

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOVENILIA RODRIGUES PEREIRA

**CENTRO MUNICIPAL DE APOIO À INCLUSÃO DA SME – GOIÂNIA E O
ATENDIMENTO A ALUNOS COM *DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM*:
ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA PROPOSTA**

GOIÂNIA
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

JOVENILIA RODRIGUES PEREIRA

3. Título do trabalho

CENTRO MUNICIPAL DE APOIO À INCLUSÃO DA SME - GOIÂNIA E O ATENDIMENTO A ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA PROPOSTA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo. Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimarães De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 29/12/2020, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)



Documento assinado eletronicamente por **JOVENILIA RODRIGUES PEREIRA, Discente**, em 14/01/2021, às 22:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1778123** e o código CRC **49917A2D**.

JOVENILIA RODRIGUES PEREIRA

**CENTRO MUNICIPAL DE APOIO À INCLUSÃO DA SME – GOIÂNIA E O
ATENDIMENTO A ALUNOS COM *DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM*:
ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA PROPOSTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria.

GOIÂNIA
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pereira, Jovenilia Rodrigues

Centro Municipal de Apoio à Inclusão da SME - Goiânia e o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem: encontros e desencontros de uma proposta [manuscrito] / Jovenilia Rodrigues Pereira. - 2020.

95 f.

Orientador: Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas, lista de tabelas.

1. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. 2. Centro Municipal de Apoio à Inclusão. 3. Dificuldades de Aprendizagem. 4. Pesquisa Documental. I. Faria, Gina Glaydes Guimarães de, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **50** da sessão de Defesa de Dissertação de **JOVENILIA RODRIGUES PEREIRA** que confere o título de Mestre em **Educação**, na área de concentração em **Educação**.

Aos **quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte (14/12/2020)**, a partir da(s) **14:00**, em plataforma virtual no link público de <https://meet.google.com/rai-ujss-ohh>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: **“CENTRO MUNICIPAL DE APOIO À INCLUSÃO DA SME-GOIÂNIA E O ATENDIMENTO A ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA PROPOSTA”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UFG, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Sergio de Almeida Moura (FEFD/UFG)**, doutor em **Educação** pela UFG - membro titular externo e Prof^ª. Dr^ª. **Marília Gouvea de Miranda (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC/SP - membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. **Gina Glaydes Guimarães de Faria**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos quatorze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Gina Glaydes Guimarães de Faria

Prof. Dr. Sergio de Almeida Moura

Prof^ª. Dr^ª. Marília Gouvea de Miranda

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimarães De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 14/12/2020, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marília Gouvea de Miranda, Usuário Externo**, em 17/12/2020, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio De Almeida Moura, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2020, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1750174** e o código CRC **779B797E**

À Nicole,
pelo alento e generosidade em tempos tão incertos.

“Pecisa tê medo não, tá teta”.

AGRADECIMENTOS

*Fica decretado
Que agora vale a verdade.
Agora vale a vida,
E de mãos dadas,
Trabalharemos todos
Pela vida verdadeira.*

(Thiago de Mello)

Àqueles que contribuíram para que este trabalho fosse possível,

À minha orientadora professora Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria, por me ensinar, e me ensinar em um tempo tão peculiar. Obrigada pela generosidade e sabedoria em me fazer compreender as *coisas* da academia, da vida e sobre o viver.

À professora Marília Gouvea de Miranda e ao professor Sérgio de Almeida Moura, pelas importantes indicações na qualificação que possibilitaram avançar e expor este trabalho.

Às professoras do Curso de Especialização *Psicologia dos Processos Educativos* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (2016-2017), pelo aprendizado que me possibilitou seguir. Professoras Edna Mendonça, Gina Glaydes, Maria Augusta, Renata Leite e Virgínia Gebrin, muito obrigada. Igualmente, aos demais professores desse projeto.

À Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) de Goiânia pela autorização e disponibilidade dos documentos, sobretudo aos profissionais dos Centros Municipais de Apoio à Inclusão.

Aos colegas de trabalho da SME, pelo apoio e contribuição. Aos professores Júlio César, por “todo” seu acervo bibliográfico, Helen, pela sistematização dos dados, Lidete, pelos documentos históricos da SME, Ana Lúcia e Gislene Avelar, pelos diálogos esclarecedores.

Aos colegas do Mestrado, que me ensinaram que é preciso dividir as angústias para restabelecermos a calma. À Andreia, exemplo de persistência e superação.

Aos amigos e amigas que sabem o lugar verdadeiro que ocupam na vida e neste projeto. Antônio Carlos, Ediva, Marcilene e Romilson, obrigada por estarem comigo. *Nêga*, obrigada pelas contribuições ao trabalho, pela persistente preocupação e incentivo.

À minha família, principalmente às mulheres da minha vida cotidiana:

À Lázara, pelo cuidado diário para que eu tivesse as melhores condições possíveis para estudar. Você foi essencial nesse processo.

À Thaís, pelo incentivo inerente a um filho. Razão de muitas escolhas, por você voltei aos bancos da Universidade após quase vinte anos da graduação. Você me encoraja.

À minha mãe, que muitas vezes precisou optar pelo lápis e caderno a um pedaço de pão. “*Tem que estudar para ser alguém na vida. Sem estudo vai ser o quê?*” Na incerteza do que seria sem educação, escolhi estudar e chegar até aqui. Com certeza não cheguei sozinha.

*No novo tempo, apesar dos castigos
Estamos crescidos, estamos atentos,
Estamos mais vivos pra nos socorrer.*

[...]

*No novo tempo, apesar dos perigos,
Da força mais bruta, da noite que assusta,
Estamos na luta pra sobreviver.*

[...]

*Pra que nossa esperança seja mais que a vingança,
Seja sempre um caminho que se deixa de herança.*

*No novo tempo, apesar dos castigos,
De toda fadiga, de toda injustiça,
Estamos na briga pra nos socorrer.*

[...]

*No novo tempo, apesar dos perigos,
De todos os pecados, de todos enganos
Estamos marcados pra sobreviver.*

[...]

*No novo tempo, apesar dos castigos
Estamos em cena, estamos nas ruas,
Quebrando as algemas pra nos socorrer.*

[...]

(Novo Tempo, Ivan Lins e Vitor Martins)

No novo tempo que cheira a passado,
mas, não bane *o novo* do tempo presente,
tem-se um tempo, construto da gente.
Apesar de um tempo sombrio
marcado de medo, de lutas e perdas,
apesar do fardo dos tempos
de ontem e de agora,
estamos mais vivos,
ainda que perto da *morte*.

(J.R.PEREIRA, 2020)

Meu pesar pelas milhares de vidas perdidas para a Covid-19, para o descaso político e para a indiferença. Esse é também o tempo que marca a trajetória desse trabalho.

RESUMO

Este trabalho inscreve-se na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) e tem por objetivo investigar a proposta do Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI) da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) de Goiânia quanto ao atendimento de alunos identificados com *dificuldades de aprendizagem*. Trata-se de uma pesquisa documental, de caráter exploratório, fundamentada em estudos críticos acerca das desigualdades sociais inerentes a sociedade de classes antagônicas e seus impactos na escola (PATTO, 2015) e sobre a queixa e os processos de medicalização escolar (SOUZA, 1996; PROENÇA, 2002, 2010; MOYSÉS; COLLARES, 2010). Foram analisados, sobretudo, projetos político-pedagógicos dos CMAI, de modo a identificar suas finalidades, estrutura, áreas de atendimento, os alunos atendidos e suas principais necessidades educacionais especiais. Os resultados indicam que as *dificuldades de aprendizagem*, inerentes e comuns ao processo de apropriação do conhecimento como um momento da relação do aluno com o que lhe é desconhecido, são explicadas por meio de aportes teóricos biologizantes. A escola tende a ser substituída no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem por intervenções externas oriundas, particularmente, da área da saúde.

Palavras-chave: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Centro Municipal de Apoio à Inclusão. Dificuldades de Aprendizagem. Pesquisa Documental.

ABSTRACT

This work is part of the research theme Fundamentals of Educational Processes of the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás (PPGE/FE/UFG) and aims to investigate the proposal of the Municipal Center for Inclusion Support (Cmai) of the Municipal Department of Education and Sport (SME) of Goiânia regarding the care of students identified with learning difficulties. This is a documentary research based on an exploratory features on social inequalities, common in antagonistic class society and their impacts on school (PATTO, 2015), on the complaint and processes of school medicalization (PROENÇA, 2002; SOUZA, 1996; MOYSÉS, COLLARES, 2010). Political pedagogical projects of the Cmai were analyzed in order to identify their purposes, structure, assistance fields, students who are assisted and their main special educational needs. The results indicate that the learning difficulties inherent to the process of appropriation of knowledge, expressing a moment of the subject's relationship with what is unknown to him, therefore, common to the student who is still learning, these difficulties are explained through biologizing theoretical. The school tends to be replaced while facing the learning difficulties by external interventions from the health field.

Keywords: Municipal Department of Education of Goiânia. Municipal Center for Inclusion Support. Learning Difficulties. Documentary Research.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| AJA | Adolescentes, Jovens e Adultos |
| APE | Apoio Pedagógico Específico |
| AVAS | Atividades da Vida Autônoma e Social |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BPC | Benefício de Prestação Continuada |
| BUA | Bloco Único de Alfabetização |
| CAPS | Centros de Atenção Psicossocial |
| CEAPSI | Centro de Estudos Aplicados em Psicologia |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEFPE | Centro de Formação dos Profissionais da Educação |
| CEVAM | Centro de Valorização da Mulher |
| CID-10 | Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde |
| CMAI | Centro Municipal de Apoio à Inclusão |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação |
| CREAS | Centro de Referência Especializado em Assistência Social |
| DNPM | Desenvolvimento Neuropsicomotor |
| GERFOR | Gerência de Formação dos Profissionais da Educação |
| GERINC | Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAP | Núcleo de Avaliação e Pesquisa |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| RME | Rede Municipal de Educação |
| SME | Secretaria Municipal de Educação e Esporte |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 | Número de alunos matriculados nos CMAI – agosto/2017 segundo situação socioeconômica | 64 |
| Tabela 2 | Número de alunos matriculados nos CMAI – agosto/2017 por cor/raça | 67 |
| Tabela 3 | Número de alunos matriculados nos CMAI – agosto/2017 por sexo | 67 |
| Tabela 4 | Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Goiânia em 2017 por sexo, etapa ou modalidade da educação básica | 68 |
| Tabela 5 | Número de alunos por sexo e resultado parcial da avaliação diagnóstica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia – 2017 – Indicador: Apropriação da Escrita Alfabética | 69 |
| Tabela 6 | Relação das necessidades educacionais especiais com mais incidência nos CMAI – agosto/2017 | 74 |
| Tabela 7 | Número de alunos por idade que foram encaminhados aos CMAI | 77 |

LISTA DE APÊNDICES

| | | |
|------------|---------------------------------------------------------------------|----|
| Apêndice 1 | Roteiro de análise das produções científicas (artigos/dissertações) | 91 |
| Apêndice 2 | Roteiro de análise de documentos | 92 |

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO 1 | |
| PATOLOGIZAÇÃO/MEDICALIZAÇÃO NAS PROPOSTAS DA SME: PONTOS E CONTRAPONTO | 19 |
| 1.1 Medicalização dos processos escolares | 19 |
| 1.2 Dificuldades de aprendizagem traduzidas como queixa escolar: uma revisão bibliográfica..... | 22 |
| 1.3 Percursos da SME em busca da qualidade da educação e garantia da aprendizagem | 26 |
| CAPÍTULO 2 | |
| CENTRO MUNICIPAL DE APOIO À INCLUSÃO (CMAI): PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO | 44 |
| 2.1 Critérios para o atendimento..... | 50 |
| 2.2 Estrutura e o funcionamento | 55 |
| 2.3 Áreas de atendimentos..... | 58 |
| CAPÍTULO 3 | |
| A QUEM SE DESTINA O CMAI | 64 |
| 3.1 Condições socioeconômicas, relações de raça/cor e gênero e dificuldades de aprendizagem..... | 64 |
| 3.2 Atendimento às queixas escolares..... | 72 |
| 3.3 Dificuldades de aprendizagem e alfabetização | 76 |
| CONSIDERAÇÕES | 83 |
| REFERÊNCIAS | 85 |
| APÊNDICE 1 | |
| Roteiro de análise das produções científicas (artigos/dissertações) | 91 |
| APÊNDICE II | |
| Roteiro de análise de documentos | 92 |
| ANEXO I | |
| Lei de Criação e Denominação dos Centros Municipais de Apoio à Inclusão – CMAI | 94 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga a proposta do Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI) da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) de Goiânia com relação ao atendimento de alunos identificados com dificuldades de aprendizagem. Mediante pesquisa documental e revisão bibliográfica, de característica exploratória, propôs-se apreender as mediações do processo de encaminhamento de alunos a serviços especializados, evidenciando as compreensões que sustentam essa forma de enfrentamento aos problemas de escolarização.

Apesar da crítica que a literatura faz aos limites dessa prática, que tende a produzir processos de patologização e/ou medicalização no âmbito da educação, a presença de alunos com queixa escolar em serviços de atendimento de saúde mental, principalmente na área de psicologia, tem sido predominante, refletindo-se, assim, a realidade da educação escolar no Brasil (PROENÇA, 2010).

Estudos de Proença (2010, p. 22) realizados em São Paulo apontam que “[...] 70% dos encaminhamentos feitos para atendimento psicológico, na faixa etária de 5 a 14 anos, tinha como queixa problemas de escolarização”, prevalecendo como queixa principal as dificuldades de aprendizagem, seguidas de problemas de comportamento.

Por dificuldades de aprendizagem, compreende-se, neste estudo, que essas expressam um estado que é transitório ou um momento do processo de aprendizagem, é comum e inerente a quem está aprendendo (TIBALLI, 1998). A dificuldade de aprendizagem demarca as vicissitudes do processo escolar que operam na articulação entre o que é de ordem orgânica e o que é de ordem social. A visão clínica das dificuldades de aprendizagem atribui suas causas ao aluno, abstraindo suas determinações históricas, particularmente as relações intrínsecas entre indivíduo, escola e sociedade.

A tendência a tomar os processos escolares na anterioridade das relações sociais justifica os problemas de escolarização por meio de explicações individualizantes e psicologizantes que naturalizam processos que são históricos, isto é, fundados na materialidade das forças produtivas e nas relações sociais correspondentes (PATTO, 2015). A discussão sobre as dificuldades de aprendizagem reportam-se ao debate sobre a queixa escolar (SOUZA, 1996; PROENÇA, 2002, 2010), com implicações para a produção do fenômeno da medicalização dos processos escolares que atravessa o debate sobre as dificuldades de aprendizagem (MOYSÉS; COLLARES, 2010).

Este trabalho parte, pois, da confluência destas questões para investigar como a SME de Goiânia, por meio do CMAI, lida com alunos que apresentam dificuldades de

aprendizagem.

As circunstâncias em que se define o tema se reportam à articulação entre a minha atuação profissional na SME de Goiânia, sobretudo, no processo de implementação de políticas educacionais para a educação especial e os estudos realizados no curso de especialização em Psicologia dos Processos Educativos da Faculdade de Educação da UFG nos anos de 2016 e 2017. Desde esses estudos tenho buscado aprofundar as explicações para as desigualdades sociais e educacionais. Essas reflexões incitaram uma primeira questão voltada para as implicações das ações desenvolvidas pela SME no âmbito do atendimento aos alunos identificados com dificuldades de aprendizagem nos processos de patologização e medicalização da educação, convergindo para o CMAI por representar uma das ações da política de inclusão da SME que realiza o atendimento a esses alunos, configurando-o como campo de investigação dessa pesquisa.

Salienta-se que o enfoque desse estudo é sobre os alunos identificados com dificuldades de aprendizagem atendidos no CMAI que não apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação¹ (BRASIL, 2008). Pensou-se inicialmente nos alunos identificados com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) por representar um dos transtornos mais comuns atribuídos às dificuldades de escolarização implicados nos processos de medicalização (MOYSÉS; COLLARES, 2010). Esse enfoque se distancia à medida que os documentos apontam outros transtornos de igual ou maior incidência como causas do encaminhamento ao CMAI, conforme será apresentado no terceiro capítulo desse trabalho.

Trata-se de uma pesquisa documental em que foram consultadas, principalmente, fontes primárias, “[...] que não receberam qualquer tratamento analítico” (GIL, 2010, p.70). A pesquisa caracteriza-se, ainda, por um estudo exploratório à medida que se identifica como uma primeira fase de uma investigação cujo “produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (Ibid., p. 27).

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e toma-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (Idem)

Para o levantamento da produção acadêmica sobre o CMAI, foram consultadas a base

¹ Essas características definem os alunos do Atendimento Educacional Especializado conforme diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

de dados SciELO² e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³ (BDTD). Foram utilizados termos de busca como “cmai and goiania and educacao”, “inclusao and goiania and educacao”, entre outros, não tendo sido encontrado nenhum trabalho. Na BDTD, por meio dos termos de busca “Centro Municipal de Apoio à Inclusão de Goiânia” e “CMAI”, foi identificado apenas um trabalho que faz referência ao CMAI (SANTOS, 2017). Para ampliar a consulta, foram feitas buscas na revista *SME em Movimento*⁴, sem obter resultados.

Com o objetivo de identificar práticas de outras redes de ensino brasileiras diante da queixa escolar, por esta se configurar uma das principais causas do encaminhamento de alunos a serviços médicos e psicológicos (PROENÇA, 2010), realizou-se levantamento bibliográfico em periódicos disponibilizados na base de dados SciELO. Utilizando-se o termo de busca “queixa escolar and escola”, foram selecionados 7 trabalhos publicados nas revistas *Psicologia Escolar e Educacional*⁵ e *Estudos de Psicologia*⁶ (CABRAL; SAWAIA, 2001; NAKAMURA et al., 2008; RODRIGUES et al., 2012; DAZZANI et al., 2014; CUNHA et al., 2016; LABADESSA et al., 2017; SCHWEITZER; SOUZA, 2018).

Para aprofundar a compreensão do debate sobre as dificuldades de aprendizagem, buscaram-se produções na BDTD utilizando o próprio termo “*dificuldades de aprendizagem*”, resultando em 5 trabalhos (SILVA, 2010; NASCIMENTO, 2013; SILVA, 2017; SANTOS, 2017; SANTOS, 2019). Entre esses, 2 tiveram como campo de investigação a SME de Goiânia (SILVA, 2010; SANTOS, 2017). Todo o material selecionado foi analisado mediante roteiro de análise, contemplando questões como resumo do trabalho, tema principal, objetivos, modalidade da pesquisa, referencial teórico, entre outros (Apêndice 1).

² A SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. É o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. [...] Desde 2002, conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.” Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>. Acesso em: 15 maio 2019.

³ “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.” Disponível em: <http://sitehistorico.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>. Acesso em: 15 maio 2019.

⁴ A revista *SME em Movimento* é uma publicação da SME de Goiânia desde 2011. Dentre os temas abordados, destacam-se: Formação continuada dos profissionais da educação, Avaliação e aprendizagem na educação básica, Valorização e Saúde do Trabalhador em Educação, Interfaces da ação pedagógica.

⁵ É um veículo de divulgação e debate da produção científica na área específica, desde 1996, e é publicada pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Constitui um espaço para a apresentação de pesquisas atuais no campo da Psicologia Escolar e Educacional e serve de veículo de divulgação do conhecimento produzido na área. Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/pee/paboutj.htm>. Acesso em: 20 out. 2019.

⁶ É uma revista trimestral do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fundada em 1983, é classificada como A1 na lista Qualis/Capes. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/estudos>. Acesso em: 20 out. 2019.

Após a revisão bibliográfica, buscaram-se os documentos referentes à proposta político pedagógica da educação fundamental da infância e da adolescência, os projetos do CMAI, relatórios de alunos, entre outras fontes documentais⁷. Quanto ao levantamento dos documentos, adotou-se como recorte temporal o período compreendido entre 2005 e 2017, considerando o ano da elaboração da proposta de criação do CMAI e o último documento elaborado até o início da pesquisa documental, o projeto político-pedagógico formulado em 2017. Ressalta-se que, nesse mesmo ano, de 2017, iniciou-se uma reestruturação da proposta do CMAI que segue em andamento. Os documentos foram analisados mediante roteiro constando dados de identificação, ementa, objetivos, entre outros (Apêndice 2).

Portanto, este trabalho organiza-se de modo a responder às seguintes questões: Qual concepção de dificuldades de aprendizagem orienta a proposta do CMAI? Que ações são previstas para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem? Quem são os alunos identificados com estas dificuldades? Quais são as principais necessidades educacionais dos alunos encaminhados ao CMAI?

Então, no primeiro capítulo, apresenta-se a revisão de literatura sobre as dificuldades de aprendizagem sintetizadas na queixa escolar e suas formas de encaminhamento, particularmente, quanto à medicalização dos processos escolares. Em seguida, reconstrói-se o percurso da SME de Goiânia quanto às formas de garantir a qualidade do ensino e de enfrentar os problemas de escolarização. No segundo capítulo, apresenta-se o CMAI, o contexto de sua criação, sua dinâmica, estrutura e seu funcionamento. No terceiro, busca-se caracterizar os alunos atendidos nas unidades do CMAI e as necessidades educacionais que prevalecem nos encaminhamentos. Seguem-se as considerações nas quais são retomadas as questões principais do trabalho, indicando, sobretudo, os pontos que necessitam ser aprofundados, pois, conforme anunciado, a pesquisa caracteriza-se por um estudo exploratório, expressando um ponto de partida para estudos posteriores.

⁷ A autorização para realizar a pesquisa na SME de Goiânia foi emitida em 31 de janeiro de 2019.

CAPÍTULO 1

PATOLOGIZAÇÃO/MEDICALIZAÇÃO NAS PROPOSTAS DA SME: PONTOS E CONTRAPONTO

1.1 Medicalização dos processos escolares

As explicações dominantes para as dificuldades de aprendizagem constituem uma trama ideológica que envolve interesses hegemônicos no campo da política, da economia, da cultura e da ciência, na tentativa de velar a produção das desigualdades sociais e seus desdobramentos para a produção das desigualdades escolares. Patto (2015) evidencia como as características individuais embasam um discurso pretensamente científico para explicar as desigualdades sociais e educacionais sob o princípio das diferenças individuais.

Não é demais reiterar que as diferenças individuais são reais e constituem a condição humana, no âmbito do que distingue e assemelha o homem, apontando o que é singular e universal. Sobre a constituição do indivíduo, Resende (2007, p. 35) afirma que

Na relação com o outro, no campo da objetividade social, o indivíduo se estabelece enquanto singular e universal e se constitui. [...] O indivíduo não vem ao mundo com um espelho [...]. O homem só se reconhece quando se espelha em outro homem.

É nas relações com o outro e com a natureza que o homem se humaniza. Para Resende (2008, p. 183),

[...] a par de que a separação entre indivíduo e sociedade tenha sido uma das mais sólidas bases sobre as quais se edificou a sociedade burguesa, a autonomização dessas realidades jamais se realizou na realidade, na história. O indivíduo jamais deixou de ser social, a sociedade jamais deixou de ser objetivação de indivíduos em condições históricas determinadas. A subjetividade jamais deixou de ser internalização de realidades objetivas e a objetividade jamais deixou de ser o campo da externalização mediada de subjetividade.

A naturalização de processos que são históricos atravessa as ciências sociais e humanas, incorrendo numa das formas de controle do indivíduo na sociedade moderna.

A essência desse discurso consiste em naturalizar as desigualdades socialmente produzidas e considerar que sua origem está naquilo que é exclusivamente de cada indivíduo. Sem levar em conta a história e as disputas sociais, esse discurso busca, no substrato biológico, explicação para as desigualdades, tratando diferenças individuais e desigualdades sociais como se fossem causa e consequência (GARRIDO; MOYSÉS, 2010, p. 149).

Estabelece-se, assim, uma forma de compreender os problemas de caráter político e social sob um viés individual, propício a intervenções clínico-terapêuticas e medicamentosas. Essas intervenções, no âmbito escolar, reportam-se à atuação médica e suas formas de explicar as desigualdades sociais e escolares, sintetizadas no termo medicalização dos processos escolares. Para Moysés e Collares (2010, p.75),

No ideário da medicalização, questões sociais são transformadas, por meio de operações discursivas, em problemas de origem e solução no campo médico. Esse processo foi denominado de medicalização por Ivan Illich, ao alertar que a ampliação e extensão do poder médico minavam as possibilidades das pessoas de lidarem com os sofrimentos e perdas decorrentes da própria vida e com a morte, transformando as dores da vida em doenças.

O processo de medicalização, ao privilegiar explicações biológicas/organicistas⁸ para questões sociais, “[...] pode ser aplicado às diversas esferas da vida, associado a uma prática discursiva que revela a forte presença do saber médico nos discursos sobre o homem, sua natureza e suas vicissitudes, a partir do século XIX” (GUARIDO, 2010, p.30). A crescente transformação das dificuldades de aprendizagem e de comportamentos em patologias ou doenças neurológicas repõe a discussão da conversão de processos sociais em individuais e alerta quanto aos riscos da ênfase clínica para situações que requereriam apenas intervenções pedagógicas.

Moysés e Collares (2010, p. 70) reconhecem “[...] a existência de pessoas com doenças reais que podem levar a deficiências e comprometer seu desenvolvimento cognitivo”, assim como reconhecem a existência das dificuldades no processo de escolarização de pessoas saudáveis, “[...] que manifestam comportamentos e modos de aprender distintos do padrão uniforme e homogêneo considerado normal” (Idem). Chamam atenção sobre as implicações quando esses modos de se aprender e comportar-se na escola são tomados para justificar as desigualdades sociais e escolares sob um viés medicalizante. Demonstram significativa preocupação com esse processo, na medida em que

Pessoas absolutamente normais, até serem diagnosticados/rotulados, ocupam os espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente têm problemas. A esses, sob a máscara da inclusão, restam cada vez menos corações e mentes efetivamente sintonizados com eles... Até mesmo os poucos recursos públicos a eles destinados têm sido de cobiça dos que inventam e reinventam as *doenças do não aprender e do comportamento* (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 72, grifo no original)

⁸ “Na medida em que a medicina hoje se apoia, para seu desenvolvimento, em pesquisas e novos pressupostos colocados em circulação pela biociência, podemos dizer que a biologização da vida pode ser tomada como uma das expressões da medicalização nos tempos atuais”. (GUARIDO, 2010, p. 32)

Reportam-se às suas próprias pesquisas, clássicas no estudo da medicalização, e ao trabalho de Maria Helena Souza Patto para afirmarem que

A medicalização do campo educacional assumiu, e ainda assume, diversas faces no passado recente, alicerçando preconceitos racistas sobre a inferioridade dos negros e do povo brasileiro, porque mestiço; posteriormente, a inferioridade intelectual da classe trabalhadora foi pretensamente explicada pelo estereótipo do Jeca Tatu, produzido pela união de desnutrição, verminose, anemia... Preconceitos, nada mais que preconceitos travestidos de ciência! (MOYSÉS; COLLARES, 1997 apud MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 73).

As autoras destacam que no campo científico há controvérsias quanto à classificação dos diagnósticos relacionados às “patologias do aprender”, aos chamados distúrbios de aprendizagem.⁹ O entendimento, carregado de determinismos, acaba contribuindo para justificar a intervenção medicamentosa. A expressão distúrbio de aprendizagem

Refere-se a uma “*alteração violenta na ordem natural da aprendizagem por anormalidade patológica*”, ou seja, uma doença, obviamente localizada em quem aprende. É implícito que, ao se fazer tal diagnóstico, estão (ou foram) devidamente excluídos todos os fatores que possam interferir negativamente no processo ensino-aprendizagem [...] (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 74).

Se a causa da não aprendizagem ou da inadequação do comportamento for localizada no aluno, as intervenções dar-se-ão no campo individual, prevalecendo as prescrições oriundas da área da saúde como fonoaudiologia, psicologia clínica, neurologia, psiquiatria, etc. A “alteração violenta” se dá somente diante de uma concepção de que há de fato uma ordem natural da aprendizagem, uma forma padronizada e única de aprender.

No âmbito da psicologia, análises e conclusões medicalizantes desconsideram os processos históricos de constituição do sujeito. Tais análises devem

[...] ser lidas no contexto da tendência constante da sociedade em discriminar, extirpar o perigo de comportamentos diferentes dos socialmente estabelecidos como “normais”. As formas como foram tratados os comportamentos “desviantes” ao longo da história do homem é um eixo central para se apreender porque a medicalização é tão facilmente aceita e disseminada, uma vez que respondem a anseios da própria sociedade (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 74).

⁹ “A palavra distúrbio compõe-se do radical *turbare* e do prefixo *dis*. O radical *turbare* significa ‘alteração violenta na ordem natural’ e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbilhão, perturbar, conturbar. O prefixo *dis* por seu significado – ‘alteração com sentido anormal, patológico’ - possui, intrinsecamente, valor negativo. É exatamente por esse significado que é um prefixo muito usado na terminologia médica. Assim, retomando a palavra distúrbio, podemos traduzi-la por “alteração violenta na ordem natural por anormalidade patológica.” (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 74).

A resistência aos modos de se comportar impostos socialmente permite indagar sobre a atribuição do que de fato seja normal e anormal. Conforme já exposto, a anormalidade contrapõe-se à suposta ordem natural das coisas, e tanto a medicina quanto a psicologia contribuíram para legitimar critérios pretensamente científicos e suas intervenções clínicas no campo escolar.

1.2 Dificuldades de aprendizagem traduzidas como queixa escolar: uma revisão bibliográfica

De acordo com Souza (1996, p. 13), “Os encaminhamentos por ‘problemas escolares’ ou ‘distúrbios de comportamento e de aprendizagem’, feitos pelas escolas e trazidos pelos pais, são denominados ‘queixa escolar’ pelos psicólogos”. Nesse sentido, compreende-se, neste estudo, que a queixa escolar expressa a relação estabelecida entre a causa dos problemas de escolarização e suas possíveis intervenções no campo da psicologia, da saúde e de áreas correlatas, configurando o que se denomina aqui de atendimentos especializados.

Trata-se, portanto, de uma determinada compreensão sobre os problemas de escolarização na interface com suas possíveis causas e soluções, gerando o que se tem denominado, na literatura, de “encaminhamento”. Silva (2017, p. 17), ao definir esse termo, o faz a partir da compreensão de como a escola procede: “o termo encaminhamento é entendido aqui no sentido de proceder ou fazer, desde o diagnóstico aos procedimentos adotados diante das dificuldades e/ou soluções encontradas (ou não)”.

Conforme mencionado na introdução, foi possível acessar trabalhos que discutiam a temática, tanto abordando a SME de Goiânia como campo de pesquisa quanto outras redes de ensino. Assim, ideias principais sobre as concepções que permeiam o processo de encaminhamento de alunos a atendimentos especializados são apresentadas a seguir.

Dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, sintetizados sob a *queixa escolar*, têm sido uma das causas mais frequentes para o encaminhamento de crianças aos consultórios médicos e psicológicos nos dias de hoje. Cabral e Sawaya (2001, p.1) indicam que, no início dos anos 2000, “50 a 70% das crianças e adolescentes encaminhados aos serviços públicos de saúde de Ribeirão Preto tinham como queixa dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento na sala de aula ou fora dela”. Em pesquisa realizada com psicólogos que atuam em serviços públicos de saúde que atendem crianças com queixa escolar no município, as autoras constataram que a queixa escolar era concebida “como um problema da criança pobre e de sua família, passível de ser analisado e tratado fora

do contexto da instituição escolar”. Esta responsabilização da criança e de sua família quanto aos problemas de escolarização tem sido recorrente na literatura.

Dazzani et al. (2014) realizaram uma revisão crítica da literatura científica nacional sobre a *queixa escolar* e identificaram que há uma homogeneidade quanto à sua caracterização em todas as regiões do país, sobretudo quanto à tendência para as explicações estigmatizantes e individualizantes para questões relacionadas ao fracasso escolar. O crescente encaminhamento de crianças com queixa escolar aos serviços de saúde também foi identificado na cidade de Florianópolis e entorno. Schweitzer e Souza (2018, p. 6) identificaram “o que a literatura há muito tem denunciado: os profissionais continuam a atribuir aos próprios estudantes e a suas famílias a responsabilidade pelas queixas escolares”.

Para compreender os impactos dos encaminhamentos psicológicos na escola, Labadessa e Lima (2017) investigaram a reorganização das instituições escolares no município de Ariquemes (RO) a partir das devolutivas de atendimento de alunos encaminhados com queixa escolar. Não identificaram diferença significativa nas justificativas para o encaminhamento ou no trato dado pela escola aos encaminhamentos da equipe de psicologia. Há uma tendência tanto por parte da escola quanto dos psicólogos em culpabilizar o aluno e sua família pelas dificuldades de escolarização. O papel do psicólogo referenda o diagnóstico dos professores e ajuda a rotular e discriminar o aluno. A escola quer respostas e o profissional submete-se a dá-las (LABADESSA; LIMA, 2017).

Em análises críticas do atendimento psicológico a crianças com queixa escolar, várias outras pesquisas, realizadas em diferentes regiões do Brasil, afirmam a prevalência das explicações individualizantes/naturalizantes para os problemas de escolarização. Nakamura et al. (2008) identificam, em pesquisa realizada em Porto Velho (RO), que “a queixa escolar sofre um processo de patologização, psicologização e medicalização [...] nomeando o aluno e seus familiares pelos problemas constitucionais e emocionais” (Ibid., p.1).

Cunha et al. (2016) buscaram analisar a dinâmica da produção da queixa escolar entre pais, professores e coordenadores pedagógicos vinculados a uma escola pública municipal da cidade de Salvador (BA) e profissionais de saúde que atuam em serviços de atenção à infância localizados na capital baiana. Constataram que a dificuldade de aprendizagem foi a principal queixa dos docentes e que seus discursos confirmam os achados da literatura crítica sobre queixa escolar, “[...] na medida em que apontam para os processos de individualização e patologização dos impasses escolares, bem como para as dinâmicas de desresponsabilização e terceirização do cuidado educativo” (Ibid., p. 8).

Rodrigues et al. (2012), ao analisarem processos de encaminhamento relativos à queixa escolar na cidade de Juiz de Fora (MG), constataram, entre outros, que a clientela prevalente é de meninos na faixa entre 9 e 13 anos de idade, com predomínio de encaminhamentos oriundos de escolas periféricas da cidade cuja queixa se efetiva sob o registro de problemas da criança de base comportamental e de aprendizagem.

Os estudos acerca das dificuldades de escolarização no estado de Goiás corroboram os resultados indicados na literatura. Silva (2017), ao analisar como a escola lida com as dificuldades de aprendizagem, tendo como campo de pesquisa as redes municipal e privada de educação de Goianira, identificou que tais dificuldades referem-se muito mais à falta de compreensão do processo de aprendizagem por parte dos profissionais. Dificuldades que são inerentes ao processo de aprendizagem eram compreendidas como problema psicológico ou clínico. Com relação aos alunos envolvidos na pesquisa, o autor não constatou dificuldades no processo de escolarização que impedissem a aprendizagem.

Santos (2019) investigou os motivos de encaminhamentos de queixa escolar para o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia - CEAPSI da UFG/ Regional Catalão, de crianças entre 6 e 10 anos de idade, concluindo que os dois motivos principais relacionam-se a questões comportamentais e de dificuldades no contexto escolar, “[...] o que nos aponta para uma história ainda marcada por uma busca das ditas problemáticas direcionadas por explicações individualizadas [...]” (Ibid., p. 9).

Ao observar um serviço de saúde pública de um município do estado de Goiás que a maior demanda do serviço de psicologia infantil era constituída por crianças e adolescentes com problemas em suas trajetórias escolares, e por meninos, Nascimento (2013) buscou desvelar os aspectos envolvidos nessa predominância do encaminhamento. Afirma que, nesse fenômeno da predominância, “[...] ocorre a naturalização da ideia de que meninos são propensos à agitação, indisciplina e agressividade [...] num processo que toma como patológico aquilo que não se adéqua, que não se silencia, que não se submete” (NASCIMENTO, 2013, p. 90).

Pesquisas sobre a Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia apontam que as concepções sobre os problemas de escolarização coadunam com o que se apresenta nessas produções. Silva (2010, p. 143) identifica, nos discursos de professores, que a responsabilização pelo insucesso escolar recai sobre “A inoperância da família em não acompanhar e em não dar o respaldo à aprendizagem do filho; os problemas de cunho social, econômico e cultural sofridos pelos educandos de baixa renda, bem como os fatores de ordem

emocional, afetivo e psicológico [...]”, reafirmando o papel da família e do aluno na produção do fracasso escolar nos discursos dos professores.

Ao pesquisar sobre os encaminhamentos de alunos da RME de Goiânia a serviços de saúde, referindo-se também ao CMAI, Santos (2017) constata que os professores compreenderam que as dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem são de ordem individual, localizadas na criança, e que os profissionais da saúde são os mais capacitados a descobri-las, tratá-las e orientar os profissionais da educação sobre os procedimentos adequados na sala de aula. A autora afirma que, desde 2013, as práticas de encaminhamentos de alunos a serviços especializados em Goiânia já despertavam seu interesse. Embora não mencione a origem das crianças, chamava-lhe a atenção o fato

[...] de grande parte das crianças que chegavam para atendimento na clínica-escola de Psicologia serem encaminhadas pelas escolas ou levadas pelos pais em decorrência de estarem recebendo reclamações escolares. Algumas crianças chegavam com laudos de neurologistas apontando algum transtorno ou déficit e outras com suspeitas de professores. Nesse mesmo período, realizamos estágio em Plantão Psicológico em unidade do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) na região metropolitana de Goiânia, e apesar de este ser um dispositivo destinado a situações de agravos ou riscos, grande parte dos atendimentos realizados foram com crianças menores de dez anos com queixa de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2017, p. 17).

Afirma, ainda, que há uma legitimação do processo de encaminhamento de alunos aos serviços especializados pela SME de Goiânia, uma vez que tem um serviço próprio no âmbito da estrutura administrativa da educação para o qual professores são orientados a fazer os encaminhamentos. Nos chama atenção quanto às políticas públicas voltadas para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem desenvolvidas no município e seu alinhamento ao discurso da inclusão fundado no provimento de atendimentos especializados como direito do aluno.

Goiânia tem um serviço oferecido pela SME ao qual os professores podem e devem realizar encaminhamentos dos alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, as compreensões apresentadas pelos professores não são compreensões isoladas, mas se sustentam em concepções medicalizantes difundidas na sociedade e legitimadas pelo sistema público de educação, tendo como justificativa o oferecimento de serviços necessários e importantes (SANTOS, 2017, p. 99).

É sobre essa base crítica quanto à prática de encaminhamento de alunos, especialmente crianças, a atendimentos especializados que se descreve a seguir como a SME de Goiânia tem procedido diante das dificuldades de aprendizagem escolar, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, período da escolarização mais acentuado nos encaminhamentos.

1.3 Percursos da SME em busca da qualidade da educação e garantia da aprendizagem

A Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME), criada em 1961¹⁰, tem desenvolvido, ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 1980, contexto marcado pelo movimento social e político de redemocratização do país, um conjunto de ações com a finalidade de assegurar a qualidade da educação pública no município, traduzida pela garantia de aprendizagem aos alunos.

As ações inscrevem-se em diferentes contextos político, econômico, cultural e social, alinhando-se a propostas e projetos que sintetizam consensos sobre os desafios e os modos de se buscar a qualidade do ensino. Apesar de criada em 1961, foi somente a partir da década de 1980 que a SME se preocupa, efetivamente, com a sistematização de uma proposta educacional para o município. Emblemática, a proposta evidencia preocupações que atravessariam as gestões posteriores até os dias de hoje.

De acordo com Clímaco (2013), até meados dos anos de 1980, prevaleciam na SME ações inteiramente à mercê de injunções político-clientelistas, em que problemas educacionais eram tratados como assuntos pessoais e direitos eram transformados em favores. Além da incompreensão da educação escolar como direito social, a prática causava um desequilíbrio no quadro de profissionais das instituições diante da imposição de contratação de pessoal. Para Dourado (1990, p. 78),

[...] as escolas municipais foram sempre alvos de apadrinhamento e privilégios, onde, o executivo e/ou legislativo se colocavam como os interlocutores dos vícios clientelísticos. Isso permite-nos compreender as variadas formas de interferência na condução da SME, acarretando assim uma série de dificuldades à estruturação do planejamento e condução pedagógica da mesma.

Propostas mais consistentes de enfrentamento aos problemas de escolarização, como a reprovação e o abandono, reportam-se somente ao ano de 1985, quando, entre outras ações, é implantado o Bloco Único de Alfabetização (BUA) na gestão peemedebista do prefeito Nion Albernaz, entre 1983 e 1985 (CLÍMACO, 2013). A política clientelista perde força à medida que é inaugurada uma nova concepção de administração pública pela secretária municipal de Educação, professora Dalísia Elizabeth Martins Doles¹¹. Ao ressaltar a competência

¹⁰ Em 1959, com Jaime Câmara na prefeitura de Goiânia, foi criado o Departamento de Educação e Cultura, que se transformou, em 1961, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Goiânia (CLÍMACO, 2004). Em 2015, com a reforma administrativa do Poder Executivo, incorpora-se à SME a Secretaria de Esportes, passando a denominar-se de Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia.

¹¹ Professora de História da Universidade Federal de Goiás, chefe do Departamento de História, uma das fundadoras do Mestrado em História das Sociedades Agrárias da UFG, membro fundadora do Centro de

profissional¹² como critério de escolha de diretores das escolas municipais de Goiânia, estabelece o processo de eleição, que pretendia romper com a prática de indicação política, como tradicionalmente ocorria desde a criação da SME. No entanto, a possibilidade da reeleição e o modelo adotado para realizar esse processo de escolha de diretor das escolas não impediram, por completo, a presença das práticas clientelistas nas escolas, uma vez que uma de suas etapas dedicava-se à indicação de nomes por parte dos profissionais docentes e administrativos e, de pais e alunos para o pleito, o que ainda permitiu a interferência de políticos nas escolas (DOURADO, 1990).

Diante da conjuntura política e social do país¹³ e da pretensão democrática com que assumira a gestão da educação, essa ação representou um avanço, mantendo-se até os dias de hoje na estrutura organizacional da SME. A eleição de diretores é considerada, desde então, uma importante estratégia de democratização da educação e da escola.

Com a intenção de imprimir o caráter público e de qualidade à educação municipal, a proposta pedagógica enfrentou questões históricas que desafiavam e ainda desafiam o sistema de ensino, apontando como principais metas a valorização e a qualificação do professor, a redefinição político-pedagógica da educação escolar e a democratização do ensino.

Ao afirmar o compromisso com o resgate da qualidade do ensino, entendia-se esta como a garantia de um mínimo de condições necessárias que assegurassem a entrada e permanência do aluno na escola, através do acesso a um conteúdo básico e de uma socialização menos discriminatória (BITTAR, 1993, p. 53).

A função da escola pública presente na proposta pedagógica fundamentava-se na consideração das características socioculturais das classes populares; na garantia da aprendizagem de conteúdos básicos; na possibilidade à crítica dos conteúdos ideológicos provenientes da cultura dominante e na reapropriação do conhecimento até então negado aos alunos oriundos das classes populares. Em sua função específica de ensinar, a escola deveria garantir aos alunos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à compreensão e ação sobre a realidade social, correspondendo a uma formação para a cidadania (BITTAR, 1993).

A centralidade na escola e na ação dos professores para a implementação de propostas

Valorização da Mulher (CEVAM).

¹² A primeira eleição de diretores no município de Goiânia ocorreu em novembro de 1983 e contemplou três etapas, quais sejam: a indicação de lista tríplice pela comunidade escolar, pelos professores, funcionários, pais e alunos; a avaliação dos currículos, dando ênfase à titulação e experiência e a realização de uma prova escrita (DOURADO, 1990).

¹³ Vivia-se um clima de expectativas de mudanças diante dos governos oposicionistas eleitos em 1982. Aspirava-se um governo democrático que atendesse aos anseios da população, uma vez que o discurso da garantia da participação popular representou, ao lado da reestruturação dos movimentos sociais e sindicatos, a vitória da oposição (BITTAR, 1993).

no âmbito da Rede e, conseqüentemente, para o enfrentamento dos problemas escolares¹⁴ desdobrava-se em ações de valorização e qualificação do professor, consideradas as bases para o êxito do processo de aprendizagem, com ênfase na alfabetização. A busca pela qualidade do ensino correspondeu, também, à redefinição político-pedagógica da educação escolar, orientada pela compreensão de que “[...] os fatores intra-escolares presentes no cotidiano da escola, aliados aos extra-escolares, eram determinantes no processo ensino-aprendizagem [...]” (BITTAR, 1993, p. 56). Assim, as medidas adotadas para essa meta tinham caráter objetivo, direto e sistemático na intervenção junto à escola, incluindo a preocupação com o ensino especial.

A necessidade de se implementar uma proposta de alfabetização na RME partiu da constatação do alto índice de reprovação e evasão nas primeiras séries do ensino fundamental; da inexistência de uma proposta de alfabetização que atendesse as peculiaridades da população da escola pública, ou seja, da classe popular; da ausência, por parte dos professores, de uma consciência política sobre a importância da alfabetização, enquanto possibilidade de intervenção na realidade; do tempo limitado para se cumprir toda a programação do processo de alfabetização (BITTAR, 1993).

Assim, ao implantar a “Série de Alfabetização” (BITTAR, 1993), denominada de Bloco Único de Alfabetização¹⁵, ampliou-se o tempo para alfabetizar os alunos para dois anos, eliminou-se a reprovação nesse período de escolarização, além de ter permitido o ingresso da criança com seis anos de idade no ensino fundamental, estendendo o acesso às crianças da classe popular à escola pública (BITTAR, 1993). A implementação da proposta de alfabetização incorporou as demais estratégias da meta de redefinição político-pedagógica, na medida em que exigiu a

¹⁴ Reconhecendo a necessidade de condições de trabalho, pretendia-se “[...] garantir uma política salarial justa, que correspondia à época a equiparação dos vencimentos dos professores municipais aos da rede estadual; a implantação da gratificação de regência de classe (diferenciada para os professores das séries de alfabetização), [hoje, atribuída a todo professor que está em sala de aula e como coordenador pedagógico] e a adoção de uma gratificação de “difícil acesso” (auxiliar na locomoção do professor para as escolas mais periféricas), [denominado hoje de auxílio locomoção é assegurado a todo professor da SME]. E, ainda, a implantação do Estatuto do Magistério, documento regulamentador das reivindicações dos professores quanto ao plano de carreira e condições de trabalho”. (BITTAR, 1993, p. 56)

¹⁵ A autorização a essa experiência foi concedida pelo Conselho Estadual de Educação, por um período de 1 ano (1985). A Resolução CEE n.º 123/92 regularizou o desenvolvimento dessa experiência no período de 1986 a 1989, ressalvado o interregno de 1989 a 1991, que já tinha sido aprovado por ele, conforme Parecer CME n.º 582/89. Por meio dessa Resolução, o Conselho Municipal de Educação autorizou, ainda, a continuidade dessa experiência, a partir de 1992, sem fixar limite de vigência (AGUIAR, 2009, p. 48).

[...] reestruturação do corpo técnico da SME, com a participação de profissionais de educação de todas as áreas de conhecimento (antes restrito a pedagogos); reformulação da organização curricular do ensino fundamental, na época estruturado em 1ª e 2ª fase; elaboração de programas e de apostilas de apoio didático-pedagógico; valorização do profissional de educação por meio de capacitação inicial de 140 horas, com a apresentação dos pressupostos teóricos da proposta, e outros cursos (AGUIAR, 2009, p. 48).

A concepção de alfabetização presente na proposta contrapunha-se ao ato mecânico de decodificar e reproduzir símbolos gráficos. A apropriação da leitura e da escrita deveria permitir a apreensão e atuação crítica na realidade de modo a transformá-la em favor dos interesses da população. Reafirmava-se a concepção de democratização do ensino em termos de uma escola voltada para os interesses das classes populares, contrapondo-se a uma estrutura representada pelos interesses das classes dominantes, sendo essa a condição primeira para ser uma escola democrática. De acordo com Bittar (1993, p. 62),

Apesar de vincular a plenitude democrática da escola à democratização da sociedade e de entendê-la (a escola) não apenas determinada pela sociedade mas também reproduzindo internamente as condições sócio-econômico-culturais, entendia-se ser possível iniciar alguns procedimentos que, de alguma forma, atendessem a essa questão.

A criação da coordenação pedagógica, em contraposição aos especialistas em orientação e supervisão escolar, foi uma tentativa de superar a fragmentação do trabalho escolar. A reorganização do Núcleo de Orientação e Supervisão até então responsável pelo acompanhamento pedagógico dá origem ao Setor de Ensino, organizado em equipes de trabalho, dentre estas, a equipe voltada para a “alfabetização e ensino especial” (BITTAR, 1993). As dificuldades encontradas no processo pedagógico eram debatidas no âmbito da própria escola. Conforme mencionado, a proposta concebia a escola como espaço formal do ensino em que o professor “era visto como o grande responsável pelo processo ensino-aprendizagem” (BITTAR, 1993, p. 71).

A gestão que se segue do período de 1985-1988 é marcada pela renúncia da secretária de Educação, professora Dalísia Doles, em abril de 1986, em um contexto de instabilidade política no governo de Daniel Antônio¹⁶. Assume a SME o professor da rede privada, Onofre de Castro, que deixa a gestão em março de 1987; dá continuidade à administração Fátima Avelino Lourenço, professora da SME.

¹⁶ Suspeita de irregularidades leva a Câmara Municipal a formar uma Comissão Especial de Inquérito para apurar os desvios de recursos e verbas no governo de Daniel Antônio que é afastado em 1987. É sucedido por Joaquim Roriz até 1988, quando Daniel Antônio retorna e permanece até o fim do mandato.

Apesar da instabilidade política, Guimarães (2004) indica que foram mantidos projetos da gestão anterior em função da permanência da equipe interna, que buscou, junto aos professores da rede municipal, apoio para a continuidade da proposta. Silva (2000, p. 66) aponta que a proposta “vinculou-se mais ao Núcleo de Orientação e Supervisão da SME, resultando novamente no enfraquecimento do Setor de Ensino”. Ressalta que a aprovação do novo Estatuto do Magistério, que, entre outras, desvinculou o salário do município do Estado, ampliou o mandato e a gratificação de diretor, configurando como uma das ações mais significativas da gestão. Há de se ressaltar que o Bloco Único de Alfabetização teve continuidade por doze anos como uma forma de contenção da evasão e repetência no momento da alfabetização.

A vitória de Nion Albernaz do PMDB nas eleições permite seu retorno ao poder como prefeito em janeiro de 1989, assumindo a pasta da Educação Olindina Olívia Corrêa de Monteiro, advogada e uma das fundadoras e ex-presidente do CEVAM. De acordo com Guimarães (2004), o Plano de Ação (1992) da SME apresentava como objetivo restaurar e assegurar a credibilidade da escola pública municipal e, como consequência, oferecer um ensino de melhor qualidade à população. A proposta priorizou a primeira fase do ensino fundamental, manteve determinadas metas da gestão anterior e acrescentou outras, buscando, assim, a expansão e modernização da RME; a valorização dos profissionais da educação, por meio do aprimoramento profissional, de melhores condições de trabalho, de remuneração justa; o fortalecimento da autonomia da escola, por meio de uma gestão democrática; a implantação do programa de modernização administrativa e a revitalização das ações pedagógicas.

A compreensão por democratização da escola nessa gestão fundamentava-se na ideia de eficiência, organização, prontidão ao atendimento da população, perdendo seu caráter político pretendido na proposta de 1984, em que ser democrático correspondia ao atendimento dos interesses das classes populares (GUIMARÃES, 2004). O deslocamento é particularmente contundente quando se analisa o encaminhamento dado pelas gestões ao Setor de Apoio Estudantil.

Criado na gestão Dalisia Doles, esse Setor era ligado à Assessoria de Planejamento e possuía como prioridade desenvolver ações que possibilitassem a reorganização política de professores, pais e alunos. [...] Na gestão Linda Monteiro, esse Setor foi desativado e seus membros remanejados e/ou excluídos da administração da SME. Mesmo diante dessa alteração ideológica, a SME apresenta a meta “fortalecer a autonomia da escola através de gestão democrática” e, como meio de sua efetivação, propõe a implantação dos Conselhos Escolares (CE) em todas as escolas (GUIMARÃES, 2004, p. 77).

Assim, a partir de 1992, a SME prioriza a implantação dos Conselhos Escolares nas escolas municipais, conforme estabelecido pela Lei Orgânica do Município de Goiânia, compostos pela direção escolar, representantes de professores, especialistas, servidores administrativos, pais e alunos eleitos pelos seus pares e de forma partidária. De acordo com Guimarães (2004), ao fim de um ano de implantação, os 114 Conselhos Escolares criados sobreviviam precariamente ou haviam sido desativados.

O Plano de Ação (1992) da SME apresentou para a meta *revitalizar as ações pedagógicas promovendo a melhoria da qualidade de ensino, principalmente na primeira fase do ensino fundamental*, além de quatro ações já previstas na proposta de 1984, três novas ações, quais sejam: adequação de unidades escolares ao regime de tempo integral; criação da escola agrícola e proposta pedagógica para a primeira fase do ensino fundamental no noturno. As demais ações retomadas ou mantidas da proposta anterior compreenderam o acompanhamento pedagógico das atividades de ensino das escolas municipais; com relação à alfabetização, manteve o acompanhamento das diretrizes, das propostas e do processo em andamento; implantação e implementação de bibliotecas escolares; e produção e impressão de material didático-pedagógico para professores e alunos do ensino fundamental das escolas municipais. Duas das novas ações, referentes às escolas de tempo integral e à criação da escola agrícola, não se efetivaram, ao contrário do

[...] acompanhamento pedagógico das atividades; reafirmação da proposta de Alfabetização, inclusive do incentivo salarial de 30% aos alfabetizadores, conforme previa o Estatuto do Magistério Municipal (reformulado em 1988); produção e impressão de material didático-pedagógico e, por fim, processo de implantação e implementação de ações relacionadas às bibliotecas escolares (GUIMARÃES, 2004, p.79).

A questão pedagógica previu também ações envolvendo as áreas do conhecimento, como estudos sociais, ciências naturais, língua estrangeira (inglês), educação artística e língua portuguesa, que se transformaram em projetos específicos desenvolvidos pelas equipes das áreas, criadas no setor de ensino da gestão anterior.

Assim, a gestão 1989-1992 configurou-se pela manutenção das ações propostas anteriormente, inclusive de seus problemas como o distanciamento entre os setores pedagógicos e administrativos. A criação dos Conselhos Escolares, ao contrário do que se pretendeu como estratégia para democratização dos processos escolares, naquele momento significou um retrocesso, quando não incorporou a ideia de democracia voltada para os interesses da população, conforme apontado por Guimarães (2004).

Diante da insatisfação da população com a política peemedebista e da força da organização dos movimentos populares em Goiás, em 1992, foi eleito o prefeito Darci Accorsi do Partido dos Trabalhadores (PT), de oposição, liderando, à época, uma coligação de vários partidos, que assume a gestão 1993-1996. O projeto fundamentava-se em uma concepção de gestão democrático-popular, expressa pelo PT naquele momento, construído junto aos movimentos sociais, sobretudo dos educadores. Nos dois primeiros anos da gestão, a SME é coordenada pela professora Mindé Badauy de Menezes¹⁷. A proposta apresentava, como prioridades, a qualidade do ensino, a democratização do acesso e da permanência do aluno na escola, a democratização da gestão da escola e a valorização do professor (SILVA, 2000).

O projeto inaugural da gestão apontava a descentralização da SME, visando articular as esferas pedagógica e administrativa da administração educacional com a intenção tanto de superar as relações autoritárias entre as instâncias da SME e escolas-quanto de romper com a estrutura burocrática e autocrática que marca a criação e a trajetória da SME (MACHADO, 1997; SILVA, 2000). Como uma das primeiras ações, propôs criar nove Núcleos Regionais de Ensino¹⁸ para atender as escolas em suas necessidades pedagógicas e administrativas com a intenção de aproximar política e pedagogicamente as instituições educacionais à SME. Foram criadas somente cinco (VIANA; SANTOS, 2013).

A proposta de continuidade do BUA é aprovada pelo CEE em 1992. Trazia como princípio “[...] a valorização dos alunos, permitindo a construção de conhecimentos com base em sua inserção social, adotando, como base, os princípios da teoria construtivista e sociointeracionista” (AGUIAR, 2009, p. 49), que subsidiaria a elaboração das propostas político-pedagógicas por meio de ações de revisão e atualização dos pressupostos teóricos, organização das salas de alfabetização, formação do professor alfabetizador, proposta do currículo mínimo, e avaliação individual, contínua e qualitativa (AGUIAR, 2009). Com relação ao objetivo de conter os índices de reprovação nos primeiros anos do ensino fundamental, a referida proposta apontou resultados promissores, segundo estudos de Aguiar (2009, p. 46):

¹⁷ Graduada em matemática e pedagogia e mestre em educação, na ocasião professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Foi sucedida pelo professor Athos Magno Costa e Silva e Vera Barêa.

¹⁸ Proposta aprovada pelo Decreto n.º 891, de 26 de março de 1996. Entre os anos de 1997 a 2000, os Núcleos recebem o nome de Unidade Regional de Ensino; a partir de 2002, na gestão 2001-2004, de Unidade Regional de Educação (VIANA, 2013), e em 2015, após reforma administrativa da prefeitura, são designadas de Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) até os dias de hoje. Foram criadas nas regiões Vale do Meia Ponte, Central, Sul, Sudeste e Oeste, sendo reduzidas em quatro, posteriormente, e voltando ao número de cinco a partir da gestão 2001-2004

Conforme relatório apresentado ao Conselho Estadual de Educação, em 1992, a implantação do BUA apresentou resultados positivos, constatando que 50% dos alunos das 47 turmas de alfabetização ultrapassaram as expectativas, apontando, ainda, que os índices de reprovação e de evasão foram reduzidos.

Para Silva (2000), a proposta de descentralização, além de sofrer resistência por parte de alguns setores da SME, por se configurar ambicioso diante da estrutura centralizada na qual se organizava a Secretaria, foi prejudicada também com as excessivas alterações na administração da SME, que não prosseguiu com os projetos, entre eles, o de descentralização iniciado em 1993. Privilegia-se, assim, o aspecto técnico-burocrático, sem vínculo com o projeto democrático-popular defendido inicialmente. Há de se considerar nesse processo que

[...] ao mesmo tempo que a administração do PT na cidade de Goiânia começava a se distanciar do projeto político do partido, a ponto de a facção ligada ao prefeito apoiar o PMDB, partido ao qual o PT se opunha por defender um projeto de sociedade radicalmente diferenciado do seu, também no campo educacional, ocorria um distanciamento do projeto de educação construído pelos educadores militantes do partido, desde sua criação em 1979 (SILVA, 2000, p. 69).

Apesar de mencionada na proposta de gestão de 1984 como ação da meta de redefinição político-pedagógica da educação escolar, a criação do ensino especial é claramente explicitada nas produções e documentos consultados somente em 1996, quando é criado o Setor de Ensino Especial, por meio do Decreto n.º 3014, de 20 de novembro de 1996, com o objetivo de acompanhar o processo de matrícula, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência na Rede. Este projeto foi desativado em 1998, mas já indicava, em seu art. 29, preocupação com a formação do professor para o “diagnóstico” e encaminhamento dos distúrbios de aprendizagem, elaboração de projetos alternativos para o atendimento de alunos com dificuldades, entre outros. Estas preocupações estender-se-iam para além do ensino especial:

- I - acompanhar e avaliar o atendimento ao Ensino Especial;
- II - promover a capacitação, aperfeiçoamento e atualização de profissionais, visando sua atuação no Ensino Especial e ou preparando-os para compreensão, diferenciação e condução dos distúrbios de aprendizagem, no ensino regular;
- III- atender e orientar as solicitações das escolas ou de familiares;
- IV - encaminhar, após análise, os casos necessários para a realização de psicodiagnósticos e atendimentos médico, fono-audiológico, fisioterápico e psicológico a instituições conveniadas para tal fim;
- V - encaminhar crianças e jovens às escolas de Ensino Especial, de acordo com o número de vagas disponíveis;
- VI - dar parecer, baseado em análise de relatórios de visitas, nas propostas de firmatura ou renovação de convênios com entidades ou instituições que desenvolvem o Ensino Especial;
- VII - manter-se atualizado quanto às propostas do MEC relativas ao Ensino Especial, bem como às pesquisas e projetos realizados na área;
- VIII - estudar, junto à Assessoria de Planejamento, formas de expansão

municipalizada do atendimento ao Ensino Especial;
IX - desenvolver projetos de atendimento alternativo para alunos com seu processo de construção de conhecimento comprometido, visando resgatar seu interesse, potencialidades e confiança na própria capacidade de aprender. (GOIÂNIA, 1996).

No início da gestão 1997-2000, sob a administração do prefeito Nion Albernaz, agora filiado ao PSDB e do secretário de Educação municipal, o advogado Jônathas Silva, são implantadas as salas de Apoio Pedagógico Específico (APE), propostas pelo Ministério da Educação, desde 1994. O Apoio Pedagógico Específico era

[...] uma modalidade de atendimento educativo a ser desenvolvida no ensino regular, destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem, que não são portadores de deficiências ou de condutas típicas. Tem como finalidade facilitar a aprendizagem daqueles alunos que apresentam história de fracasso escolar, principalmente nas primeiras séries do primeiro grau, com multirrepetência, dificuldades em alfabetizar-se e hiperatividade. Os serviços prestados nessa sala não devem ser confundidos com reforço escolar (repetição da prática educativa da sala de aula), nem com as atividades inerentes à orientação educacional, que estão mais voltadas à escola como um todo. Diferentemente, o professor da sala de APE - habilitado para o trabalho com esse alunado - irá intervir como mediador, em atendimento grupal ou individual, utilizando-se de recursos instrucionais consentâneos com as necessidades de cada aprendiz, com vistas a favorecer-lhes o desenvolvimento global, o que é indispensável ao êxito nas atividades acadêmicas. Graças a essa mediação é que o quadro de insucessos pode ser revertido (BRASIL, 1994, p.7).

De acordo ainda com o MEC (1994), o encaminhamento para o APE decorreria das observações sistemáticas do professor do ensino regular. Sugeriria-se que a avaliação do desenvolvimento global do aluno fosse uma constante na atuação docente, seguida de estudo de caso pela equipe pedagógica da escola. A equipe, fundamentada em observações do professor acerca do progresso do aprendiz nos aspectos físico, afetivo e acadêmico, emitiria um parecer sobre as dificuldades na aprendizagem da criança e possível encaminhamento ao APE (BRASIL, 1994). As salas de APE foram extintas em 1997 e, a partir de 1998, os alunos que necessitavam de atendimentos especializados passaram a ser encaminhados às Coordenadorias Regionais de Educação. Caso necessário, a família era solicitada a levá-los às instituições de atendimento especializado (AGUIAR, 2009).

O Bloco Único de Alfabetização foi revogado em 29 de maio de 1998 por meio da Resolução CEE n.º 266 do Conselho Estadual de Educação de Goiás. A organização da educação da infância e da adolescência em ciclos remete ao ano de 1996, quando a SME iniciou um processo de avaliação a partir de três principais ações: avaliações bimestrais, envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos das instituições educacionais e das Coordenadorias Regionais de Educação; encontros pedagógicos e as próprias solicitações de apoio pelas escolas que apontavam os problemas vivenciados por elas, configurando, assim,

os desafios a serem enfrentados para implantação do *Projeto Escola para o Século XXI* (GOIÂNIA, 1998). De acordo com os dados das avaliações, a Rede Municipal de Educação de Goiânia ainda se deparava com problemas como:

[...] repetência; evasão em turmas que funcionam no período noturno; alunos que não conseguem se alfabetizar; falta de tempo para o professor se capacitar e planejar suas aulas; dificuldades no processo avaliativo, ausência de uma prática pedagógica mais voltada para as reais necessidades dos alunos; necessidade de acompanhamento sistemático pela S.M.E.; alunos sem histórico escolar e com condições de estudos mais avançados; alunos que possuem desenvolvimento capaz de lhes garantir avanços extras aos sistemáticos; alunos com defasagem idade/série (GOIÂNIA, 1998, p. 31).

Então, a partir dos dados apresentados nessas avaliações é que a proposta de reestruturação do ensino no município de Goiânia se sustenta, como ponto de partida, de reconhecimento de uma realidade marcada por problemas educacionais históricos. Assim, na gestão 1997-2000, propõe-se uma reforma ampla no ensino, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96). Por meio do *Projeto Escola para o Século XXI*, propõem-se ações destinadas à correção do fluxo escolar mediante as salas de aceleração e a organização em Ciclos; uma nova concepção do processo de avaliação, visando à não reprovação; reformulação dos currículos; intensivo e contínuo trabalho de atualização e capacitação dos profissionais da educação das escolas e de outras instâncias da SME (GOIÂNIA, 1998).

Propõe-se, ainda, a ampliação das escolas, a modernização do sistema por meio da informatização administrativa da SME e das então Unidades Regionais de Educação e instituições educacionais, instalação de laboratórios de informática para uso dos alunos, entre outros (GOIÂNIA, 1998). De acordo com o referido Projeto, essas ações tinham como finalidade principal imprimir na educação municipal a melhoria na educação infantil e fundamental, a partir da preparação e formação da cidadania plena dos alunos,

[...] para o enfrentamento desta nova etapa de desenvolvimento sócio-econômico, científico e tecnológico, a partir de um referencial teórico sócio-interacionista histórico, pelo trabalho coletivo, integrado e participativo e que neste se incluía a comunidade. [...] É preciso que se desenvolvam habilidades e conhecimentos necessários exigidos para o também novo mercado de trabalho, escutando e considerando a sua realidade, compatibilizando o ensino com seu desenvolvimento, ou seja, vendo o aluno como um ser total e capaz (GOIÂNIA, 1998, p. 12).

A Proposta Político-Pedagógica da *Escola para o Século XXI* apresentava como objetivo geral:

Resgatar o ensino público municipal a partir do compromisso histórico da universalização, democratização e melhoria da qualidade da educação básica, que venha assegurar um novo patamar de cidadania e a inserção no mundo do trabalho, dentro do objetivo maior do credenciamento e fortalecimento do desenvolvimento sócio-econômico, com fins a uma sociedade mais justa, solidária e integrada (GOIÂNIA, 1998, p.13).

E como objetivos específicos: gerar uma compreensão ampliada do papel da escola; criar nova concepção de avaliação; erradicar a cultura da repetência; corrigir a defasagem série-idade; abrir vagas e garantir o acesso àqueles que a ela não tiveram oportunidade; formar uma nova postura do profissional da educação, dentro da mentalidade da pedagogia do sucesso; qualificar e valorizar o profissional da educação; conscientizar para uma educação participativa, comunitária e integrada; buscar alternativas pedagógicas de aquisição do conhecimento por meio de procedimentos interdisciplinares; estabelecer um padrão de equipamento e mobiliário para as escolas; um padrão de manutenção, reforma e um modelo de construção das instituições educacionais e um padrão de excelência ao ensino municipal (GOIÂNIA, 1998).

O projeto estabelece um conjunto de 33 (trinta e três) ações/atividades no âmbito pedagógico e 4 (quatro) da rede física, cujos prazos variavam entre 1998 e 2000. Em 1998, foi implantado, em caráter emergencial e temporário, o *Programa Aceleração da Aprendizagem*¹⁹, proposto pelo Ministério da Educação para atender os alunos em situação de defasagem/série mínima de dois anos matriculados no Ciclo II e com idade entre 12 e 15 anos. Inicialmente, foram contempladas 39 escolas, com 72 classes de aceleração, sendo ampliado para 60 escolas e 94 classes em 1999 (AGUIAR, 2009).

De acordo com Aguiar (2009), após dois anos da implantação das *Classes de Aceleração de Aprendizagem*, os dados apresentados no Relatório da SME de 2000 indicavam resultados satisfatórios, uma vez que tanto o índice de evasão e repetência quanto o índice de distorção idade-série foram reduzidos. Qualitativamente, o Relatório aponta que as referidas *Classes* indicavam o resgate da autoestima dos alunos e real possibilidade de avanços em seu desenvolvimento cognitivo. Silva (2000), em especial a esse objetivo, de resgatar a autoestima dos alunos “vítimas do fracasso escolar”, tanto em nível nacional como municipal, faz, entre outras críticas, a seguinte consideração:

¹⁹Tratava-se de um subprojeto do *Projeto Escola para o Século XXI*. Era um programa recomendado pelo MEC, criado em 1997, objetivando corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem idade-série, geralmente ligada à repetência e à evasão escolar. Ver SILVA (2000).

[...] se é considerável o fato de que o resultado de fracassos escolares sucessivos influencia, sobremaneira, a constituição da auto-imagem negativa dos alunos excluídos do sistema de ensino, não menos considerável é que esse aluno, quase sempre, faz parte de uma população que sofre exclusões de diversas ordens: trata-se da lógica excludente que permeia as organizações sociais sob a égide do capital, sobretudo nos países periféricos, como é o caso do Brasil, onde soma ainda uma tradição de autoritarismo e de favoritismo. Tendo em vista a complexidade de fatores que interferem, cotidianamente, na formação do sujeito, torna-se evidente que os programas de Aceleração da Aprendizagem não poderiam, conforme se propõem, proceder ao resgate da auto-estima dos sujeitos/alunos, sobretudo considerando que são “classes especiais”, situadas numa escola que continua excluindo e discriminando o aluno que não se “adapta” ao sistema (SILVA, 2000, p. 213).

Os resultados da avaliação das *Salas de Aceleração* subsidiariam a avaliação dos ciclos, cuja implantação seria gradativa, podendo, a partir de experiência piloto, ocorrer reestruturações necessárias, conforme previsto no *Projeto*. Entretanto, já em 1999, a organização deixa de ser em quatro ciclos e passa a contemplar apenas três com duração de três anos cada, assim distribuídos: Ciclo I, contemplando alunos com 6, 7 e 8 anos de idade; Ciclo II, os alunos de 9, 10 e 11 anos; e o Ciclo III, os alunos de 12, 13 e 14 anos de idade (AGUIAR, 2009).

Em 1999, foi criado, por meio do Decreto n.º 360, de 26 de fevereiro de 1999, o Centro de Estudos, Formação e Pesquisa em Educação, que foi reestruturado na gestão 2001-2004, para Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e, em 2015, com a reforma administrativa da prefeitura de Goiânia, passou a ser denominado Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR). Conforme já mencionado, em 2000, a SME elaborou o *Relatório Final de Gestão*, avaliando, sobretudo, o processo de implementação dos Ciclos. De acordo com Aguiar (2009, p. 54),

O trabalho descrito, nesse relatório, foi organizado com base em dados sobre os aspectos financeiros, recursos materiais e rede física, sobre a identificação da escola, do corpo docente e administrativo, dos alunos com necessidades educacionais especiais, denominados, nessa época, como Portadores de Necessidades Educativas Especiais, que eram atendidos em projetos executados nos anos de 1998 e 1999 nas classes de Aceleração, nas de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) e pelo Conselho Escolar.

A coleta de dados para subsidiar a elaboração do referido *Relatório* contou com a participação de 128 professores das 50 escolas envolvidas no projeto (AGUIAR, 2009). Com relação às dificuldades de aprendizagem,

Conforme o Relatório, 87% dos docentes afirmaram que as dificuldades dos alunos no processo de aquisição da aprendizagem se referiam à leitura, escrita, interpretação, emprego do raciocínio lógico-matemático e problemas comportamentais. Essas dificuldades encontradas foram trabalhadas pelos

professores de diferentes formas assim especificadas: 37% das escolas trabalharam através de atendimento individual aos alunos; 32% realizaram o reagrupamento; 14% utilizaram as salas de APE (Apoio Pedagógico Específico, onde os alunos eram atendidos pelos especialistas em Psicopedagogia) e em 14% das escolas esses alunos eram encaminhados a outros serviços de atendimento específico (AGUIAR, 2009, p. 56)

Observa-se que 69% das escolas conseguiram atuar pedagogicamente junto aos alunos identificados com dificuldades de aprendizagem ou comportamentais, segundo as possibilidades de reorganização inerentes aos Ciclos em Goiânia, pelo atendimento individual ou pequenos agrupamentos.

Na gestão 2001-2004, sob a administração petista do prefeito Pedro Wilson Guimarães e da secretária professora Walderês Nunes Loureiro,²⁰ o conjunto de ações tinha como marca e desafio assegurar a participação dos profissionais na tomada de decisões. Destaca-se o planejamento ocorrido na primeira semana de trabalho do ano de 2001, momento em que todas as instituições educacionais apontaram o que deveria ser mudado a curto, médio e longo prazos e, ainda, o que deveria permanecer na Rede Municipal de Ensino. A permanência dos Ciclos foi reivindicada, mas, também, reivindicava-se a necessidade de sua reestruturação, reorganização e abrangência para todo o ensino fundamental diurno.

A escuta dos profissionais foi efetivada mediante a organização de plenárias²¹, realização de ciclos de debates e conferências; reformulação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação e sua linha de formação; reorganização do tempo do professor na escola; organização de grupos de estudos nas escolas e nas Coordenadorias Regionais de Educação para discussão de temáticas que contemplassem as especificidades da realidade educacional; criação de vários canais de participação para o professor e a viabilização de publicações que o ajudassem na sua docência (CLÍMACO; LOUREIRO, 2013).

A reformulação da concepção de formação de professores levou a SME a concebê-los como formadores, socializadores do que faziam nas suas práticas educativas, viabilizando tanto jornadas pedagógicas, cursos e seminários, quanto a escola como *locus* próprio da formação e organizando o tempo do professor nesse espaço para que realizassem trocas de vivências relativas à organização do trabalho coletivo e à avaliação (CLÍMACO; LOUREIRO, 2013). A partir de 2001, reorganizou-se o Ciclo I em todas as unidades educacionais, que atendiam alunos na faixa etária de 6 a 8 anos. Essa reorganização consistiu na equiparação de todas as unidades educacionais, em termos de carga horária e formação do

²⁰ Professora da Universidade Federal de Goiás

²¹ As plenárias aconteciam por microrregiões em torno de eixos de discussões como melhoria da qualidade social da educação, gestão democrática e valorização dos profissionais da educação.

coletivo de professores. Em 2002, o Ciclo II foi estendido a todas as escolas, que atendiam alunos na faixa etária de 9 a 11 anos e o Ciclo III a algumas que atendiam alunos na faixa etária de 12 a 14 anos. Em 2003, tal Ciclo foi consolidado em todas as instituições (GOIÂNIA, 2003).

Ressalta-se que, desde a sua implantação, a proposta de organização em Ciclos tem sido alvo de inúmeras reestruturações realizadas pelas diferentes gestões que assumiram a administração pública municipal. Todas essas ações supracitadas e as apresentadas a seguir são anunciadas nos documentos com a preocupação de enfrentar os problemas de escolarização no município de Goiânia. As ações não são neutras, pois são permeadas por interesses políticos e econômicos de determinada época, que avançam, mas também retrocedem. Conforme afirma Clímaco (2013, p. 87),

As políticas para educação fundamental da infância e da adolescência da SME expressam, como qualquer opção política, momentos históricos e concepções de sociedade, homem, educação e escolarização que demarcam as plataformas políticas e ideológicas dos sujeitos que assumem a gestão da cidade e do sistema em determinados tempos históricos.

As alterações aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução n.º 061/2003, de 2 de junho de 2003, expressaram condições para a implementação da organização do ensino em ciclos. Previam: a extinção da prática de retenção dos educandos de um ciclo para o outro e das classes de aceleração; elaboração trimestral das Fichas de Registro das Aprendizagens; matrículas com base na faixa etária dos alunos; escolha do professor coordenador pelo coletivo, tendo seu lugar assegurado no grupo; planejamento semanal; os cursos de formação continuada deixam de ser de caráter convocatório e o quantitativo de professores passa a ser 1.5 por turma/Ciclo, possibilitando tempo para estudo, formação continuada e atendimento individualizado dos alunos.

É também nessa gestão, mediante Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – 2004, que a Teoria Histórico-Cultural é assumida como referencial teórico do Ciclo (GOIÂNIA, 2016a). De acordo com a referida Proposta (2004), a finalidade da educação escolar

[...] pressupõe o desenvolvimento do educando como um ser humano pleno, em todas as suas dimensões – afetivas, emocionais, corporais, cognitivas e sociais. Dessa forma, nenhuma dessas dimensões se constitui como únicas a ser trabalhada e avaliada, nem tampouco o centro do processo educacional. Isso não significa minimizar a importância do conhecimento e da aprendizagem dos saberes ensinados pela escola. Ao contrário, ter o educando como centro do processo educativo é reconhecer que é para ele que os conteúdos devem ser organizados e é ele que, com suas vivências, experiências, saberes e valores, é o ponto de partida desse processo. (GOIÂNIA, 2004, p. 30)

Respeitar o momento, o tempo e as possibilidades de cada aluno é a ideia que se apresenta na Proposta (2004) ao reconhecer a importância das contribuições de campos de estudo como da neurociência, antropologia e psicologia para a compreensão dos processos de desenvolvimento dos indivíduos, “[...] trazendo um outro olhar para os denominados ‘problemas de aprendizagem’” (GOIÂNIA, 2004, p. 31). Aponta a necessidade de a escola compreender a multiplicidade dos processos de aprendizagem e reconhecer a importância de procedimentos pedagógicos serem diferenciados para atender às necessidades de cada aluno. O documento de 2004 propõe, para superar as situações de dificuldades de aprendizagem, a reorganização dos tempos, espaços, materiais e atividades, princípios básicos da organização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na RME de Goiânia, prevendo, na escola, atendimentos individualizados, em pequenos grupos, organizados por idade, por afinidades, por interesse, respeitando a individualidade de cada aluno no processo educativo (GOIÂNIA, 2004).

Se inicialmente a organização em Ciclos tinha como principal objetivo a correção de fluxo, no decorrer do tempo mostrou-se também como importante recurso para redemocratização do ensino e como forma de evitar as práticas de exclusão dentro das escolas. Assim, o Ciclo fortaleceu-se como uma organização que respeita os ritmos de aprendizagem, valoriza o trabalho coletivo e a autonomia das instituições, impondo outras lógicas de avaliação e provocando a modificação dos paradigmas meramente quantitativos da seriação (GOIÂNIA, 2016a, p. 13).

Configurou-se numa política de inclusão educacional inerente à própria proposta político-pedagógica, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos como fim maior da escola. Deposita-se na escola a autonomia pedagógica de resolver problemas inerentes a ela.

É na gestão 2005-2008, sob a administração do prefeito Iris Rezende Machado, do PMDB, e da secretária de Educação Márcia Pereira Carvalho²² que a proposta de criação de duas unidades do CMAI se efetiva. Trata-se de um contexto marcado por outras iniciativas referentes ao ensino fundamental organizado em Ciclos. Entre as ações propostas, destacam-se a implantação da avaliação de sistema, que correspondeu à avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos; revisão curricular; implantação de escolas de tempo integral; instituição de uma equipe de psicopedagogia para avaliar os alunos indicados pelas escolas como tendo problemas no processo de aprendizagem e o Centro Municipal de Apoio à Inclusão para atendê-los.

A proposta de se implantar a avaliação de sistema na SME deu-se em um contexto de

²² Professora da rede privada de educação.

questionamentos por pais e professores sobre a qualidade da educação pública municipal, sobretudo da escola organizada em ciclos. Estava em pauta questões como avaliação da aprendizagem, promoção automática e formas de registro de desempenho dos alunos. Assim, foi instituído um grupo de trabalho sobre avaliação, resultando na criação do Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP) com o objetivo de estabelecer um processo de avaliação de sistema para subsidiar a gestão na melhoria da qualidade da educação, realizar estudos e levantamento de dados que informassem sobre a realidade da SME (GUIMARÃES et al., 2011). A proposta converteu-se em avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos.

Os resultados da primeira avaliação, realizada em maio de 2005, foram “interpretados como reveladores de indicativos que incidem sobre a necessidade de se fazerem algumas reestruturações nos aspectos pedagógico e organizacional da Proposta em vigor” (GOIÂNIA, 2005b, s.p.). A proposta de reestruturação pedagógica e organizacional da Educação Fundamental apresentada no documento intitulado Reorganização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Educação de Goiânia (2005b) aprovada pelo Conselho Municipal de Educação por meio da Resolução CME n.º 195, de 19 de dezembro de 2005, apresenta entre outras definições

[...] a continuidade da idade cronológica como critério primeiro para matrícula e enturmação da criança e do adolescente nas etapas dos Ciclos (exceto para os alunos com idade de 12, 13 e 14 anos não alfabetizados, que deveriam ser matriculados no início do Ciclo II); a aprovação continuada, com garantia da possibilidade de retenção do aluno no final da etapa de cada ciclo; o currículo organizado por componentes curriculares; o registro descritivo e percentual do processo de aprendizagem do aluno; a supressão do horário de planejamento coletivo semanal; a manutenção do horário de estudo semanal do professor; e a redução da lotação de professor por escola e ciclos, de 1.5 para 1.2 (GOMES, 2016, p. 162).

O movimento de revisão curricular em 2005 representou a quarta²³ fase de implementação da organização em ciclos na RME, culminando com a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência²⁴. O processo de revisão curricular contou com a participação de cerca de 400 profissionais da RME que participaram efetivamente, no período de agosto de 2005 a junho de 2006, de

²³ De acordo com o documento Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência - 2009, a primeira fase de implementação dos ciclos se deu em 1997 com a proposta de implantação; a segunda fase em 1999, quando redimensiona a estrutura para três ciclos, em vez de quatro; a terceira fase em 2002 e 2003 com a expansão, respectivamente, dos ciclos II e III em toda a RME. (GOIÂNIA, 2009b, p. 30-34)

²⁴ Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia por meio da Resolução CME n.º 119, em 25 de junho de 2008. (GOIÂNIA, 2009a).

grupos de trabalho e estudos (GTE) propostos à época pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) (GUIMARÃES et al., 2011).

Em março de 2005, a SME constituiu uma equipe composta por cinco professores com especialização em psicopedagogia com o objetivo de “[...] contribuir para a reflexão, intervenção e mediação do processo de aprendizagem dos educandos matriculados em unidades educacionais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação” (GOIÂNIA, 2008b, p. 11). Tinha como atribuições iniciais realizar avaliação psicopedagógica clínica, de ordem preventiva ou terapêutica, dos alunos indicados pela instituição educacional por apresentarem problemas de escolarização, e fazer as devidas deliberações, quais sejam: orientar o coletivo de profissionais da instituição e a família sobre as especificidades do processo de escolarização do aluno, bem como orientar teórica e metodologicamente os profissionais sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o mesmo e, quando necessário, encaminhá-lo às instituições parceiras ou de ensino especial conveniadas com a SME (GOIÂNIA, 2008b).

Em janeiro de 2006, o trabalho é reestruturado e passa a ter caráter institucional, configurando-se na avaliação prévia dos alunos para posteriores deliberações, conforme supracitado ou, ainda, encaminhar ao CMAI. Devido à demanda apresentada pelas instituições educacionais (GOIÂNIA, 2008b), no segundo semestre desse mesmo ano, a equipe foi ampliada para dez profissionais. Em 2015, com a criação da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania, passa a contar com quinze profissionais, sendo três para cada CRE, e em 2019 é reestruturada pela atual equipe multidisciplinar, a qual será apresentada no capítulo posterior.

A implantação das escolas de tempo integral no município de Goiânia representou não só uma resposta à sociedade, que cobrava o cumprimento das promessas realizadas na campanha eleitoral do candidato Iris Rezende Machado, como também se vinculou ao movimento nacional de compreensão da ampliação da jornada escolar como política para melhoria do rendimento escolar e para acolhimento das crianças em situação de vulnerabilidade social (GOMES, 2016).

É nesse conjunto de proposições que a SME, fundamentada, entre outras, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo como princípio básico a “Educação para Todos”, deu início, no ano de 2005, “[...] à elaboração de um projeto com o objetivo de apoiar os Educandos que, por diversos motivos, apresentam dificuldades de aprendizagem. Como resultado, no ano de 2006, a SME criou o

Centro Municipal de Apoio à Inclusão, o CEMAI²⁵ [...]” (GOIÂNIA, 2005, p. 8). É o que se discute no próximo capítulo, de modo a demonstrar os limites de uma “educação para todos” que não se cumpre numa sociedade intrinsecamente desigual.

²⁵ Em sua proposta inicial (2005) foi assim denominado, tendo no ano seguinte adotado CMAI.

CAPÍTULO 2

CENTRO MUNICIPAL DE APOIO À INCLUSÃO (CMAI): PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

O Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI) é parte estruturante da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) de Goiânia como uma das ações de sua política de inclusão e compõe-se de duas unidades: o Centro Municipal de Apoio à Inclusão Brasil Di Ramos Caiado e o Centro Municipal de Apoio à Inclusão Maria Thomé Neto²⁶. Este capítulo descreve, pois, os princípios que orientam sua criação e como se desdobram nas práticas do atendimento especializado.

A ideia de sua criação antecede ao ano de 2005, quando da elaboração do plano de governo do até então candidato peemedebista à prefeitura de Goiânia, Iris Rezende Machado, sob a responsabilidade de um grupo de professores da própria rede municipal de educação e um professor da rede privada (GOIÂNIA, 2010b).

O processo de implantação das unidades remete à elaboração da proposta em 2005 e à seleção de profissionais para atuarem no CMAI, a qual “[...] privilegiou profissionais da rede de ensino que contavam com duas formações acadêmicas em áreas específicas compatíveis com a proposta [...]” (GOIÂNIA, 2010b, p. 13). À época, foram contempladas as áreas de atendimentos em Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Serviço Social, Arteterapia, Informática Educacional, Libras, Orientação e Mobilidade, Atividade de Vida Diária, apoio ao Braille, atividades esportivas, artísticas e culturais. E o caráter do atendimento seria clínico (GOIÂNIA, 2005).

O início das atividades do CMAI é marcado também pela formação continuada dos profissionais. Participaram, no primeiro ano, entre outras ações formativas, da V Jornada Pedagógica- Aprender em Rede: educar na diversidade; das palestras Ciclo de Desenvolvimento Humano, Abordagens em Libras, A importância do vínculo na aprendizagem; curso de aperfeiçoamento em avaliação neuropsicológica e dislexia; Mesa redonda sobre violência sexual; Fórum da mulher surda; VI Seminário Estudantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e do V Congresso Internacional do INES (GOIÂNIA, 2010b).

²⁶Localizam-se, respectivamente, na Rua Leão XIII, esquina com Rua Maracanã, n.º 1, Bairro Rodoviário, e na Rua C-165, n.º 77, Bairro Nova Suíça, ambos em Goiânia e em prédios próprios pertencentes à administração pública de Goiânia.

Apesar de as atividades do CMAI terem se iniciado em 2006, as unidades foram regulamentadas oficialmente junto à Câmara Municipal de Goiânia somente três anos depois, por meio da Lei n.º 8803, de 19 de maio de 2009, quando são criados e denominados (Anexo 1).

Conforme documento inaugural, o CMAI objetiva atender alunos com necessidades educacionais especiais a partir de seis anos de idade e subsidiar o processo de aprendizagem dos que apresentam necessidades educativas especiais (GOIÂNIA, 2005). “Oferece suporte tanto para os Educandos com Necessidades Educativas Especiais, temporárias ou permanentes, quanto para os professores, em função de seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, familiares e comunidade escolar [...]” (GOIÂNIA, 2005a, p. 8). O CMAI propõe construir coletivamente uma concepção de inclusão no campo educacional, estabelecendo bases que apoiem a escola a cumprir seu papel em relação ao aprendizado do aluno.

Com base em Maria Teresa Eglér Mantoan, que é referência nos estudos e pesquisas dos processos educativos de pessoas com deficiência, o CMAI propõe a inclusão sem incorrer “nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão” (MANTOAN, 1997, p.120 apud GOIÂNIA, 2005a, p. 9). A defesa de uma escola comprometida “com a ampla erradicação da desigualdade e injustiça social” (GOIÂNIA, 2005a, p. 9) funda, desse modo, o CMAI. Os aspectos legais que fundamentam a proposta do CMAI estão ancorados em documentos que adotam diretrizes de organismos internacionais e da legislação brasileira, atravessadas por tais diretrizes.

Em relação aos documentos internacionais, sobressaem a *Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990) e a *Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994). Quanto aos documentos nacionais, destacam-se a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a legislação municipal e um conjunto de leis específicas da Educação Especial.

Conforme mencionado anteriormente, foi criado, em 2006, com o objetivo de apoiar o processo de escolarização dos alunos identificados com necessidades educacionais especiais.

Para garantir uma “Educação para Todos” no intuito de eliminar as barreiras para a aprendizagem, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em 2006, implantou o Centro Municipal de Apoio à Inclusão – CMAI, para atender os educandos matriculados na Rede Municipal de Educação, a partir dos seis anos, com NEE – Necessidades Educacionais Específicas, com dificuldades significativas de aprendizagem,

Transtornos de aprendizagem, Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, deficiências (auditiva, intelectual, física, visual/baixa visão), síndromes e altas habilidades/superdotação e também as famílias destes educandos, auxiliando no seu processo de desenvolvimento (GOIÂNIA, 2017, p. 15).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) comparece na totalidade dos documentos do CMAI para justificar a sua criação como medida de garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

[...] as necessidades básicas de aprendizagem são: tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, art. 1, 1990)

A Declaração foi aprovada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990. Faz parte de um numeroso conjunto de publicações de organismos multilaterais, de empresários e de intelectuais que, segundo Shiroma et al. (2011, p. 48), “[...] atuaram como arautos das reformas que se efetivariam no país nesse final de século”.

De acordo com as autoras, a *Conferência*, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, teve como participantes governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades de destaque no plano educacional em todo o mundo. Destaca-se que 155 governos que subscreveram a *Declaração* comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos que realizassem suas necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS).

Fazem referência a Torres (1995), que afirma que, na lógica da *Declaração*, tais conhecimentos são indispensáveis para o sujeito enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: a sobrevivência, o desenvolvimento pleno de suas capacidades, uma vida e um trabalho dignos, uma participação plena no desenvolvimento, a melhoria da qualidade de vida, a tomada de decisões, a possibilidade de continuar aprendendo (SHIROMA et al, 2011). Para as autoras, essas situações deveriam ser enfrentadas em todo o mundo, e não por

determinados grupos distintos, cujas necessidades básicas também são distintas, e que a obtenção dos meios para satisfazê-las variam segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais identificados pela raça, idade, gênero, cultura, religião, entre outros.

Outro aspecto importante apontado pelas autoras é que, ao atribuir a educação básica também à família, à comunidade e aos meios de comunicação, o documento prioriza a universalização da educação primária que, no caso do Brasil, corresponde ao ensino fundamental. Das estratégias e metas acordadas na Conferência, as primeiras sinalizam o horizonte ideológico e político no qual o consenso deveria ser operacionalizado, enquanto as metas definem o intento desse mesmo consenso, já delineado entre os organizadores do encontro, promovendo a difusão e expansão do projeto educacional internacional (SHIROMA et al., 2011). Assim, o projeto de uma educação para estratos sociais diferentes, de ensinos diferentes, e a universalização somente de parte da educação básica no Brasil iriam subsidiar as políticas educacionais em diante.

Sobre o dever do Estado com a educação escolar pública mediante a garantia de atendimento educacional especializado²⁷, conforme proposto na LDB, afirma-se o compromisso com “uma educação para a diversidade visando ao atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, respeito ao ritmo de aprendizagem e à individualidade de cada aluno” (GOIÂNIA, 2017, p. 13). Outro documento citado nos projetos do CMAI analisados refere-se à Declaração de Salamanca, aprovada pela *Conferência Mundial de Educação Especial*, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, no período entre 7 e 10 de junho de 1994.

Foi representada por 88 governos e 25 organizações internacionais que reafirmaram o “[...] compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]” (ESPANHA, 1996, p. 1), resultando na elaboração da *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Entre outros princípios da *Declaração*, identifica-se, nos documentos, o sentido das escolas inclusivas como “locais de acolhida [...] incluindo

²⁷ Trata-se de um dos serviços da Educação Especial. “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008).

[pessoas] com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados” (GOIÂNIA, 2017, p. 29).

Outro princípio da *Declaração*, incorporado nos documentos do CMAI e que toma por base diretrizes nacionais, diz respeito aos Serviços Externos de Apoio, que dispõem, entre outros, sobre a criação de uma rede de apoio externo à escola, composta por profissionais “tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc” (GOIÂNIA, 2017, p. 29), justificando, assim, a ideia de se ter, na estrutura da SME, os serviços prestados pelo CMAI.

A Constituição Federal de 1988, base de referência dos documentos do CMAI, afirma que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, sendo este o princípio fundante do princípio da educação inclusiva.²⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/1996, regulamenta a Educação Especial e o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais. A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), também é referência nos documentos e se apresenta como marco importante que desencadeou um conjunto de medidas tomadas posteriormente pelas redes de ensino, como políticas públicas para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação.

Conforme mencionado, o CMAI foi criado pela Lei n.º 8803, de 19 de maio de 2009, reconhecendo, logo no Art. 1º, que as unidades já estavam “em pleno funcionamento”. Isso ocorria porque, ainda em junho de 2005, havia sido elaborado pela então SME/Departamento Pedagógico um documento no qual eram indicados os princípios com a educação inclusiva conforme diretrizes de Organismos Internacionais, sintetizados nos documentos acima mencionados. Segundo o próprio CMAI, desde sua criação, ele é comprometido com a

²⁸“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.”

“melhoria no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, elevando [a] qualidade de vida dentro e fora do ambiente escolar” do educando (GOIÂNIA, 2015, p. 5).

Conforme será demonstrado à frente neste capítulo, apesar de algumas modificações, o CMAI preserva, ao longo dos anos, sua estrutura original. Desde sua origem, busca oferecer atendimentos especializados, incluindo serviços em psicopedagogia, psicologia, fonoaudiologia, psicomotricidade, informática educacional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), entre outros. Inclui, ainda, atendimento às famílias, envolvendo, sobretudo, oficinas de trabalhos manuais, atividades culturais, palestras de caráter informativo. Constituiu-se também como campo de estágio para alunos de universidades, “favorecendo o estudo sistemático das atividades realizadas com a finalidade de investigação científica” (GOIÂNIA, 2005a, p. 5).

Chama atenção que, em seu documento inaugural, a par de sua perspectiva inclusiva em dimensão social mais ampla, a tônica clínica e terapêutica constitui sua marca de origem. A “avaliação diagnóstica inicial obrigatória” imbrica assistentes sociais, psicopedagogos e psicólogos numa concepção clínica que, no âmbito do documento, tendem a reforçar as teses que acompanham a queixa escolar. Conforme se descreve a seguir, as “atualizações” do *projeto CMAI* não abandonaram esta concepção de educação inclusiva.

O Decreto n.º 6.571/2008 (GOIÂNIA, 2008)²⁹, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 e a Nota Técnica SEESP/GAB n.º 9/2010, que dispõem sobre o Atendimento Educacional Especializado, são apresentados nos documentos como indicativo de atualização do projeto do CMAI ao afirmar o cumprimento de suas determinações. Indicam a possibilidade do atendimento educacional especializado ser realizado em centros de atendimentos educacionais especializados públicos, autointitulando-se como um desses centros. A Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica como um serviço da Educação Especial restrito, uma vez que financiado por recursos públicos aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação.

Descreve-se, a seguir, a dinâmica de atendimento em vigor no CMAI, considerando seu Projeto Político-Pedagógico de 2017, por ser o que se tem de mais atual como registro oficial, identificado no levantamento de documentos. Ressalta-se, no entanto, que a articulação com os demais documentos norteou o estudo, aos quais se recorreu diante da

²⁹Revogado pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.

necessidade de explicitar aspectos que complementassem, refutassem ou contrapusessem as informações.

Desde a promulgação da reforma administrativa da prefeitura de Goiânia em 6 de junho de 2015, pela Lei n.º 276, em que foi criada, entre outras unidades, a Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (GERINC) da Diretoria Pedagógica da SME, o CMAI passou a ser coordenado por essa Gerência. De acordo com o Regimento Interno da SME, aprovado pelo Decreto n.º 1981, de 8 de julho de 2016b,

Art. 33. Compete à Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania, unidade integrante da estrutura da Diretoria Pedagógica, e ao seu Gerente:

- elaborar, implementar e avaliar a política de inclusão da SME, propondo diretrizes, planos e projetos voltados para a inclusão, diversidade e cidadania, com o objetivo de garantir a todos os educandos a igualdade de direitos, a aprendizagem, o acesso e a permanência nas instituições educacionais, considerando suas necessidades e especificidades.

Nesse sentido, o CMAI inscreve-se em um conjunto maior de ações que expressa a política de inclusão da SME. Essas ações constituem-se por diferentes vias: implementação da política de formação continuada dos profissionais; desenvolvimento de projetos educacionais; universalização do acesso e implementação das propostas político-pedagógicas.

2.1 Critérios para o atendimento

A definição do público do CMAI está respaldada em documentos legais de base nacional, conforme fora apresentado anteriormente. Fundamenta-se também em documentos locais. A Lei Ordinária n.º 9711, aprovada pela Câmara Municipal de Goiânia e sancionada pelo prefeito Paulo Garcia, em 7 de dezembro de 2015, “Institui o processo de identificação, diagnóstico, tratamento e acompanhamento de Transtornos de Aprendizagem na Rede Oficial de Educação e Saúde de Goiânia, e dá outras providências.” (GOIÂNIA, 2015, s.p.), especificando as características dos alunos a serem atendidos/avaliados no CMAI.

Art. 1º Fica instituído o processo de identificação, diagnóstico, tratamento e acompanhamento de Transtornos de Aprendizagem na Rede Oficial de Educação e Saúde de Goiânia e objetivando a identificação precoce, acompanhamento e tratamento de estudantes portadores de distúrbios de aprendizagem.

Parágrafo único. Os transtornos mencionados no *caput* deste artigo se referem àqueles que comprometam ou ponham em risco a aprendizagem do discente, seja o transtorno de leitura (dislexia), de matemática (discalculia), de expressão escrita (disgrafia e disortografia) ou outro que pelo prévio diagnóstico constate-se o comprometimento da aprendizagem.

Art. 2º A identificação de Transtornos que comprometam ou ponham em risco a aprendizagem abrange a capacitação permanente de educadores para que tenham

condições de identificar os sinais desses distúrbios nos discentes, das instituições de ensino municipal e de promover o adequado encaminhamento, se necessário.

Art. 3º Os professores identificarão os casos suspeitos e encaminharão tais casos para o Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI) (GOIÂNIA, 2015, s.p.).

O documento propõe que esses alunos sejam encaminhados pelo CMAI aos Centros de Atendimentos Psicossociais³⁰ (CAPS) ou à instituição de saúde, distinguindo o processo de encaminhamento em duas fases:

I – em uma fase: quando a identificação do acometido por transtorno que comprometa a aprendizagem for feita diretamente por componente do CMAI fará o encaminhamento ao CAPS ou à instituição de saúde licitada, para que seja feito tratamento do discente;

II - em duas fases: quando a identificação do acometido por transtorno que comprometa a aprendizagem for feita pelo professor, que fará o encaminhamento à equipe do CMAI, e esta encaminhará ao CAPS ou à instituição de saúde licitada, para que seja feito o tratamento do discente (GOIÂNIA, 2015, s.p.).

De acordo com a referida lei, o CMAI assume a função de avaliar os referidos alunos para, posteriormente, encaminhá-los aos atendimentos especializados em outras instituições de saúde, sobretudo ao CAPS, quando necessário.

Outro documento a se destacar é o Plano Municipal de Educação (PME) 2014-2024, que, embora não seja citado nos documentos analisados do CMAI, dispõe sobre os alunos do AEE, que é um dos serviços oferecidos pelo CMAI, explicitamente aos alunos surdos desde sua criação. Entre as 17 estratégias para a meta abaixo, o documento é categórico em demarcar o público desse atendimento: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Meta 4: Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, instituições educacionais ou serviços educacionais especializados, públicos ou conveniados em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

³⁰“Os Centros de Atenção Psicossocial (Caps) são unidades específicas para atendimento diário a pacientes psiquiátricos e pessoas com necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas. As unidades são responsáveis por organizar a rede de atenção em saúde mental e regular sua porta de entrada. O serviço comunitário funciona com porta aberta e de forma substitutiva aos hospitais psiquiátricos e tratamento via internação. Os Caps disponibilizam atendimento por uma equipe multiprofissional que atua de forma interdisciplinar e acompanha os pacientes com transtorno mental grave ou persistente e pessoas com necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas. Entre esses profissionais estão terapeutas ocupacionais, enfermeiros, musicoterapeutas, educadores físicos, médicos, psicólogos, assistentes sociais, artistas cênicos e arteterapeutas, além de trabalhadores administrativos e de apoio.” (GOIÂNIA, s.d.). Disponível em: <http://www.saude.goiania.go.gov.br/html/secretaria/saudemental/caps.shtml>. Acesso em: 27 out. 2019.

A Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2016), ao resgatar as alterações realizadas pela gestão 2005-2008 na proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano, reafirma a criação do CMAI como uma das medidas para “[...] solucionar as tensões e problemas no desenvolvimento da organização em ciclos” (GOIÂNIA, 2016b, p. 16), mas, sobretudo, pontua o CMAI como *locus* de atendimento aos alunos com problemas de escolarização.

Após essas alterações, os educandos passaram a ser matriculados tendo como critérios a trajetória escolar (histórico escolar) e a idade. Quanto à progressão, retomou-se a permanência dos educandos ao final de cada Ciclo, quando os mesmos não alcançassem os objetivos propostos para o Ciclo que estava matriculado. Na Ficha de Registro de Aprendizagem acrescentou-se dados quantitativos por meio de quadro percentual e gráfico. O currículo deixou de ser organizado por áreas afins, passando a ser dividido por componentes curriculares. A frequência dos educandos passou a ser de no mínimo 75% do total de dias letivos. Foram criados dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI) para atender aos educandos com dificuldades de aprendizagem.

Os alunos atendidos no CMAI, assim como suas famílias, são denominados de clientela nos documentos analisados. Desse modo, essa clientela é definida por um conjunto de critérios, no ano de 2017, sendo: que o aluno esteja regularmente matriculado e frequente na RME de Goiânia, seja na educação infantil ou no ensino fundamental organizado em ciclos de formação e desenvolvimento humano ou na educação de adolescentes, jovens e adultos; tenha entre 4 e 17 anos de idade, a completar até 31/03³¹ do corrente ano; apresente necessidades educacionais especiais correspondentes aos atendimentos oferecidos no/pelo CMAI, de caráter terapêutico e/ou de caráter educacional especializado; não esteja matriculado em outros atendimentos, da mesma especialidade oferecida pelo CMAI, seja nas salas de recursos multifuncionais³² ou nas instituições conveniadas.³³

As necessidades educacionais especiais ou específicas³⁴ podem ser de ordem permanente ou temporária, em decorrência de diferentes situações ou condições, podendo,

³¹ A data 31/03 é adotada como ponto de corte da idade para efeito da matrícula. Como exemplo, considera-se aluno com quatro, cinco, seis ou dezessete anos de idade, desde que ele a complete até essa data.

³² As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Ver: Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).

³³ A SME mantém convênios com instituições de ensino especial que oferecem atendimento educacional especializado aos alunos matriculados na RME. As instituições são: Escola Especial Helena Antipoff (APAE), Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata (CORAE), Associação Pestalozzi (Unidade Renascer), Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV), Centro de Apoio ao Deficiente (CEAD), Associação de Serviços à Criança Especial (ASCEP).

³⁴ Em 2017, pretendeu designar “específica” para causas não orgânicas, mas, nos anos anteriores, já eram utilizados diferentes termos, inclusive este, como: necessidades educativas especiais ou específicas e necessidades educacionais especiais ou específicas. Pela incidência nos próprios documentos locais, foi adotado,

ainda, ser mais de uma, conforme o que se segue: longo processo de hospitalização, seja por acidentes ou doenças (NEE temporária); privação de estímulos básicos na infância (NEE temporária); início tardio na escolarização (NEE temporária); fraturas vinculares no processo de ensino-aprendizagem (NEE temporária); transtornos de aprendizagem como discalculia, dislexia, disortografia e/ou disgrafia; transtorno de déficit de atenção (TDA) ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) – (F-90); atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM); deficiência intelectual (F 70 e 71); deficiência auditiva; altas habilidades e superdotação e paralisia cerebral, que não apresente comprometimento motor grave que prescindia de atendimento individualizado (GOIÂNIA, 2017).

O quadro a seguir demonstra o desenvolvimento dos critérios estabelecidos para se matricular no CMAI desde sua criação em 2005 até o ano de 2017, tendo como referência principal a idade do aluno, conforme disposto nos documentos de uma de suas unidades.

Quadro 1- Descrição da Clientela/Idade³⁵ no período entre 2005 e 2017 no âmbito do CMAI

| Data dos documentos | Clientela/Idade |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| junho/2005 | Educandos da SME que apresentem NEE. Família desses Educandos do CEMAI (GOIÂNIA, 2005a, p. 12). |
| outubro/2007 | Educandos da SME que apresentem NEE. Família dos Educandos do CMAI (GOIÂNIA, 2007, p. 15). |
| outubro/2010 | - Crianças: A partir de 06 anos ³⁶ , a completar até 31/03 do corrente ano; - Adolescentes e/ou jovens a completar 17 anos até 31/03 e que necessitem de atendimento nas áreas de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Libras e Português para surdos; Educação Infantil: A completar 6 anos até 31/03 – Infantil Surdo – Libras. - Família dos educandos Atendidos no CMAI (GOIÂNIA, 2010a, p.28). |
| dezembro/2011 | - Crianças: A partir de 06 meses a 05 anos e 11 meses – Estimulação Precoce - A partir de seis anos ³⁷ , a completar até 31/03 do corrente ano - Adolescentes e/ou jovens a completar 17 anos até 31/03 e que necessitem de atendimento nas áreas de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Libras e Português para surdos; - Educação Infantil: A completar 06 anos até 31/03 – Infantil Surdo – Libras. - Família dos educandos atendidos no CMAI (GOIÂNIA, 2011, p. 17). |
| 2012/2013 | - Crianças: a partir de seis anos ³⁸ , a completar até 31/03 do corrente ano; - Adolescentes e/ou jovens a completar 17 anos de idade até 31/03 e que necessitem de atendimento nas áreas de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Libras e Português para surdos; - Educação Infantil: A completar seis anos até 31/03 – Infantil Surdo – Libras. - Família dos educandos atendidos no CMAI (GOIÂNIA, 2013, p. 31). |

neste trabalho, o termo necessidades educacionais especiais (NEE).

³⁵ Terminologia utilizada nos documentos analisados.

³⁶ “Documento da Convenção sobre direitos das pessoas com Deficiência, Artigo 26, inciso 1a, dezembro de 2006” (GOIÂNIA, 2010a, p. 28).

³⁷ “Documento da Convenção sobre direitos das pessoas com Deficiência, Artigo 26, inciso 1a, dezembro de 2006” (GOIÂNIA, 2011, p. 17).

³⁸ “Documento da Convenção sobre direitos das pessoas com Deficiência, Artigo 26, inciso 1a, dezembro de 2006” (GOIÂNIA, 2013, p. 31).

| | |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2016 | <ul style="list-style-type: none"> - Crianças: a partir de seis anos³⁹, a completar até 31/03 do corrente ano; - Adolescentes e/ou jovens a completar 17 anos de idade até 31/03 e que necessitem de atendimento educacional especial; - Educação Infantil: A completar seis anos até 31/03 – Infantil Surdo – Libras. - Família dos educandos atendidos no CMAI (GOIÂNIA, 2016c, p. 30). |
| agosto/2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Crianças: A partir de 05 anos, a completar até 31/03 do corrente ano; - Adolescentes e/ou jovens a completar 17 anos até 31/03 e que necessitem de Atendimento Educacional Especializado; - Educação Infantil: A completar 04 anos até 31/03 – Infantil Surdo – Libras. - Família dos educandos Atendidos no CMAI (GOIÂNIA, 2017, p. 41). |

Fonte: Dados extraídos na íntegra dos documentos analisados, do item Clientela/Idade (GOIÂNIA, 2005a; GOIÂNIA, 2007; GOIÂNIA, 2010a; GOIÂNIA, 2011; GOIÂNIA, 2013; GOIÂNIA, 2016c; GOIÂNIA, 2017).

Observa-se um deslocamento decrescente das idades dos alunos para cinco anos em atendimento não especificado e para 4 anos para crianças com surdez. Existe, ainda, a vinculação de determinadas áreas à idade dos alunos, como é o caso dos alunos adolescentes e jovens até 17 anos, os quais, até 2013, tinham os atendimentos restringidos às áreas de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Libras e Português para surdos. A proposta de realizar a estimulação precoce em crianças a partir de seis meses comparece apenas em 2011, não havendo outras referências a esse atendimento. As reformulações dos critérios se atrelam ao próprio redimensionamento da proposta quanto a ampliação do atendimento, mas também às condições estruturais e de recursos humanos que dispõem o CMAI.

Para o atendimento no CMAI, conforme indicado, os alunos necessitam apresentar dificuldades no processo de aprendizagem, sejam oriundas ou não de causas orgânicas. Antes do encaminhamento, a escola elabora intervenções pedagógicas mediante um plano de ação individualizado denominado *Plano de Ação para Educandos que Apresentaram Dificuldades de Aprendizagem*, que prevê atividades diferenciadas, em agrupamentos menores, por idade ou por dificuldades. O processo de escolarização desses estudantes é acompanhado pelo Apoio Pedagógico, profissional lotado na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) com a função de acompanhar o processo de implementação das Propostas Político-Pedagógicas da SME nas instituições educacionais. Após a constatação pelo Apoio Pedagógico do desenvolvimento do Plano e dos resultados alcançados, é que se articula com a CRE para que a equipe de psicopedagogia realize a avaliação prévia do aluno na instituição, para posteriores encaminhamentos, que vão desde orientações ao coletivo da instituição e à família até o encaminhamento para o CMAI, onde a Equipe de Avaliação Multiprofissional “[...] pode sugerir também atendimentos externos (Sala de Recursos Multifuncionais, Psiquiatria, Neurologia e Instituições da Rede de Inclusão)” (GOIÂNIA, 2015, p. 23).

2.2 Estrutura e o funcionamento

As duas unidades do CMAI funcionam em sede própria da Prefeitura de Goiânia, de alvenaria, horizontal, com salas de atendimento aos alunos, cozinha, espaço para refeição, almoxarifado, sala de reuniões, sala da direção, recepção, consultório odontológico e sanitários masculino, feminino e para funcionário, quadra de esporte. Em uma das unidades, a quadra é coberta e remete a um miniauditório, uma vez que nela ocorrem encontros, palestras, reuniões. O período de funcionamento é de segunda a sexta-feira, no período diurno, sendo o horário matutino entre 7h e 11h20 e no vespertino das 13h às 17h20. Os atendimentos aos alunos são organizados em sessões com duração de 40 minutos, podendo ser individuais ou em grupos de até 8 alunos, dependendo da metodologia adotada em cada atendimento e da capacidade do espaço físico (GOIÂNIA, 2017).

O aluno deve participar dos atendimentos duas vezes por semana, segunda e quarta-feira ou terça e quinta-feira, no horário contrário ao que estiver matriculado no ensino regular. Pode participar de mais de um atendimento por período, de acordo com o plano de atendimento individual, elaborado a partir da avaliação diagnóstica, que pode constatar que o aluno necessita de atendimento em diferentes áreas, como exemplo, de psicomotricidade e informática educativa, neuropedagogia e estimulação à linguagem.

Prevendo esse tempo de permanência do aluno e da sua família na unidade do CMAI, é que se asseguram determinadas condições como a merenda escolar para o aluno, a participação da família nas devolutivas da avaliação inicial, em reuniões, palestras, cursos, oficinas, atividades físicas e bazares. Sobre as oficinas, esclarece-se, no Projeto Político-Pedagógico/2017, que:

Para assegurar essas atividades com as famílias, o CMAI estabelece parcerias com empresas, associações, organizações não governamentais, instituições de ensino superior, órgãos públicos de proteção à criança e ao adolescente, da saúde e outras que possam contribuir com ações de orientações, atendimentos ou com materiais para realização das atividades. Os atendimentos especializados por determinadas áreas estendem-se também à família.

Quando avaliado a necessidade e indicação da Equipe Multiprofissional serão oferecidos atendimentos à Família, tais como: Psicoterapia individual ou em grupo, Arteterapia, Musicoterapia, Psicomotricidade por grupos formados por indicação específica Psicopedagogia, relaxamento, yoga e dança (GOIÂNIA, 2005a, p. 25).

Há de se ressaltar um consenso em relação à responsabilidade tanto da família quanto da escola diante do fracasso ou sucesso escolar do aluno (GOIÂNIA, 2017). É no ambiente familiar que a criança estabelece as primeiras relações com a aprendizagem. Inclusive, a depender da relação que a família constrói com o conhecimento e com a escola da qual a criança participa ou vivencia, poderá interferir no envolvimento e na sua própria capacidade de aprender. De outro modo, a família comparece também como responsável, quando se vincula ou investiga as causas das dificuldades de aprendizagem a questões biológicas ou genéticas. A ficha de Anamnese faz parte da avaliação prévia do aluno, em que são questionados aspectos relacionados de diferentes ordens: dados pessoais do aluno, queixa principal, condições da gestação⁴⁰, condições do parto⁴¹, desenvolvimento geral do aluno, sociabilidade, relações afetivas, escolaridade e dinâmica familiar.

Patto (1992) aponta, em seus estudos, que a família nunca foi isentada da responsabilidade do fracasso escolar. Desde as explicações de cunho racista e médico, entre o final do século XIX e início do século XX, às explicações biopsicológicas, entre 1930 e 1975, com ênfase nos problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento, o aluno e sua família estiveram no centro das análises sobre as causas do fracasso escolar. Nos anos de 1960/1970, no âmbito da teoria da carência cultural⁴² e, pouco depois, nos termos da teoria da diferença cultural, as teses ambientalistas tributavam à família grande parte dos problemas escolares, por suas condições socioeconômicas e culturais, consideradas inadequadas à cultura da escola. Deriva deste ponto a implantação das políticas compensatórias, particularmente em relação à pré-escola.

Segundo já indicado anteriormente, o CMAI conta com Instituições de Ensino Superior para subsidiar o processo formativo de seus profissionais, disponibilizando-se, em contrapartida, a oferecer campo de estágio para estudantes de cursos de graduação e pós-graduação, tendo em vista que um de seus objetivos diz respeito ao

⁴⁰Sobre a condição da gestação são questionadas a existência de abortos, se a gravidez foi planejada, em que período do relacionamento do casal ocorreu a gravidez, fez pré-natal, como foi a evolução da gestão, fez uso de medicamentos, entorpecentes, teve doenças maternas, e sobre as condições emocionais durante a gestação.

⁴¹Sobre a condição do parto: se teve complicações, cor da criança ao nascer, icterícia, chorou logo ao nascer, onde nasceu, em casa ou hospital; tipo de parto, normal, cesárea, se foi demorado, fórceps, prematuro.

⁴² “[...] nos termos em que foi gerada nos E.U.A., nos anos sessenta, no calor dos movimentos reivindicatórios de negros e latino-americanos e como resposta oficial à questão – por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade norte-americana? Centenas de pesquisas que absorveram o maior investimento de verbas públicas para fins não bélicos naquele país responderam: porque não alcançam o mesmo nível de escolaridade dos brancos. E por que isso acontece? Porque negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos”. (PATTO, 1992, p. 2).

[...] desenvolvimento de ações com base científica, sobre temas concernentes à aprendizagem, inclusão e deficiências, [...] assegurando assim, [...] a atualização permanente dos profissionais do CMAI acerca dos avanços científicos e tecnológicos, os quais são propiciados pelo meio acadêmico (GOIÂNIA, 2017, p. 21).

Essa preocupação com a formação continuada dos profissionais permeia todos os documentos analisados. Prevê que o planejamento das ações formativas seja em função das necessidades apresentadas pelos profissionais na interface com os casos atendidos, ou, ainda, quando a direção e/ou a coordenação avaliar a pertinência de alguma temática. Essas ações são organizadas em grupos de estudo, palestras, cursos, minicursos e oficinas, mediadas por profissionais da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação, da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania, pelos próprios profissionais do CMAI, de Instituições de Ensino Superior ou de outras instituições convidadas.

Conforme já mencionado, os atendimentos aos alunos são realizados de segunda a quinta-feira. Às sextas-feiras, o trabalho da equipe de atendimento constitui-se por assessoramento técnico e realização de ações formativas para os profissionais das instituições educacionais, realização de estudos de caso, devolutivas de resultados para as escolas e famílias, reuniões com as Coordenadorias Regionais de Ensino, Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania e instituições educacionais e acompanhamento *in loco* às mesmas.

Para realizar esse trabalho, o CMAI conta com um quadro de profissionais que assumem funções no âmbito pedagógico, administrativo e dos atendimentos especializados. A composição da equipe do CMAI cumpre as diretrizes da SME para a modulação de pessoal, considerando a estrutura física da instituição, a disponibilidade de pessoal efetivo ou contratado e as necessidades a partir dos atendimentos e demandas apresentadas. A equipe multiprofissional, responsável pelos atendimentos aos alunos, já referida anteriormente, é composta por professores com especialização ou segunda formação correspondente às exigências para atuar nas áreas de atendimentos, conforme se afirma no Projeto Político-Pedagógico/2017.

Vale ressaltar que os profissionais que atuam nos CMAI são professores com dupla graduação, e em sua totalidade possuem especializações na área de inclusão, estes realizam os trabalhos com os educandos com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem por meio de atendimentos específicos e orientações à família e escola proporcionando a diminuição das barreiras enfrentadas pelo educando no ambiente educacional. Nesse sentido, realizamos a avaliação multiprofissional e atendimentos especializados em diversas áreas aos educandos com NEE matriculados na Rede Municipal de Educação de Goiânia de acordo com as determinações legais. Os educandos que necessitam de atendimentos na área de saúde são encaminhados para outras instituições para tratamento clínico (GOIÂNIA, 2017, p. 18).

O conjunto de funções dos profissionais é similar ao das próprias escolas. Compõe-se por direção, coordenação pedagógica, coordenação de turno, secretaria geral, assistentes administrativos da limpeza e alimentação, diferenciando-se quanto à equipe de atendimento especializado, que apesar de professores da RME, atuam evidentemente a partir da segunda formação profissional.

A organização do trabalho interno nos CMAI caracteriza-se por núcleos. Em sua proposta inaugural, apresenta-se o Núcleo de Apoio Técnico Científico⁴³. A partir de então, outros núcleos aparecem nos documentos a exemplo do Núcleo de Atendimento ao Educando Surdo (NAES) e o Núcleo de Ações Inclusivas, que incorporam ações envolvendo programas e projetos da educação especial, como mobiliário adaptado, profissional cuidador, salas de recursos multifuncionais, que passam a ser coordenadas pela Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania em 2015.

2.3 Áreas de atendimentos

As áreas e os atendimentos realizados pelo CMAI expressam a compreensão que se tem por dificuldade de aprendizagem, como sendo consequência de uma causa ou condição orgânica prescindível de intervenção clínica ou terapêutica. Por outro lado, há também os atendimentos educacionais especializados que têm como objetivo atender as especificidades de alunos com deficiências física, intelectual, visual e surdez ou altas habilidades/superdotação. Os atendimentos referem-se à avaliação diagnóstica, sessões de psicopedagogia, neuropedagogia, psicomotricidade, estimulação da linguagem, aulas de Libras, português para surdo, arte, arteterapia, artesanato, música/musicoterapia, informática educativa e atividades da vida autônoma e social (AVAS). Conforme os próprios documentos, hoje são de caráter terapêutico educacional e educacional especializado (GOIÂNIA, 2017), sendo que

Terapêutico educacional é o atendimento composto por triagem, avaliação e atendimento para possibilitar o desenvolvimento das habilidades dos educandos que apresentam Necessidades Educacionais Específicas – NEE em seu processo de aprendizagem – nesta ação compreendida primeiramente como aprendizagem escolar (GOIÂNIA, 2017, p. 41).

É pertinente salientar que a ideia de que dificuldades de aprendizagem derivam de disfunções cognitivas, linguísticas, motoras e emocionais remete à proposta das salas de

⁴³ “Responsável pela orientação e estruturação normativa das pesquisas e publicações de trabalhos de cunho científico produzidos pelos profissionais do CEMAI, bem como dos Projetos e Planos de Ação a serem realizados pela Equipe” (GOIÂNIA, 2005, p. 15).

atendimento do Apoio Pedagógico Específico (APE), instituídas pelo MEC em 1994 e implementadas na RME em 1997. “A programação deve incluir o desenvolvimento da: psicomotricidade - coordenação geral estática e dinâmica; cognição - pensamento e linguagem; expressão livre por meio das artes, e afetividade - autoestima e confiança” (BRASIL, 1994, p.12).

O processo de encaminhamento dos alunos com NEE ao CMAI foi mediado pela equipe de psicopedagogas lotadas nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) até o final de 2018, quando passam a incorporar as equipes multidisciplinares, constituídas “[...] por quatro Profissionais da Educação (PE-II) efetivos, com especialização na área de Educação Especial e/ou com segunda formação na área da saúde (Psicologia, Psicomotricidade ou Fonoaudiologia)” (GOIÂNIA, 2020, p. 18), distribuídas por eixos de atuação.

As Equipes Multidisciplinares deverão ser compostas por 04 (quatro) Profissionais de Educação II (PE-II) efetivos, conforme a distribuição nos seguintes eixos: a) Psicomotor: 01 (um) PE-II/Educação Física com especialização em psicomotricidade; b) Cognitivo: 01 (um) PE-II licenciado em qualquer área do conhecimento e com segunda formação em psicologia; c) Linguagem: 02 (dois) PE-II licenciados em qualquer área do conhecimento e com especialização em psicopedagogia, ou 01 (um) licenciado com especialização em psicopedagogia e 01 (um) com segunda formação em fonoaudiologia (GOIÂNIA, 2019, p. 1).

Ao chegar ao CMAI, os alunos são avaliados por meio de observações, testes padronizados e provas em momentos individuais e coletivos. Os critérios para agendar a avaliação com a família e agrupar os alunos no momento coletivo são a idade, as necessidades e/ou possibilidades de desenvolvimento e a urgência do atendimento. A avaliação ocorre durante três dias consecutivos e os dados obtidos são analisados e confrontados com os dados da entrevista inicial com a família realizada pelo Serviço Social do CMAI. Com os dados do relatório de encaminhamento da instituição educacional e da equipe multidisciplinar, dos exames e relatórios médicos, constrói-se o perfil do aluno, evidenciando as dificuldades e potencialidades para posterior encaminhamento às áreas de atendimentos no próprio CMAI ou nas instituições conveniadas. Os alunos podem, ainda, ser encaminhados para avaliação por outros profissionais, como médicos, nutricionistas, ortodontistas, para melhor esclarecimento das dificuldades apresentadas (GOIÂNIA, 2017).

A partir da avaliação diagnóstica, a organização do trabalho da equipe multiprofissional contempla cinco momentos: “Momento de Orientação de Avaliação Diagnóstica às Unidades Educacionais com a presença da Coordenadoria Regional de Ensino

e Gerência de Inclusão”; “Momento de Orientação da Equipe de Avaliação Inicial às Família do Educando”; “Estudo de Caso - Evolução do Educando: Permanência ou Liberação”; “Momento de Orientação da Equipe de Atendimento às Instituições Educacionais, à Coordenadoria Regional de Ensino e à Gerência de Inclusão”; “Momento de Orientação da Equipe de Atendimento às Famílias” (GOIÂNIA, 2017).

O primeiro momento tem como objetivo apresentar os dados da avaliação diagnóstica, o plano de atendimento e orientar a instituição educacional, equipe multidisciplinar e Apoios Pedagógicos das CRE sobre o processo de desenvolvimento do aluno, as dificuldades e possibilidades educacionais do mesmo, os aspectos de comportamento e relacionamentos no âmbito escolar, buscando compreender suas necessidades e oferecer sugestões de trabalho a serem realizadas dentro do contexto escolar de forma que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. O segundo momento é de orientação às famílias, a quem são apresentados o plano de atendimento para o aluno e os procedimentos necessários ao acompanhamento do processo do seu desenvolvimento (GOIÂNIA, 2017).

O estudo de caso, considerado o terceiro momento, ocorre após um ano em que o aluno estiver em atendimento e tem como objetivo analisar o seu desenvolvimento e sua evolução, a participação da família nesse processo e deliberar sobre a necessidade de redimensionar os atendimentos, a permanência ou liberação do mesmo. O quarto e o quinto momentos referem-se à devolutiva para instituições educacionais, Coordenadorias Regionais de Educação, equipe multidisciplinar e à família sobre o processo de desenvolvimento do aluno após um ano de atendimento (GOIÂNIA, 2017).

Em 2017, os objetivos indicam uma reestruturação no trabalho, na qual se afirma que o atendimento educacional especializado é destinado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, independente se decorrentes de deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento. Tem como centralidade os processos mentais de aprendizagem dos alunos, baseando-se na psicologia histórico-cultural. Sobre essa reestruturação, o Projeto Político-Pedagógico 2017 esclarece:

O processo de construção deste PPP foi reestruturado estabelecendo novas propostas, novos objetivos considerando a Proposta Político-Pedagógica da RME e seus objetivos que visam ao compromisso com a formação e o desenvolvimento humano inserido num determinado contexto histórico e social, e promulga uma Educação para Todos. [...] Portanto, o PPP do CMAI foi construído numa visão sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1991) onde os fenômenos são estudados como processos em movimentos e em mudança; e que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo, em movimentos dinâmicos de transformação. [...] Assim, o CMAI fortalece suas ações proporcionando novas dimensões na condução

do trabalho, respaldado pela legislação e pelas propostas da RME. Todas as áreas de atendimento constituem bases teóricas específicas com objetivos em comum, o qual consiste no desenvolvimento das habilidades de aprendizagem necessárias para o avanço nos conteúdos escolares (GOIÂNIA, 2017, p. 16-17)

Afirma-se, no referido Projeto, que a equipe multiprofissional trabalha de forma integrada em função do desenvolvimento do aluno, e são as especificidades de cada área que contribuem para esse desenvolvimento. Apesar de ter objetivos específicos, que dizem sobre o papel e atuação de cada área nesse processo, é possível identificar, em comum, que os atendimentos concorrem para a habilitação ou reabilitação de habilidades da capacidade de aprender, com grande preocupação nas habilidades motoras, linguísticas e cognitivas, sobretudo para a aquisição da leitura e da escrita.

Nesse contexto, destacam-se dois aspectos centrais sobre os quais os atendimentos devem agir e intervir: as funções mentais superiores e os aspectos comportamentais, conforme se pode observar nos entretchos abaixo:

Propiciar estimulação cognitiva em educandos com Altas Habilidades e limitação de aprendizagem com foco na: leitura e escrita, atenção (seletiva, sustentada, alternada e dividida), percepção (visual e auditiva), compreensão, conceitos básicos, abstrações, memória (visual e auditiva), raciocínio lógico, planejamento, organização de estratégias, coordenação motora fina, estímulo à tolerância e frustração, criatividade, autonomia, aceitação social e autoestima. Favorecendo a aquisição de condutas cognitivas, comportamentais e desenvolvimento de habilidades, através do uso de Novos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) (GOIÂNIA, 2017, p. 80-81).

Esses ODAs⁴⁴, ao mesmo tempo em que enriquecem as experiências dos educandos, possibilitam o desenvolvimento da imaginação, trabalham com questões comportamentais, raciocínio lógico e contribuem para amenizar as dificuldades concretas enfrentadas no dia a dia (GOIÂNIA, 2017, p. 85).

Sabendo-se da importância do desenvolvimento social e emocional para o sucesso e o bem-estar de um indivíduo quanto ao seu desenvolvimento escolar, fundamenta-se a preocupação de pais e profissionais da educação com a competência social da criança, motivo que justifica o CMAI a propor o programa de desenvolvimento de habilidades sociais também como uma forma efetiva de se promover estimulação cognitiva e minimizar os conflitos e as dificuldades de aprendizagem oriundas de comportamentos desadaptados e pouco assertivos” (GOIÂNIA, 2017, p 96).

[...] visto que comportamentos dito “anti-sociais” podem, a médio e longo prazo, aumentar a probabilidade de fracasso escolar, evasão, delinquência, entre outras consequências desastrosas e os alunos com baixo desempenho escolar tendem a ver a si mesmos como incapazes de aprender e de se relacionar (GOIÂNIA, 2017, p. 97).

⁴⁴ ODAs: Objetos Digitais de Aprendizagem (GOIÂNIA, 2017). Nota inserida pela pesquisadora para explicar a sigla em questão.

Entre essas compreensões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, a teoria histórico-cultural é explicitamente apresentada como um dos principais referenciais teóricos, embora se evidencie a ênfase nos aspectos biológicos nesse processo, como se observa ao citar Weiss; Cruz (1999). Os autores afirmam que o uso da informática no processo de escolarização tem se revelado importante instrumento, que não se limita ao diagnóstico, mas tem grande importância no tratamento das dificuldades de aprendizagem escolar, uma vez que estimula diferentes conexões neurais (GOIÂNIA, 2017). A fundamentação na neurociência também é indicativo de que o referencial teórico é atravessado pela área da biologia. “Como base de ação, está a plasticidade cerebral e as possibilidades de modificabilidade cognitiva acreditando assim na condição de aprendizagem posta a todos os seres humanos, em maior ou menor potencial” (GOIÂNIA, 2017, p. 92). Além da psicologia vygotskyana, autores da psicopedagogia e da neurociência embasam o documento.

A proposta do atendimento em estimulação cognitiva apresenta como um de seus objetivos:

Trabalhar e desenvolver as funções cognitivas: atenção, memória, percepção e funções executivas, através de atividades que contemplem as sete habilidades sociais citadas por Del Prette & Del Prette (2005): autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas (GOIÂNIA, 2017, p. 98).

Na área de estimulação da linguagem, “O aprendizado é um processo que requer habilidades neurobiológicas, cognitivas, emocionais e pedagógicas, além das experiências vividas em seu meio social que irá determinar o desenvolvimento da linguagem e sua aprendizagem” (GOIÂNIA, 2017, p. 77).

Outro referencial identificado no documento é a teoria construcionista de Papert. De acordo com a área de atendimento em informática educativa, um de seus objetivos é

Explorar a proposta Construcionista que diz respeito à construção do conhecimento baseada na realização de uma ação concreta que resulta em um produto palpável, desenvolvido com o concurso do computador, que seja de interesse de quem o produz. A esse termo frequentemente se associa o adjetivo contextualizado, na perspectiva de destacar que tal produto – seja um texto, uma imagem, um mapa conceitual ... deve ter vínculo com a realidade da pessoa ou com o local onde será produzido e utilizado. O Construcionismo implica numa interação indivíduo-objeto, mediada por uma linguagem de programação (GOIÂNIA, 2017, p. 85).

O documento ainda esclarece que

O Atendimento realizado no CMAI não pode ser confundido com reforço escolar, pois não se trabalha os conteúdos escolares estabelecidos pelas diretrizes curriculares. O CMAI realiza atendimento especializado que identificam e utilizam estratégias específicas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais, e linguísticas, e funções psicológicas superiores de pensamento, complementando e fortalecendo a aprendizagem dos educandos (GOIÂNIA, 2017, p. 17).

Durante os atendimentos especializados no CMAI, os alunos são avaliados segundo os avanços em suas dificuldades iniciais, considerando seu processo adaptativo. Para essa articulação, são realizadas reuniões com devolutivas, conforme apresentado anteriormente sobre os momentos da organização dos atendimentos.

Ressalta-se que mudanças no âmbito administrativo têm marcado a história do CMAI. Em 2009, passa a ter uma diretora para cada unidade; em 2011, incorpora atribuições relativas aos serviços da Educação Especial, como mobiliário adaptado, profissional Cuidador⁴⁵ e intérprete de Libras, Salas de Recursos Multifuncionais, ficando esses serviços sob sua administração até 2016 quando a Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (GERINC) os assume, inclusive os CMAI, que passam a se subordinar à GERINC, Diretoria Pedagógica e Superintendência Pedagógica. Em 2017, a SME propõe mudanças estruturais e administrativas mais pontuais nos CMAI, revendo a proposta de atendimento, bem como o quadro de funcionários. Há indicativos de um deslocamento dos atendimentos especializados de caráter terapêutico para atendimento educacional especializado, destinado exclusivamente aos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, em consonância com o que se estabelece nos documentos nacionais vigentes sobre o público da Educação Especial. Essas alterações são reafirmadas em 2019, quando o CMAI é definido como Centro de Atendimento Educacional Especializado no documento da SME intitulado *Orientações Procedimentais Referentes às Ações Inclusivas na Rede Municipal de Educação de Goiânia*, enviado em maio às instituições educacionais.

Após especificar a estrutura e seu funcionamento, indica-se, a seguir, a quem se destina o CMAI. Quem são os alunos encaminhados? Quais necessidades educacionais especiais predominam nos encaminhamentos? A discussão considera dados das duas unidades do CMAI e trata-se de uma primeira aproximação a estas questões, tendo como base, principalmente, o projeto político-pedagógico do ano de 2017.

⁴⁵ Profissional que auxilia ou realiza a alimentação, higienização e locomoção de alunos com deficiências que os impedem de exercer essas atividades sem auxílio.

CAPÍTULO 3

A QUEM SE DESTINA O CMAI

Apresentam-se, neste capítulo, os alunos atendidos nas unidades dos CMAI, suas características socioeconômicas, raciais e de gênero. Discutem-se suas principais necessidades educacionais e como essas se relacionam aos processos de escolarização, particularmente em relação à alfabetização. Mais que traçar o perfil dos alunos atendidos, buscou-se apreender os nexos que engendram uma conformação específica de alunos encaminhados para o atendimento especializado: meninos, negros e oriundos dos segmentos mais pobres da população.

3.1 Condições socioeconômicas, relações de raça/cor e gênero e dificuldades de aprendizagem

A situação socioeconômica dos alunos atendidos nos CMAI é identificada como boa, regular ou ruim, conforme apresentado na Tabela 1 indicando a predominância de uma boa situação socioeconômica.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados nos CMAI – agosto/2017, segundo a situação socioeconômica

| Situação socioeconômica | N.º Alunos | % |
|-------------------------|------------|------|
| Boa | 468 | 69 |
| Regular | 173 | 25,5 |
| Ruim | 7 | 1 |
| Não Informada | 30 | 4,5 |
| Total | 678 | 100 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia/Cadastro de Matrícula de Alunos.

Há de se observar, no entanto, a ausência de dados sobre a renda familiar nos documentos analisados. Os pais ou responsáveis pelo aluno são indagados sobre a situação socioeconômica no ato da efetivação da matrícula na instituição educacional, eminentemente, com base nos termos “boa”, “regular” ou “ruim”⁴⁶. Este ponto necessita ser melhor apreendido, pois os dados contrariam o que se apresenta nos projetos político-pedagógicos dos CMAI quanto às condições socioeconômicas de uma parcela das famílias.

⁴⁶ No ano de 2020, o sistema de matrícula da SME de Goiânia foi alterado e, entre as mudanças, a declaração da situação econômica, que exige a informação da renda familiar, bem como de raça/cor agora são preenchidas pela família no cadastro antecipado (pré-cadastro), cujo acesso é público e obrigatório para pleitear vagas na Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelo *site*: www15.goiania.go.gov.br/sisgeweb/HomePublico.aspx.

Ao desenvolverem ações como bazares, oficinas de artesanatos e de culinária, os CMAI têm, entre outros propósitos, auxiliar no desenvolvimento econômico das famílias. Projetos que envolvem atividades de culinária, por exemplo, são justificados porque

Muitas famílias que frequentam o CMAI não possuem emprego, às vezes deixam o trabalho para vir acompanhar os filhos ou precisam de uma renda a mais para o sustento familiar. A realização dos cursos pode proporcionar autonomia financeira e social das famílias (GOIÂNIA, 2015a, p. 74).

Atividades sobre o cultivo de hortas, aproveitamento integral de alimentos e coleta seletiva, realizadas pelos CMAI, contribuem igualmente para uma educação ambiental e formação profissional, que podem ressoar nas condições materiais das famílias (GOIÂNIA, 2009c). Outros indícios das condições precárias das famílias são constatados na afirmação de que a clientela atendida é formada por uma parcela da população com acesso limitado a atendimentos em diversas áreas sociais, sobretudo da saúde. Assim, são justificados os convênios com a Secretaria Municipal de Saúde/Divisão de Saúde Bucal, que implantou o Gabinete Odontológico nas duas unidades do CMAI “[...] para trabalhar a prevenção e tratamento dentário dos educandos atendidos no CMAI” (GOIÂNIA, 2015a, p. 18) e a proposta de parceria de uma das unidades do CMAI com a mesma secretaria para a disponibilização de um profissional da área médica – Clínico Geral – para atender os alunos (GOIÂNIA, 2017).

Orientações e encaminhamentos pelos CMAI das famílias a serviços públicos como o Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁴⁷ e Passe Livre também caracterizam as condições socioeconômicas das famílias atendidas, uma vez que a necessidade de se utilizar até três transportes coletivos para o deslocamento ao CMAI por algumas famílias tem sido apontado como uma das causas das constantes ausências e desistência dos atendimentos (GOIÂNIA, 2017).

Uma das unidades do CMAI, localizada na região oeste de Goiânia, atende os encaminhamentos de alunos matriculados nas instituições educacionais das regiões noroeste e sudoeste da cidade⁴⁸. Historicamente, a região noroeste foi caracterizada por uma ocupação

⁴⁷ 470 Benefício de Prestação Continuada consiste em uma renda de um salário mínimo para idosos e deficientes que não possam se manter e não possam ser mantidos por suas famílias, que deverá ter renda *per capita* menor que 1/4, conforme dispõe a Lei Orgânica da Assistência Social – Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993. (BRASIL, 1993).

O critério foi alterado pela Lei n.º 13.982, de 2 de abril de 2020, que, em seu artigo 20-A, instituiu que, em havendo situação de calamidade pública reconhecida ou da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19), o critério de aferição pode ser ampliado para até 1/2 salário mínimo. (BRASIL, 2020)

⁴⁸ A região metropolitana de Goiânia é subdividida administrativamente em: norte, noroeste, sul, sudeste, oeste,

desordenada, gerando dois graves problemas, de caráter social e de natureza ambiental.

O primeiro foi a aglutinação de um número considerável de pessoas pobres em regiões afastadas geograficamente do Centro, postas em condições mínimas de sobrevivência. Além disso, as más condições de ocupação e a falta de saneamento básico deram início à devastação da região, comprometendo principalmente a bacia hidrográfica do lugar (MOYSÉS, 2011 apud GOIÂNIA, 2017, p. 25)

De acordo ainda com o autor, a região noroeste concentrou, ao longo da década de 1980, o maior bolsão da miséria de Goiânia, caracterizando a população dos alunos atendidos nessa unidade do CMAI por uma política habitacional de segregação social e espacial (MOYSÉS, 2011 apud GOIÂNIA, 2017). “Essa população, oriunda dos bairros periféricos de Goiânia, pobre, empregada ou mal empregada, jovem, nômade, enfim, possuía, na perspectiva do autor, um perfil socioeconômico que a distinguia dos chamados ‘incluídos’” (GOIÂNIA, 2017, p. 25). Assim, configura-se econômico, social e culturalmente a população atendida em um dos CMAI, conforme documentos analisados.

Ao se analisar os dados sobre as condições socioeconômicas em articulação com a caracterização das condições das famílias e as ações desenvolvidas pelos CMAI, considera-se que pode haver um número maior de famílias com condições econômicas bem distantes de serem boas ou regulares, contrapondo aos dados indicados na Tabela 1.

É pertinente salientar que o desenvolvimento das ações junto às famílias alcança uma dimensão social de uma política de inclusão quando não se restringe a realizar os atendimentos especializados, mas também de prover condições para o acesso e permanência nos mesmos. Porém, isso não tem evitado o desligamento dos alunos pelo desinteresse das famílias nos atendimentos, conforme anunciado nos documentos, o que constitui um desafio a ser superado (GOIÂNIA, 2017).

A declaração de cor/raça baseia-se em dados de documentos oficiais, como a certidão de nascimento do aluno ou na autodeclaração pelos pais ou responsáveis. Os dados indicam que dos 678 alunos atendidos nos CMAI- agosto/ 2017, mais de 70% são declarados como negros⁴⁹, sendo 68% da cor parda e 3,2% da cor preta. Não foram observadas diferenças significativas segundo o sexo dos alunos, que, inclusive, é representado igualmente por 68% de meninos e meninas de cor parda.

leste e centro.

⁴⁹De acordo com o Art. 1º da Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, considera-se “IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga.” (BRASIL, 2010).

Tabela 2 - Número de alunos matriculados nos CMAI - agosto/2017 por cor/raça

| Cor/raça | N.º de Alunos | (%) |
|-----------------|----------------------|------------|
| Branca | 168 | 24,8 |
| Amarela | 2 | 0,3 |
| Parda | 461 | 68 |
| Preta | 22 | 3,2 |
| Não Informada | 25 | 3,7 |
| Total | 678 | 100 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia/Censo Escolar – 2017.

A respeito da classificação, que ecoa na declaração de cor/raça, Carvalho (2004) aponta que existe no país uma tendência de branqueamento, em que pessoas com classificação racial preta são classificadas como pardas e pardas como brancas. É preciso considerar, ainda, a complexidade do processo de classificação racial no Brasil, assim como em diversos países da América Latina, que “[...] se apoia tanto na aparência (características fenotípicas, como a cor da pele ou o tipo de cabelo) e na ascendência ou origem, quanto no status socioeconômico da pessoa” (CARVALHO, 2003, p. 10).

Esta discussão é lembrada pela autora ao tratar da presença acentuada de meninos, pretos e pobres, em situação de fracasso escolar. Remetem ao processo de avaliação momentos em que as relações entre classe, raça/cor e gênero tendem a atuar no modo de o professor avaliar o aluno, ainda que não tenha clareza dessa questão. Como resultados de seus estudos, a dimensão subjetiva do processo avaliativo considera como atribuição de bom ou mau desempenho escolar o sexo, a cor e a classe dos alunos.

A análise dos dados referentes ao sexo dos alunos atendidos nos CMAI indica que o número de meninos é superior ao de meninas nas duas unidades, conforme apresentado na Tabela 3. A prevalência de meninos mantém-se em todas as etapas e modalidades.

Tabela 3 - Número de alunos matriculados nos CMAI - agosto/2017 por sexo

| Centro Municipal de Apoio à Inclusão | Sexo feminino | | Sexo masculino | | Total |
|---------------------------------------------|----------------------|-------------|-----------------------|-------------|--------------|
| | N.º de alunos | % | N.º de Alunos | % | |
| Brasil Di Ramos Caiado | 96 | 24,8 | 291 | 75,2 | 387 |
| Maria Thomé Neto | 85 | 29,2 | 206 | 70,8 | 291 |
| Total | 181 | 26,7 | 497 | 73,3 | 678 |

Fontes: Projeto Político-Pedagógico do CMAI Brasil Di Ramos Caiado – Agosto/2017 e Relação de Alunos em Atendimento no CMAI Maria Thomé Neto – Agosto/2017.

Tendo como referência o próprio número de alunos matriculados no CMAI, constata-se que mais de 70% são do sexo masculino. Essa predominância se confirma quando se compara esses dados ao número de matrículas na Rede Municipal de Educação de Goiânia do mesmo ano, 2017, quando tem-se um número bem superior de matrículas de meninas na

RME, conforme apresentado na Tabela 4. Mesmo com um número bem superior de matrículas de meninas na RME, os meninos são aqueles mais encaminhados aos serviços especializados por apresentarem problemas de escolarização.

Tabela 4 - Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Goiânia em 2017 por sexo e etapa ou modalidade da educação básica

| Etapa ou Modalidade da Educação | Sexo Feminino | | Sexo Masculino | | Total |
|------------------------------------------------------------|---------------|-------------|----------------|-------------|----------------|
| | N.º de alunos | % | N.º de alunos | % | N.º de alunos |
| Educação Infantil | 17.162 | 62,7 | 10.220 | 37,3 | 27.382 |
| Ensino Fund.(Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano) | 46.483 | 68 | 21.875 | 32 | 68.358 |
| Ensino Fund. (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) | 4.435 | 65 | 2.389 | 35 | 6.824 |
| Educação Especial (matrículas em instituições conveniadas) | 260 | 67,7 | 124 | 32,3 | 384 |
| Total | 68.340 | 66,4 | 34.608 | 33,6 | 102.948 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia - Censo Escolar 2017.

Esta questão é recorrente, visto que, desde os anos de 1960, estudos na área da psicologia indicam que as queixas registradas nos espaços de atendimento psicológico são, em sua maioria, de escolares e referem-se a meninos com dificuldades na aprendizagem e de comportamento, matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental (SOUZA, 1997; CABRAL; SAWAIA, 2001; NASCIMENTO, 2013; SANTOS, 2017). As explicações para essa predominância vão desde causas patológicas até as diferenças culturais e de gênero, imprimindo um caráter polissêmico a essas compreensões.

Para se aprofundar esta questão, da predominância de meninos em contextos de não aprendizagem escolar, são analisados os resultados da Avaliação Diagnóstica da SME⁵⁰ realizada em 2017. O objetivo dessa avaliação foi obter informações sobre o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos matriculados nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. No referido ano, 5.332 alunos matriculados entre o segundo e o nono ano do ensino fundamental foram avaliados em relação ao desempenho da produção textual e à apropriação da escrita alfabética. Conforme demonstrado na Tabela 5, os meninos foram aqueles que menos se apropriaram da escrita.

⁵⁰Refere-se aos resultados da produção textual segundo a apropriação da escrita alfabética. Portanto, trata-se de um recorte dos resultados do processo de avaliação diagnóstica – 2017 com o objetivo de identificar o desempenho dos alunos do sexo masculino e feminino. Ressalta-se que a avaliação diagnóstica da SME foi instituída em 2005 com vista à obtenção de dados sobre os estágios de aprendizagens dos alunos matriculados no ensino fundamental. (GUIMARÃES, 2013).

Tabela 5 - Número de alunos por sexo e resultado parcial da avaliação diagnóstica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia – 2017 – Indicador Apropriação da Escrita Alfabética

| Parâmetros de avaliação da produção textual sobre apropriação da escrita alfabética | Sexo Feminino | | Sexo Masculino | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------|----------------|------|
| | N.º de Alunos | (%) | N.º de Alunos | (%) |
| Apropriou | 2208 | 84,5 | 2073 | 76,2 |
| Apropriou Parcialmente | 192 | 7,4 | 287 | 10,5 |
| Não Apropriou | 150 | 5,7 | 252 | 9,3 |
| Em Branco | 40 | 1,5 | 76 | 2,8 |
| Cópia | 22 | 0,8 | 32 | 1,2 |
| Total | 2612 | 100 | 2720 | 100 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia/ Gerência de Formação dos Profissionais da Educação/Núcleo de Avaliação e Pesquisa: Resultados da Avaliação Diagnóstica – 2017 – Produção Textual. Indicador: Apropriação da Escrita Alfabética. Turmas avaliadas: segundo ao nono ano.

Os dados endossam estudos sobre a relação entre alunos do sexo masculino e problemas de escolarização. Observa-se, desde a segunda metade do século XX, com a expansão do acesso à educação, um movimento crescente de indicadores superiores da trajetória escolar de mulheres em relação a de homens, revelando que meninos pretos e pobres são os que mais apresentam problemas em suas trajetórias escolares, marcadas por menor acesso, mais reprovação e evasão e baixo desempenho escolar, refletindo nos índices de analfabetismo, de tempo de escolarização e de defasagem idade e série (CARVALHO, 2003).

Uma das explicações para o fenômeno reside na ideia de que meninos estejam mais inseridos no mundo do trabalho infantil do que as meninas. Dados da Organização do Trabalho Internacional indicam que, em 2015, havia 2,7 milhões de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil no país e que 59% eram meninos. Carvalho (2003), no entanto, contesta essa explicação ao indicar a precariedade das estatísticas sobre o trabalho infantil no Brasil por se tratar de um trabalho muitas vezes informal e em sua maioria ilegal, podendo não ser considerado nessas estatísticas o trabalho das crianças e adolescentes junto às famílias e o trabalho doméstico remunerado, ocupado em sua maioria por meninas.

Se estudos indicam que o trabalho remunerado dos meninos e rapazes dificulta o processo de escolarização, outros apontam que, para muitas famílias da classe trabalhadora, ele se articula à escola na medida em que

Particularmente, diante do perigo das ruas, da violência, o esforço em encaminhar o jovem para um trabalho pode significar, por parte de algumas famílias, um esforço educador e não contraditório com a escola, até para a própria aprendizagem da disciplina do trabalho (CARVALHO, 2003, p. 5).

Com relação ao trabalho entre as meninas, o debate não tem sido diferente. No conjunto das explicações, ressaltam-se aquelas que indicam que o trabalho doméstico, com o tempo flexibilizado, atuaria como incentivo às meninas a estudarem, por vislumbrarem a libertação dessa situação, do confinamento familiar e criar expectativas positivas sobre a escola, tanto por ser um espaço de socialização, de afirmação, de igualdade de gênero, quanto pela possibilidade de alcançarem melhores oportunidades no mercado de trabalho. Contrariamente, produções apontam que a demanda de tempo nos afazeres domésticos acaba por impedir a realização das tarefas escolares e a frequência à escola, levando ao fracasso das meninas (CARVALHO, 2003).

Patto (2015), ao retratar as emblemáticas histórias de submissão e rebeldia na produção do fracasso escolar de quatro alunos de uma escola da periferia de São Paulo, na década de 1980, ilustra essa discussão ao descrever a relação de Ângela⁵¹ com a escola.

Sobrecarregada desde cedo com os trabalhos domésticos, Ângela praticamente não brincou; primeira de uma série de filhos, recebeu muito pouca atenção individualizada dos adultos; objeto do desejo ambíguo de sua mãe de que se escolarize e permaneça em casa, ficou confusa quanto ao seu lugar no grupo familiar; foi com essas carências e essa confusão que começou sua experiência escolar primária em 1982 (PATTO, 2015, p. 310).

Ângela acreditava ter encontrado na escola o tempo e o espaço para ser criança, para se livrar do peso que a vida em casa lhe impunha, “[...] mas suas necessidades de exercer a fantasia através do lúdico e de receber atenção foram mais uma vez frustradas, resultando numa indisponibilidade para aprender, pelos menos nos termos propostos pela escola, e ajudou-a a resolver uma possível ambivalência diante da tarefa de estudar.” (PATTO, 2015, p. 310).

O vislumbre pelas possibilidades de enfrentamento da situação de pobreza, via escola, não é abandonado por Ângela. Vinte e cinco anos depois da pesquisa, a escola estava no mesmo lugar da possibilidade de superação, de se alcançar um ideal, e contraditoriamente, no lugar do impedimento dessa realização, expresso no movimento entre ser e vir a ser uma “mulher inteligente”, conforme relatado por Ângela. (SOUZA; AMARAL, 2015).⁵²

Embora se reconheça que as diferentes explicações sobre a predominância de meninos no contexto da produção do fracasso escolar estejam imbricadas entre si, somam-se a

⁵¹ Ângela é uma das alunas protagonistas da pesquisa realizada por Maria Helena Souza Patto na década de 1980 e publicada em 1990 sob o título *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*.

⁵² Em 2010, Daniele Koshmoto Amaral desenvolveu a pesquisa intitulada *Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois* com o objetivo de “saber os rumos das vidas das quatro crianças acompanhadas, na década de 1980, por Maria Helena Souza Patto [...]”. (SOUZA; AMARAL, 2015).

atribuição ao trabalho infantil; a diferença entre cultura de ser menino na sociedade e na escola; a predominância de profissionais do sexo feminino nas escolas; a ideia de que meninos são naturalmente mais ativos e impulsivos que meninas.

Entre essas explicações e o fracasso escolar, há um abismo chamado desigualdades sociais que sustentam a hierarquização das relações na escola, subsidiadas por ideias preconceituosas, fundadas no cientificismo e estereótipos de toda ordem. Os processos avaliativos escolares imbricam-se a essas ideias e encontram lugar propício para seu desenvolvimento tanto nas práticas quanto no âmbito das políticas educacionais, especialmente em relação àquelas políticas implementadas a partir da última década do século passado.

Estudos apontam que as políticas educacionais de correção de fluxo e combate à evasão escolar dos anos 1990 com propostas de não reprovação, aprovação automática, aceleração da aprendizagem e organização em ciclos, mesmo sendo reconhecido o caráter inclusivo que permeia essas propostas, podem, contraditoriamente, propiciar condições para que critérios de avaliação escolar dependam cada vez mais da subjetividade dos professores, intensificando processos em que meninos, negros e pobres, sejam os protagonistas da produção do fracasso escolar.

Carvalho (2003) alerta para a necessidade de se problematizar as relações de gênero a partir do exercício daquilo que se atribui ao sujeito como masculinidade e feminilidade. Trata-se de encontrar a linha tênue dessa relação, considerando o conjunto de hierarquias de classes e de cor/raças em que essas masculinidades se expressam, tornando, muitas vezes, a única forma de se imporem na busca por situações de igualdade. Atitudes de oposição à escola, transgressão e até agressão comumente vinculadas à ideia do bom aluno podem representar a suposta passividade e obediência das meninas. Essa ideia remeteria ao comprometimento da masculinidade dos meninos e à subordinação a outras hierarquias.

Carvalho (2003) indica que as tramas entre masculinidades e feminilidades tendem a compor outros modos de se explicar a maior presença de meninos negros e pobres com dificuldades de aprendizagem nos atendimentos especializados. Esses modos tendem a generalizar, homogeneizar e polarizar dimensões de uma realidade complexa, incorrendo na retórica de culpabilizar a família, a masculinidade do aluno, a feminilidade das professoras e a feminização da escola (CARVALHO, 2003). Conforme aponta Proença (2010) sobre o que se tem produzido como explicações da predominância de meninos nos serviços de psicologia,

As explicações para essa tendência vão desde a constatação de diferentes perfis comportamentais entre meninos e meninas (Achenbach, 1966 apud Silves, op.cit.)⁵³ até aquelas que enfatizam a somatória de fatores envolvendo as condições do ensino escolar e o tipo de comportamento exigido pela escola, como a defendida por Rosenberg (1975 apud Silves, op.cit.). No terreno dos estereótipos e preconceitos em relação às crianças das classes populares, outra hipótese reside em observações realizadas em escolas periféricas na cidade de São Paulo. Nota-se na escola o medo de que esse menino (aluno) venha a ser um futuro marginal, passando-se a exigir dele uma série de habilidades e comportamentos considerados garantia de submissão⁵⁴ (PROENÇA, 2010, p. 26-27).

Estudos de Nascimento (2013) confirmam que o processo de encaminhamento de alunos do sexo masculino é perpassado pela ideia de naturalização de serem propensos à agitação, à indisciplina e à agressividade. Ausente de criticidade que considere outros aspectos constituintes das relações no interior da escola ou fora dela, é conveniente tornar patológico as manifestações daqueles que não se silenciam, submetem e adéquam às normas escolares. Configura-se um quadro em que alunos com problemas de escolarização encaminhados aos CMAI são predominantemente do sexo masculino, pardos e pertencentes às camadas mais pobres da população, com as ressalvas acima discutidas.

3.2 Atendimento às queixas escolares

De acordo com os documentos analisados, as necessidades educacionais especiais⁵⁵ reportam-se às causas dos problemas de escolarização que se relacionam aos processos de aprendizagem ou de comportamento na instituição educacional. São indicadas, em sua maioria, por meio de terminologias acompanhadas do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID 10, portanto, de caráter patológico, referentes a doenças, deficiências e transtornos.

A CID-10 é uma publicação da Organização Mundial de Saúde (OMS) desde a sua sexta revisão em 1948, mesmo ano em que a agência especializada em saúde foi fundada. Refere-se à décima revisão da Classificação e tem por objetivo fornecer códigos quanto à classificação de doenças, sinais, sintomas, queixas, aspectos anormais, entre outros. Atribui

⁵³ “No estudo de Achenbach, os meninos, de maneira geral, apresentam na categoria “sintomas agressivos” uma razão de 3/1 em relação às meninas e de 2/1 na categoria “distúrbios de hábitos”. As meninas, por sua vez, só superavam os meninos na categoria “sintomas fóbicos”, em uma razão de 5/1.”

⁵⁴ “Assim sendo, interpreta-se qualquer ‘molecagem’ como um exemplo do que futuramente essa criança poderá fazer na sociedade; o simples desaparecimento de um ‘lápiz’ na sala de aula da periferia é motivo de preocupação, pois não encontrar o responsável – dentro de uma concepção preconceituosa em relação a essas crianças e seus pais – é comum compactuar com a formação de um virtual ladrão ou marginal.”

⁵⁵ O uso do termo necessidades educacionais especiais (NEE) presente nos documentos analisados fundamenta-se na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao definir as pessoas com NEE. Foi identificado também o uso dos termos necessidades educativas especiais e necessidades educacionais específicas, mas, pela predominância nos documentos analisados, adotou-se, neste trabalho, o termo necessidades educacionais especiais.

uma categoria a cada estado de saúde, que corresponde a um código CID-10 (MEDICANET, s.d.).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com o objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orienta que as necessidades educacionais especiais sejam compreendidas na interação entre as características individuais dos alunos com o meio social e educacional. Assim, “[...] as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão” (BRASIL, 2008, p.10).

As necessidades educacionais especiais derivariam, então, do tensionamento entre as características individuais e o meio, e somente nessa e dessa relação seria possível apreender a necessidade do aluno no âmbito da educação escolar. O termo meio é entendido como propostas teórico-metodológicas, materiais didáticos, organização do ensino, infraestrutura, gestão escolar e formação dos profissionais, que medeiam e são mediados pelas relações entre todos os sujeitos no contexto escolar. Mas essa ideia da interação entre características individuais e o meio como condição para apreender e atender as necessidades do aluno não avança, quando não rompe com a designação de doenças, deficiências e transtornos às necessidades educacionais, reforçando a atribuição ao próprio aluno dos problemas de escolarização.

Assim, o aluno continua não aprendendo ou não se comportando devidamente na escola porque necessariamente apresenta uma doença, deficiência ou transtorno. Justifica-se, desse modo, as “doenças do não-aprender” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 53), explicação que passa ao longe de um debate que confronta tais doenças com as condições materiais de aprendizagem. Persiste a ideia de causa e efeito, genérica e determinista, em que dificuldades no processo de escolarização são consequências de características individuais (COLLARES; MOYSÉS, 2010).

Em relação às necessidades atribuídas aos alunos atendidos nos CMAI, foram identificados três grupos de alunos: no primeiro grupo, encontram-se os alunos com transtornos no âmbito da aprendizagem ou do comportamento; no segundo grupo, os alunos da Educação Especial⁵⁶;e, no terceiro, aqueles que, a princípio, não teriam causas orgânicas,

⁵⁶ Considera-se público da Educação Especial alunos que apresentam deficiências (física, intelectual, visual, auditivas, surdocegueira, múltiplas), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008)

definidas como necessidades educacionais específicas temporárias, oriundas de longo processo de hospitalização, da privação de estímulos básicos na infância, de um início tardio na escolarização; de fraturas vinculares no processo de ensino-aprendizagem (GOIÂNIA, 2017).

Para se apreender o conjunto dessas necessidades, realizou-se o levantamento daquelas de maior prevalência nos documentos, conforme apresentado na Tabela 6. Os resultados indicam uma tentativa de síntese das principais necessidades educacionais especiais identificadas nas fontes consultadas. Trata-se de um estudo exploratório que necessita de maior aprofundamento em estudos posteriores, tendo em vista que as unidades adotam critérios distintos para nomear as necessidades educacionais.

Em relação a este ponto, constata-se, por exemplo, que o termo “atraso no desenvolvimento neuropsicomotor” adotado por uma das unidades e envolvendo 186 alunos é mencionado na outra unidade com apenas 1 aluno, perfazendo o total de 187 alunos indicados na referida tabela. Outros exemplos dessa questão dizem respeito ao “transtorno do desenvolvimento das habilidades escolares” que é adotado por apenas um dos CMAI, como também o termo “dificuldades de aprendizagem”. Apesar desses limites, constata-se que as queixas escolares reportam-se, em sua maioria, aos transtornos como os da fala e da linguagem, da atenção e das habilidades escolares.

Tabela 6 - Relação das necessidades educacionais especiais com mais incidência nos CMAI – agosto/2017

| Necessidades Educacionais Especiais | N.º de alunos | % |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------|
| Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNPM) | 187 | 24,3 |
| Transtorno do Desenvolvimento das Habilidades Escolares (TDHE) | 159 | 20,7 |
| Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) | 113 | 14,7 |
| Transtornos relacionados à fala/linguagem | 25 | 3,3 |
| Dislexia ou hipótese de dislexia | 17 | 2,2 |
| Dificuldade de Aprendizagem | 75 | 9,8 |
| Deficiência Intelectual, transtorno mental, cognitivo, retardo ou atraso mental leve ou moderado | 74 | 9,6 |
| Deficiência Auditiva (perda/surdez) | 41 | 5,3 |
| Altas Habilidades/Superdotação | 21 | 2,7 |
| Não identificadas | 56 | 7,3 |
| Total | 768 | 100 |

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Apoio à Inclusão Brasil Di Ramos Caiado – Agosto/2017 e Relação de Alunos atendidos no Centro Municipal de Apoio à Inclusão Maria Thomé Neto – Agosto/2017.

Em relação ao “Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor”, associado a várias condições da infância desde a concepção, gravidez e parto a condições genéticas, esse pode acometer aspectos motores, cognitivos, de comunicação e socialização. Vale destacar que,

embora seja muito utilizado na área da pediatria e por uma das unidades do CMAI, “[...] o termo não consta como título de capítulos nos índices da maioria dos livros de neurologia infantil, e não aparece na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV)”. Sua definição ainda é permeada por problemas conceituais e de seu uso, agravada quando se considera que “[...] medir o atraso do desenvolvimento exige habilidade de reconhecer que as trajetórias do desenvolvimento são invariavelmente individualizadas, havendo variações dentro do que pode ser aceito como ‘normal’ e ‘não normal’ [...]” (DORNELAS; DUARTE; MAGALHÃES, 2015, p. 4).

Os dados expostos na Tabela 6 evidenciam que apenas 17,4% aproximam-se das necessidades indicadas na legislação como “público da Educação Especial” (BRASIL, 2008). Este dado corrobora a literatura quanto às motivações para o encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem aos serviços especializados: as queixas escolares em suas vinculações com os transtornos da aprendizagem, conforme indicado no primeiro capítulo deste trabalho. Isso significa que a grande demanda dos CMAI seria o atendimento aos alunos que apresentam tais transtornos ou dificuldades de aprendizagem.

Os transtornos implicam uma diversidade de diagnósticos conforme apresentado na CID-10. O “transtorno específico do desenvolvimento da linguagem e da fala”, por exemplo, implica-se a diagnósticos como: 1. transtornos específicos da articulação da fala; 2. transtorno expressivo de linguagem; 3. transtorno receptivo da linguagem; 4. afasia adquirida com epilepsia; 5. outros transtornos; e 6. transtorno não especificado. O “transtorno específico das habilidades escolares” referindo-se a: 1. transtornos específicos de leitura; 2. transtornos da soletração; 3. transtornos da habilidade em aritmética; 4. transtorno misto de habilidades escolares; 5. outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares; e 6. transtorno não especificado do desenvolvimento escolar.

Os atendimentos dos CMAI focam em prevenir, habilitar e reabilitar funções motoras, cognitivas e da linguagem, sem desconsiderar os aspectos emocionais (GOIÂNIA, 2017). É pertinente salientar que, em todos os casos, as necessidades educacionais especiais configuram as causas das dificuldades do processo de escolarização, relacionadas aos processos de aprendizagem ou de comportamento, de caráter orgânico ou não. Essas dificuldades passam a ser consideradas significativas quando superam as possibilidades de intervenção escolar, conforme relatos de professores da RME, obtidos na pesquisa de Santos (2017).

Quando eu percebo que aquela criança além dela não estar assimilando o conteúdo que ela precisa pra desenvolver a parte intelectual, ela também apresenta sintomas emocionais que, que faz com que ela não interaja com os outros, que ela se feche, que ela não saiba expor o que ela pensa, o que ela sente (SANTOS, 2017, p. 82)

Quando por algum motivo que eu acho que é de ordem biológica e não relacionado ao contexto familiar dele, ele não consegue acompanhar a turma na aprendizagem (Idem).

Este e outros relatos similares indicados por Santos (2017) apontam que os professores tendem a situar as dificuldades de aprendizagem no próprio aluno, cuja solução é buscada nos atendimentos de natureza não escolar, numa perspectiva clínica ou terapêutica educacional. No entanto, indicam, também, depoimentos de professores que justificam o encaminhamento de alunos assumindo o discurso da SME, como o que segue:

É quando, a grande maioria do corpo da escola, dos professores tem, chegam à conclusão que o aluno não está aprendendo por um motivo ou outro e todas as metodologias aplicadas, projetos que passou ele não consegue aprender, então já é um sinal. Quando o aluno também ele vive em conflitos, com agressões com os colegas, é outro sinal (SANTOS, 2017, p. 83).

O depoimento acima expressa claramente as diretrizes da SME para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem no âmbito do CMAI, conforme já mencionado. Para compreender em que contexto essas dificuldades de aprendizagem são mais evidenciadas, recorreu-se às idades⁵⁷ dos alunos quando encaminhados aos CMAI. O critério da idade permitiu indicar a turma e o Ciclo em que os alunos estavam matriculados⁵⁸. Sobressaiu a relação das dificuldades de aprendizagem e encaminhamentos relacionados à alfabetização.

3.3 Dificuldades de aprendizagem e alfabetização

Os dados indicam a predominância do encaminhamento de alunos com idades entre seis e nove anos, ou seja, aqueles matriculados nos quatros primeiros anos do ensino fundamental, conforme apresentado na Tabela 7.

⁵⁷ Considerou-se, para cálculo da idade, o corte etário em 31 de março. Como exemplo, isso significa que, se a criança irá completar seis anos antes do dia 31 de março, ela poderá ser matriculada no primeiro ano do ensino fundamental, mesmo que ainda não o tenha completado, pois será considerado que já tenha essa idade. Mas, se nasceu após a data de corte etário, por exemplo, dia 1 de abril, deverá ser matriculada na educação infantil, considerando sua idade de cinco anos. (GOIÂNIA, 2016b).

⁵⁸ Pode haver casos, com baixa incidência, de alunos matriculados em turma posterior à indicada à sua idade, devido à organização escolar de outras redes de ensino.

Tabela 7 - Número de alunos, por idade, que foram encaminhados aos CMAI

| Idade | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Não Inf. | Total |
|------------|-----|-----|------|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|-------|
| N.º Alunos | 1 | 9 | 107 | 168 | 144 | 112 | 55 | 38 | 8 | 8 | 1 | 1 | 26 | 678 |
| (%) | 0,1 | 1,3 | 15,8 | 24,8 | 21 | 16,5 | 8,1 | 5,6 | 1,2 | 1,2 | 0,1 | 0,1 | 3,8 | 100 |

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CMAI Brasil Di Ramos Caiado – 2017 e Relação de alunos em atendimento no mês de agosto – 2017 do CMAI Maria Thomé Neto.

Cabe destacar que, além dos alunos do ensino fundamental, foram encaminhados aos CMAI dez alunos com idades de 4 e 5 anos, equivalente à matrícula na educação infantil. Constatou-se que três desses alunos apresentavam deficiência auditiva e dois, deficiência intelectual, e que as demais necessidades educacionais especiais relacionavam-se aos transtornos da aprendizagem escolar⁵⁹. A par dos alunos com deficiências, isso indica um processo precoce com que alunos têm sido encaminhados a serviços especializados, antes mesmo de ingressarem no ensino fundamental.

Os demais alunos compõem os dois últimos anos do Ciclo II com 93 (13,7%), Ciclo III com 17 (2,3%) e um (0,1%) aluno com 15 anos, idade referente à modalidade de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Do total de 678 registros de alunos em atendimento, 26 encontravam-se sem data de nascimento ou data de avaliação ou encaminhamento, inviabilizando o cálculo da idade quando ocorreu o encaminhamento.

A concentração de encaminhamentos de alunos do Ciclo I aos CMAI, equivalente a um total de 419 (61,8%), representa o que tem sido publicado na literatura sobre as dificuldades no processo de aquisição de leitura e escrita como principais problemas de escolarização no início do ensino fundamental e, por extensão, justificativas para o encaminhamento a serviços psicológicos (PROENÇA, 2002). Isso se evidencia nos documentos analisados quando a SME afirma que são recebidos no CMAI:

[...] crianças e adolescentes, que necessitam e têm direito, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantido pela Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, do Ministério da Educação. Na grande maioria trazem como queixa (da família e escola) as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que mais de 90% (noventa por cento) desses educandos, apresentaram na avaliação

⁵⁹ As necessidades educacionais especiais desses alunos são indicadas como: transtorno cognitivo leve e transtorno não especificado do desenvolvimento da fala ou da linguagem; transtorno do desenvolvimento de habilidades escolares, epilepsia e transtorno cognitivo leve; transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares e índices limítrofes; Transtorno do Desenvolvimento de Habilidades Escolares e Transtorno do Déficit da Atenção; Deficiência Intelectual e Anemia Falciforme; dificuldade de aprendizagem; deficiência auditiva e deficiência intelectual.

inicial desta instituição déficit em um ou mais componentes da Consciência Fonológica e, por conseguinte, nas habilidades auditivas, pensando estes dois segmentos como componentes entrelaçados entre si (GOIÂNIA, 2017, p. 77).

Nessa compreensão, quando a criança não tem consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, que cada som correlaciona a uma unidade da escrita (BRASIL, 2015), tem um déficit, “por conseguinte nas habilidades auditivas” (GOIÂNIA, 2017), o que tem justificado a atuação, principalmente, de fonoaudiólogos em atendimentos especializados a alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

A ênfase dos debates, as exigências legais e a preocupação da escola com o processo de alfabetização justificam-se por essa ser, ao mesmo tempo, conhecimento e principal condição para o acesso a outros conhecimentos produzidos pela humanidade. O processo de escolarização é intrinsecamente dependente da apropriação da língua escrita, conforme supracitado como objetivo do ensino fundamental.

A história da educação brasileira é marcada por diferentes transformações nos âmbitos teórico e legal, impondo novos modos de compreensão dos objetos e de seu ensino. Com relação à alfabetização, não tem sido diferente: “Abordagens sintéticas, que privilegiam o treino motor e perceptual, disputam espaço com abordagens mais enunciativas, que privilegiam a reflexão e a inserção do aprendiz nas práticas sociais em que a escrita se faz presente” (BRASIL, 2015, p. 8), em uma perspectiva de letramento⁶⁰.

As políticas educacionais de formação continuada de professores dos primeiros anos do ensino fundamental⁶¹ e de publicações de materiais didáticos e paradidáticos, implementadas nos últimos anos, buscam romper com essa dicotomia sobre o processo de alfabetização. Porém, é preciso reconhecer que, entre as propostas e suas efetivações, há uma distância imposta pelas formas com que essas chegam às escolas, muitas vezes de forma verticalizada, sem as devidas discussões e compreensão de suas implicações para a formação do aluno. Simultaneamente, sobressaem as intensas cobranças aos professores por resultados

⁶⁰Essa perspectiva “[...] busca favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. Além desse pressuposto, defende-se que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida.” (BRASIL, 2015, p. 8)

⁶¹Dentre os programas lançados nesses últimos 20 anos, destacam-se: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 2001; Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em 2003; Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pro-letramento) e Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER) em 2007 e Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013, Programa Mais Alfabetização em 2018, ainda em vigor como orientador das práticas docentes no processo de alfabetização na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

satisfatórios associadas às condições inadequadas de trabalho, agravadas pela descontinuidade das políticas de governo.

De acordo com Proença (2002), a incidência do encaminhamento de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental a serviços de psicologia tende a revelar, além de um conjunto de expectativas que se cria sobre o aluno iniciante pela escola e pela família, uma compreensão sobre o processo de aprendizagem da língua escrita. Desse modo, as dificuldades inerentes a esse processo são tomadas como um problema que precisa ser tratado, senão prevenido, podendo responsabilizar os alunos cada vez mais cedo pelos problemas de escolarização.

Segundo a autora, essa compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e escrita, em que muitas situações poderiam ser mediadas pedagogicamente na escola, mas não são, remonta ao final dos anos 1960, quando os chamados distúrbios de aprendizagem ganharam grande importância no âmbito educacional. Nesse sentido,

A forma da letra distoante (disgrafia), a dificuldade na leitura-escrita (dislexia), não escrever ortograficamente (disortografia), o não-pronunciamento correto dos fonemas (dislalia), agitação em sala de aula (hiperatividade), cada uma das diferenças que uma criança apresentava diante de seu grupo recebia um diagnóstico específico (PROENÇA, 2002, p. 184).

Em uma perspectiva interacionista⁶², situações em que o aluno ao escrever troca letras, escreve como se fala, usa indevidamente letras maiúscula e minúscula, pontuação, acento, referem-se a momentos do processo de alfabetização. Essas são hipóteses, tentativas de acertos e dizem sobre o que pensam os alunos sobre a escrita de determinada palavra, frase ou texto naquele momento do aprendizado. Portanto, não são erros, e muito menos causados por patologias (PROENÇA, 2002).

Estudos de Cagliari (1985) apontam a necessidade de uma revisão no trabalho escolar e do que se produz teoricamente sobre aquilo que envolve a linguagem. Essa envolve um sistema de escrita marcado por regras ortográficas e gramaticais, nem sempre de uso de todos os alunos. Na escola, ela é conduzida sob processos avaliativos que acabam produzindo situações de encaminhamento de alunos, predominantemente de famílias mais pobres, a serviços especializados.

³ Ver: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999.

A escola costuma pedir para o aluno observar a própria fala para escrever. A escrita ortográfica pode estar mais próxima de certos dialetos que de outros, mas para ninguém a ortografia será uma transcrição fonética. Quanto mais os alunos observar sua própria fala e relacionar letra/som ao modo da professora, pior fica acertar a forma ortográfica (CAGLIARI, 1985, p.11).

O enaltecimento da língua e suas regras, desconsiderando suas variações sociolinguísticas, o contexto dos alunos, a natureza e o uso da linguagem na escola, tem orientado práticas de ensino e processos avaliativos que acabam por desqualificar ou ignorar o saber do aluno sobre a fala, a língua e a linguagem, bem como suas capacidades de aprender, existentes muito antes de seu ingresso na escola. A escola é pretensiosa quando acredita que o aluno nada sabe, principalmente quando oriundo dos segmentos mais pobres da população. Ao acreditar na soberania do conhecimento escolar, demarca um terreno de disputa desfavorável a esse aluno.

O conhecimento do senso comum, aquele que o aluno já tem sobre tantas coisas quando chega à escola, implica-se no processo de aprendizagem. É nesse encontro que se evidencia a diferença entre os alunos segundo suas classes sociais, demarcadas pelas desigualdades materiais, em que as experiências interferem e até determinam as expressões ou manifestações do conhecimento, mas nunca a capacidade de aprender.

Para Cagliari (1985), a criança aprende a falar na relação com seu meio, qualquer que seja este. Assim, apresenta capacidade cognitiva sofisticada desde muito cedo, quando o pensamento se estrutura adequadamente e se expressa por meio da linguagem usada por ela para falar e entender a fala, entender o mundo e a si própria. Nesse sentido, a própria estrutura da linguagem conduz ao uso de elementos lógico-formais, matemáticos, de conceitos abstratos e universais, presentes tão logo a criança começa a falar. Portanto,

É uma falsa interpretação do que ocorre em sala de aula atribuir aos chamados alunos carentes a falta de discriminação auditiva, visual, a falta de controle motor fino e problemas de lateralidade cerebral. A produção oral e escrita das crianças com síndrome da dificuldade de aprendizagem revelam questões linguísticas e metodológicas e não de natureza biológica (CAGLIARI, 1985, p. 13)

O atendimento proposto nos CMAI, em suas áreas específicas, enfatiza, nos seus objetivos, aspectos funcionais da linguagem, motores e cognitivos. Essas funcionalidades são evidenciadas, por exemplo, na prevalência de objetivos que propõem aumentar a eficiência da via auditiva e a recepção da comunicação; desenvolver, habilitar ou reabilitar funções cognitivas disfuncionais ou lesionadas; prevenir o aumento das dificuldades e tratá-las no

âmbito sensório-motor e na exploração do potencial ativo do educando e desenvolver os aspectos psicomotores, unidades funcionais e relacionais do aluno (GOIÂNIA, 2017).

É desta perspectiva que o CMAI reafirma o lugar dos alunos no processo de atendimento quando propõe

[...] preparar os Educandos que chegam, para serem participantes ativos do seu processo de aprendizagem, estimulando-os no desenvolvimento de todas as suas potencialidades do ponto de vista cognitivo, afetivo, motor e ético, para viverem na sociedade atual com dignidade e segurança (GOIÂNIA, 2010a, p. 65).

O atendimento opera com objetivos de habilitar, reabilitar ou restaurar aspectos fisiológicos e habilidades compreendidas como condições para a aprendizagem, dentre os quais chama atenção a ênfase dada às condutas, comportamentos e aspectos emocionais, quando se propõe, por exemplo, um programa de desenvolvimento de habilidades sociais “[...] como forma efetiva de se promover estimulação cognitiva e minimizar os conflitos e as dificuldades de aprendizagem oriundas de comportamentos desadaptados e pouco assertivos” (GOIÂNIA, 2017, p. 96). E ainda quando são propostas atividades que contemplem “[...] habilidades de autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas” (GOIÂNIA, 2017, p. 98).

O CMAI busca mediar as relações da família com a escola, cujas orientações e diálogos têm enfoque nas necessidades do aluno, em suas dificuldades e possibilidades educacionais, nos aspectos cognitivos, comportamentais e relacionais no âmbito escolar e fora dele (GOIÂNIA, 2017). Esse foco no aluno tende a compreender que as dificuldades de aprendizagem têm causas individuais, são inerentes aos alunos que não aprendem ou que não se comportam conforme as normas escolares e, por conseguinte, precisam ser tratados.

Não se trata, portanto, de negar as diferenças individuais, as dificuldades de aprendizagem ou a importância de atendimentos especializados. Porém, é preciso reconhecer que os problemas de escolarização são de ordem social e de múltiplas determinações; que as dificuldades são inerentes ao processo de aprendizagem, sobretudo quando os alunos estão iniciando a vida escolar e estão ainda aprendendo; que necessidades educacionais especiais devem ser apreendidas nas relações recíprocas entre o indivíduo e a sociedade; e que os serviços especializados sejam destinados a quem de fato necessita e que não sejam justificados pelas pretensas doenças da não aprendizagem, questionáveis há tempos e que ainda se recolocam nos dias de hoje como justificativas para os problemas de escolarização.

Estudos de Moysés e Collares (2010) apontam que tanto a existência quanto o diagnóstico de transtornos, como o do déficit de atenção e hiperatividade e dislexia, são questionáveis por sua inconsistência científica, pela necessidade de se criar doenças e campos de atuação da medicina, assim como exaltar financeiramente a indústria farmacêutica. A escola passa a atender esses interesses, quando processos de patologização desdobram-se em medicalização. Além do investimento inócuo do poder público na educação, ao propor atendimentos a alunos que apresentam dificuldades que poderiam ser mediadas pedagogicamente na própria escola, recursos tão escassos da saúde pública são utilizados inadequadamente porque, conforme as autoras afirmam,

[...] desde 1896 sucedem-se hipóteses de doenças neurológicas que comprometeriam **exclusivamente** a aprendizagem e/ou o comportamento; hipóteses jamais comprovadas e sempre criticadas dentro da própria medicina. Nessa trajetória, sempre que o questionamento atingiu o que poderíamos chamar de nível crítico, ocorreu a transmutação da hipótese vigente em uma nova, diferente e absolutamente igual. Mudanças apenas cosméticas, sem nunca atingir o essencial (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 73-74, grifo no original).

Conforme discutido no Capítulo 1 deste trabalho, as relações de desigualdades escolares só podem ser apreendidas na relação escola e sociedade e sob uma análise crítica das explicações científicas, atravessadas pelas contradições inerentes à sociedade de classes antagônicas. A medicina, a psicologia e a antropologia incumbiram-se de assegurar a cientificidade necessária para a manutenção de um estado de coisas, em que parece natural a predominância da produção da queixa escolar entre um contingente significativo de alunos do sexo masculino, negros e pobres, que, finalmente, apresentam patologias comprometedoras do processo de escolarização.

É nessa realidade que o atendimento especializado precisa ser pensado e repensado, pois perde seu lugar de garantia de direito em que estaria assegurando o atendimento às necessidades específicas e singulares dos alunos, quando se presta a justificar e legitimar relações lineares entre dificuldades de aprendizagem, queixas escolares e concepções clínicas sobre os chamados distúrbios de aprendizagem, produzindo, na verdade, formas de excluir o aluno e a família da escola.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho indica que, apesar da crítica às explicações individualizantes para as dificuldades de aprendizagem, ainda prevalecem as formulações centradas nas diferenças individuais e na naturalização dos processos sociais. Esta concepção de dificuldades de aprendizagem configura-se como instrumento de manutenção das relações sociais vigentes. A proposta da SME de Goiânia para a inclusão, no âmbito do CMAI, tende a se configurar como uma instância de justificativa das dificuldades escolares sob o primado das teorias biológicas e médicas.

Ao percorrer as propostas da SME, desde a década de 1980, aproxima-se da ideia de um deslocamento da compreensão de dificuldades de aprendizagem inerentes aos processos escolares e onde deveriam ser mediadas, para instâncias externas, particularmente para a área da saúde. Esse deslocamento ganha força nos anos de 1990, sob o discurso de uma *Educação para Todos*, da garantia do direito à diversidade e da equidade de oportunidades, que tendem a velar processos de produção das desigualdades sociais e escolares quando adotam uma perspectiva individualizante e biologizante de explicar a própria sociedade vigente.

As propostas do início dos anos 2000 pretenderam romper com essa ideia, na tentativa de devolver à escola o que lhe é próprio: os processos educativos e a autonomia político-pedagógica para resolver problemas inerentes a ela. Nos anos seguintes, o movimento empreendido na década de 1990 é “retomado” e se materializa na proposta do CMAI como uma ordem de transformar as instituições educacionais em inclusivas, ainda que sob a ideia de impor condições para os alunos serem incluídos e na abstração do papel da escola. Esse processo vigora conforme proposta inaugural até os últimos anos dessa década, com indicativos de mudanças que sinalizam o encontro às suas anunciadas finalidades, de apoiar o processo de inclusão no município na condição de um centro de atendimento educacional especializado.

O modelo de escola pretendido no início do século XXI é confrontado pela proposta do CMAI na medida em que insinua o fracasso da escola e do aluno ao reafirmar a ideia de que a escola não ensina a todos e de que dificuldades de aprendizagem são originárias de características individuais. O lugar do debate político-pedagógico cede lugar ao debate sobre questões de âmbito médico.

A escola (re)produz as contradições sociais que impactam os processos de ensino e aprendizagem. Constatar a predominância de meninos, negros e pobres, no CMAI impõe uma reflexão sobre o compromisso com a inclusão. As causas de ordem biológica e patológica são

relevantes, mas cedem lugar a outras questões que poderiam ser mediadas na/pela escola, inclusive como lugar legítimo do debate sobre preconceitos e discriminação racial, de gênero e de classe, tão pretensamente instrumentalizados para explicar as desigualdades escolares.

A proposta da SME para o enfrentamento aos problemas de escolarização, por meio do atendimento aos alunos identificados com dificuldades de aprendizagem no CMAI, encontraria seu lugar em um projeto de inclusão social à medida que confrontasse as explicações dominantes a essas desigualdades e colaborasse com a escola mediante propostas que incorporassem as múltiplas determinações que engendram o indivíduo, a sociedade e a escola na materialidade das relações sociais. Isso implicaria (re)pensar o próprio sentido do CMAI.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. M. *Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.
- BITTAR, M. *A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – 1983-1986: caminhos e descaminhos*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BRASIL. *Lei n.º 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1996.
- BRASIL. *Resolução n.º 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008.
- BRASIL. *Decreto n.º 6711*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2011.
- BRASIL. *Lei n.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2014.
- BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 05. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.
- CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Revista Estudos de Psicologia*, São Paulo, n. 6, p. 143-155, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n2/7269.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.
- CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito das dificuldades de aprendizagem de crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 55, p. 50-62, nov. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1401>. Acesso em: 3 set. 2020.
- CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, v. 22, p. 247-290, 2004. (Texto digitalizado).

CLÍMACO, A. C. A. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. In: SILVA, A. H. F.; EVANGELISTA, E. G. S. (org.). *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: UFG, 2004. p. 31-46.

CLÍMACO, A. C. A.; LOUREIRO, W. N. A SME-Goiânia (2001-2004): concepções e reflexões. In: CLÍMACO, A. C. A.; LOUREIRO, W. N. (org.). *Para além de uma política intersectorial*. Goiânia: Anpae/Funape, 2013. p. 23-54.

CLÍMACO, A. C. A. et al. Ciclos de formação e desenvolvimento humano como política pública de inclusão social no município de Goiânia. In: CLÍMACO, A. C. A.; LOUREIRO, W. N. (org.). *Para além de uma política intersectorial*. Goiânia: Anpae/Funape, 2013. p. 81-108.

CUNHA, E. O. et al. A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 237-245, abr./jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200237. Acesso em: 29 maio 2019.

DAZZANI, M. V. et al. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0421>. Acesso em: 29 maio 2019.

DOURADO, L. F. Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho? 1990. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

DORNELAS, L. F.; DUARTE, N. M. C.; MAGALHÃES, L. C. Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. *Revista Paulista de Pediatria*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 33, p. 88-103, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rpp/v33n1/pt_0103-0582-rpp-33-01-00088.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOIÂNIA. *Decreto n.º 3014*, de 20 de novembro de 1996. Altera o Decreto n.º 891, de 26 março de 1996 e cria o Setor de Ensino Especial na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: DOM, 1996.

GOIÂNIA. *Projeto Escolas para o Século XXI*. Aprovado pela Resolução n.º 266, de 29 de maio de 1998. Goiânia: CME, 1998.

GOIÂNIA. *Decreto n.º 360*, de 26 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos, Formação e Pesquisa em Educação. Goiânia: DOM, 1999.

GOIÂNIA. *Resolução n.º 061*, de 2 de junho de 2003. Aprova alterações no Projeto “Escola para o século XXI”. Goiânia: CME, 2003.

GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia: SME, 2004.

GOIÂNIA. *Proposta do Centro Municipal de Apoio à Inclusão*. Goiânia: SME, 2005a.

GOIÂNIA. *Proposta de Reorganização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Aprovada por meio da Resolução CME n.º 195, de 19 de dezembro de 2005. Goiânia: SME, 2005b.

GOIÂNIA. *Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Apoio à Inclusão*. Goiânia: SME, 2007.

GOIÂNIA. *Proposta de Trabalho das Equipes de Psicopedagogia*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2008a.

GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2008b.

GOIÂNIA. *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Coord. Geral Gislene Margaret Avelar Guimarães e Lorena de Oliveira Garção Marques. Goiânia: SME, 2009a.

GOIÂNIA. *Resolução n.º 119*, de 25 de junho de 2008. Aprova as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – 2009. Goiânia: CME, 2009b.

GOIÂNIA. *Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Apoio à Inclusão Maria Thomé Neto*. Goiânia: SME, 2019c.

GOIÂNIA. *Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Apoio à Inclusão Brasil Di Ramos Caiado*. Goiânia: SME, 2010a.

GOIÂNIA. *Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Apoio à Inclusão Maria Thomé Neto*. Goiânia: SME, 2010b.

GOIÂNIA. *Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Apoio à Inclusão Brasil Di Ramos*. Goiânia: SME, 2011.

GOIÂNIA. *Plano de Ação 2012/2013 do Centro Municipal de Apoio à Inclusão*. Goiânia: SME, 2013.

GOIÂNIA. *Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Apoio à Inclusão Maria Thomé Neto*. Goiânia: SME, 2015a.

GOIÂNIA. *Lei Ordinária n.º 9711*, de 7 de dezembro de 2015. Institui o processo de identificação, diagnóstico, tratamento e acompanhamento de Transtornos de Aprendizagem na Rede Oficial de Educação e Saúde de Goiânia, e dá outras providências. Goiânia: DOM, 2015b.

GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da*

Adolescência. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2016a.

GOIÂNIA. *Decreto n.º 1981*, de 8 de julho de 2016. Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Goiânia: DOM, 2016b.

GOIÂNIA. *Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Apoio à Inclusão Brasil Di Ramos Caiado*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2016c.

GOIÂNIA. *Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Apoio à Inclusão Brasil Di Ramos Caiado*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2017.

GOIÂNIA. *Orientações Procedimentais Referentes às Ações Inclusivas na Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2019.

GOIÁS. *Resolução n.º 266*, de 29 de maio de 1998. Revoga Resolução n.º 123/92 e dá outras providências. Goiânia: CEE, 1998.

GOMES, M. P. *O prescrito e o vivido: estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – Grupo Interinstitucional “Queixa Escolar” (org.). Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 149-162.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – Grupo Interinstitucional “Queixa Escolar” (org.). Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 27-40.

GUIMARÃES, G. M. A. et al. Avaliação da aprendizagem: resultados e aplicações. *SME: Educação em Movimento*, Goiânia, v.1, n.1, jul./dez. 2011.

GUIMARÃES, G. M. A. Avaliação da educação básica: A experiência da SME de Goiânia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 191-203, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 2 set. 2019.

GUIMARÃES, W. P. *Memória e reforma do ensino de história na Rede Municipal de Goiânia (1983-1992)*. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

LABADESSA, V. M.; LIMA, V. A. A. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, Perdizes, v. 21, n.3, p. 369-377, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572017000300369&lng=en &nr m=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 maio 2019.

MACHADO, M. M. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA*

(93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

MEDICINANET. *Lista CID 10*. Disponível em:
<https://www.medicinanet.com.br/cid10.htm?mobile=off>. Acesso em: 20 out.2019.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – Grupo Interinstitucional “Queixa Escolar”*. (org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

NAKAMURA, M. S. et al. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 423-429, 2008. Disponível em: http://www.Scielo.Br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200013&lng=pt. Acesso em: 8 maio 2019.

NASCIMENTO, A. P. R. *Da “queixa” ao fracasso escolar: um estudo sobre a predominância do encaminhamento de meninos aos serviços de psicologia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. *In: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. (org.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.177-196.

PROENÇA, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. *In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. (orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 19-38.

RESENDE, A. C. A. Da relação indivíduo e sociedade. *Educativa*, Goiânia, v. 10, n.1, p. 29-45, 2007.

RESENDE, A. C. A. Subjetividade: a contribuição da psicanálise ao debate. *In: MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. (org.). Escritos de Psicologia*. Goiânia: Ed. da UCG, 2008. p. 181-200.

RODRIGUES, M. C. et al. Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n.2, p. 241-252, abr./jun. 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000200010. Acesso em: 8 maio 2019.

SANTOS, G. E. *Os desdobramentos da queixa escolar nos prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFG/ Regional Catalão*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

SANTOS, G. S. *A medicalização da infância: um estudo com professores (as) da rede municipal de ensino de Goiânia sobre encaminhamentos de crianças à saúde*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. *Psicologia Escolar e Educacional*, Perdizes, v. 22, n. 3, p. 565-572, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-85572018000300565&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2019.

SILVA, J. C. *A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola*. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, k. R. *Dificuldade de aprendizagem: a escola, o educando e a família*. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SILVA, M. J. *Aceleração da Aprendizagem: uma análise do subprojeto da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.*

SOUZA, D. T. R.; AMARAL, D. K. Quatro histórias de (re) provação escolar – notas sobre o rumo das vidas de Ângela, Nailton, Augusto e Humberto. In: PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.p. 413-419.

SOUZA, M. P. R. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. 287 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TIBALLI, E. F. A. *Fracasso Escolar: a constituição sociológica de um discurso*. 1998. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

VIANA, C. P. *A Unidade Regional de Educação no contexto da gestão democrático-popular*. In: CLÍMACO, A. C. A.; LOUREIRO, W. N. (org.). *Para além de uma política intersetorial*. Goiânia: Anpae/Funape, 2013. p.157-186.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, Mara Lúcia R. M. *A informática e os problemas escolares de aprendizagem*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, Jomtien: Unesco, 1990.

APÊNDICE 1

Roteiro de análise das produções científicas (artigos/dissertações)

| Roteiro de Análise | |
|-----------------------------|--|
| Título | |
| Periódico/BDTD | |
| Ano | |
| Referências | |
| Resumo | |
| Tema principal | |
| Objetivo (s) | |
| Referencial teórico | |
| Principais autores citados | |
| Tipo/modalidade de pesquisa | |
| Técnica de pesquisa | |
| Resultados alcançados | |

APÊNDICE II

Roteiro de análise de documentos

| IDENTIFICAÇÃO | | | |
|------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------------|----------------------|
| 1. Título do documento | | | |
| 2. Origem | | | |
| 3. Data | | | |
| 4. Tipo | | Constituição Federal | Documento Orientador |
| | | Lei/Resolução/Portaria/Decreto | |
| | | Ofício | |
| | | Parecer | |
| | | Relatório Estatístico/Planilha | |
| | | Projeto/Proposta/Política/Plano | |
| 5. Circulação | | Interna | Pública |
| 6. A quem se destina | | | |
| 7. Ementa | | | |
| 8. Documentos mencionados | | | |
| QUESTÕES GERAIS | | | |
| 9. Objetivo do documento | | Claramente Explícito (CE), conforme a ementa | |
| | | Não está claramente explícito, mas pode ser identificado (NEPI) | |
| | | Não pode ser identificado (NI) | |
| | | Outra resposta | |
| 10. Bases legais | | Claramente explícito (CE) | |
| | | Não está claramente explícito, mas pode ser identificado (NEPI) | |
| | | Não pode ser identificado (NI) | |
| | | Outra resposta: Explícito com relação às atribuições do CME | |
| 11. Autores citados (principais) | | Claramente explícito (CE) | |
| | | Não há referências | |
| 12. Fundamentação teórica | | Claramente explícito (CE) | |
| | | Não está claramente explícito, mas pode ser identificado (NEPI) | |
| | | Não pode ser identificado (NI) | |
| | | Outra resposta: | |
| 13. Público atendido (modalidade) | | Claramente explícito (CE) | |
| | | Não está claramente explícito, mas pode ser identificado (NEPI) | |
| | | Não pode ser identificado (NI) | |
| | | Outra resposta: | |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14. Público atendido (Idade) | Claramente explícito (CE) |
| | Não está claramente explícito, mas pode ser identificado (NEPI) |
| | Não pode ser identificado (NI) |
| | Outra resposta: Menciona documentos referentes a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, portanto contempla crianças de zero a 6 anos de idade e de 7 a 15 anos de idade |
| 15. Público atendido (deficiência, dificuldade de aprendizagem, transtornos) | Claramente explícito (CE) |
| | Não está claramente explícito, mas pode ser identificado (NEPI) |
| | Não pode ser identificado (NI) |
| | Outra resposta |
| 16. Tipos de atendimento (Escolar / Especializado / Educacional Especializado) | Claramente explícito (CE) |
| | Não está claramente explícito, mas pode ser identificado (NEPI) |
| | Não pode ser identificado (NI) |
| | Outra resposta: |
| 17. Gestão Municipal | |
| 18. Porque este documento é importante para a pesquisa | |
| 19. Outras considerações | |

*Roteiro utilizado para os principais documentos

ANEXO I

Lei de Criação e Denominação dos Centros Municipais de Apoio à Inclusão – CMAI

GABINETE DO PREFEITO

LEI Nº 8803, DE 19 DE MAIO DE 2009.

Cria e denomina os Centros Municipais de Apoio à Inclusão, que especifica.

A CÂMARA MUNICIPAL DE GOIÂNIA APROVA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º Ficam criados e denominados os seguintes Centros Municipais de Apoio à Inclusão na Rede Municipal de Educação de Goiânia, já em pleno funcionamento:

I - Centro Municipal de Apoio à Inclusão Brasil Di Ramos Caiado, Rua Leão XIII, com Rua Maracanã, n.º 01 - Bairro Rodoviário - Goiânia - GO.

II - Centro Municipal de Apoio à Inclusão Maria Thomé Neto, Rua C-165, Qd. 588, n.º 77 - Bairro Nova Suíça - Goiânia - GO.

Art. 2º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.