a realização de uma entrevista contendo questões abertas, que serão gravadas para posterior transcrição e análise de dados. A entrevista será gravada em áudio e caso o participante não aceite a gravação, poderá ser realizada a anotação das respostas em caderno de notas.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta oferece alguns riscos, que embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição das ideias e opiniões dos participantes que serão registradas na entrevista, como inibição, vergonha e desconforto. Para minimizar estes

riscos, não haverá questões de foro íntimo ou pessoal, o(a) participante poderá responder apenas as perguntas que desejar, sem nenhuma implicação. As entrevistas serão conduzidas em locais privados sem a presença de terceiros). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os fatores que interferem no trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a eliminação da barreiras de acesso ao currículo escolar, favorecendo inclusão dos estudantes Público-alvo da Educação Especial.
9. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Mestrando Elifas Trindade de Paula
Pesquisador

Profa. Dra. Maria Candida S. Del-Masso
Orientadora

“Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)”

Pesquisador:

ELIFAS TRINDADE DE PAULA

TELEFONE: (11) 992453957

Orientador:

Profª Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO

TELEFONE: (11) 99686-5860

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa:

Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 18 - 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORES DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1 – Perfil

Qual a sua idade? Há quanto tempo leciona?

Há quanto tempo trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais - SRMs?

Qual a sua formação superior, em qual instituição e em que ano terminou?

Qual a sua especialização, em qual a instituição e em que ano terminou?

Tem outra formação?

2 – Público atendido e Organização da carga horária semanal de trabalho

Quantos educandos e educandas são atendidos na SRMs?

Quantos são da unidade e quantos do entorno, quantas escolas?

Distribuição por deficiência/transtorno

TEA	Deficiência Intelectual	Deficiência Auditiva/surdez	Deficiência Visual	Deficiência Física	Deficiência Múltipla	Outras

Como distribui o tempo de itinerância (tempo destinado para visita aos estudantes na sala regular), na unidade e nas unidades do entorno?

Descreva as principais dificuldades e facilidades enfrentadas para o desenvolvimento do seu trabalho nas salas de recursos no Atendimento Educacional Especializado.

Como você que a realidade social das famílias dos alunos interfere no processo de inclusão.

3 – Articulação com os equipamentos públicos no território.

Você conhece os equipamentos públicos de saúde, cultura e lazer da região onde se localiza a escola?

A escola estabelece parceria com esses equipamentos?

Existe alguma articulação entre a Sala de Recursos Multifuncionais com esses equipamentos para discutir o desenvolvimento dos estudantes atendidos?

Como se dá esta articulação?

Diante destas considerações, qual a sua avaliação das políticas de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial?

APÊNDICE C – PERFIL DOS PARTICIPANTES (QUADRO ELABORADO PELO AUTOR)

Professora/ Escola	Número de estudantes atendidos na SRM	Número de estu- dantes atendidos pela professora	Formação inicial da pro- fessora/ Instituição/ano	Formação em pós-graduação/ Instituição/ano	Mestrado/ Doutorado	Tempo de magistério	Tempo na RME	Tempo na Educação Especial	Acumula cargos
01	52	52 (acumula cargos na mesma UE na SRM)	Biologia/ Universidade de Guarulhos/2007 e Pedagogia (não in- formado)	Especialização em Deficiência Intelectual/Universidade Mogi das Cruzes/ (não informado)	Não	18 anos	10 anos	08 anos	Sim (SRM da mesma esco- la)
02	21	21	Letras/Universidade Guarulhos/2012	Educação Inclusiva Deficiências Múltiplas/Mackenzie/2015	Não	09 anos	09 anos	08 anos	Não
03	37	20	Psicopedagogia	Educação Inclusiva/Faculdade Metropolitana/2020	Não	22 anos	06 anos	06 meses	Não
04	20 de 4 escolas	20	Pedagogia/ Braz Cu- bas /2000	Educação Especial Inclusiva/ Universidade Braz Cubas/2004	Não	12 anos	02 anos	Não infor- mado	Não
05	67/ 54 do CEU + 13 entorno	19	Pedagogia/ FAMESP/2012 Licenciatura em Ed Física/Faculdade Drummond de An- drade/ 2015	Educação Especial/Universidade Católica Dom Bosco/2017	Mestrado em anda- mento/ FUNIBER	09 anos	05 anos	03 anos	Não (realiza atividade complemen- tar vendas)
06	22	22	Normal superior/ Uniararas/2005	Deficiência Intelectual/ UNESP/2011 Psicopedagogia Educação Infantil	Não	19 anos	19 anos	1 ano	Sim (em ou- tra SRM)
07	30	30	Normal superior/ Uniararas/2005	Deficiência Intelectual/UNESP/ 2011 Psicopedagogia Educação Infantil	Não	19 anos	19 anos	1 ano	Sim (em ou- tra SRM)
08	43	43 (acumula cargos na mesma UE)	Letras/2008 e peda- gogia/2014/ ambas pela Universidade 09 de Julho	Educação Especial com ênfase em Deficiências Múltiplas/surdo- cegueira/ Mackenzie/ 2016	Não	09 anos	09 anos	8 anos	Sim SRM na mesma Esco- la)
09	47	24	Pedagogia e Artes Visuais/ Universidade Braz Cubas /2007	Educação Especial e Inclusiva/ Faculdade São Luiz/2018	Não	18 anos	5 anos	4 anos	Não (acumulou até 2020)
10	44	20	Letras/2004 e Peda- gogia/2011 ambas pela Universidade Braz Cubas	Educação especial com ênfase em Def. Intelectual/Universidade No- ve de Julho/2014	Não	13 anos	7 anos	7 anos	Sim (Educação em outro Município)