

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Mestrado em Educação

NÁDIA CECON

**O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO
CONTEXTO (DA GESTÃO) ESCOLAR**

Itatiba
2025

NÁDIA CECOM - R.A. 202413295

O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO (DA GESTÃO) ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco, como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho
docente e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª Dra. Ana Paula Freitas.

Itatiba
2025

376.1 Cecon, Nádia

O diagnóstico de deficiência e suas implicações no contexto (da gestão) escolar/ Nádia Cecon. – Itatiba, 2025.

76p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Inclusão escolar. 2. Teoria histórico-cultural.

3. Gestão escolar. 4. Diagnóstico. 5. Deficiência. I. Freitas,
Ana Paula de. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

EM EDUCAÇÃO

Nadia Cecon, defendeu a dissertação “O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO (DA GESTÃO) ESCOLAR”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 11 de dezembro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas

Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Daniel Novaes Gomes Pereira

Examinador

Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho

Examinadora

Dedico este trabalho à minha filha Luíza,
razão da minha vida, inspiração dos meus dias
e a quem pretendo mostrar o quanto a
Educação pode ser transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida e por me capacitar para todos os caminhos que escolhi percorrer. Sei que sempre esteve comigo. Dele, por Ele e para Ele!

À minha doce Luíza, pelo privilégio de ser sua mãe, por ser tão parecida comigo, pelo amor que me dedica todos os dias, por ser paciente e companheira nesses anos de dedicação ao Mestrado, por me encorajar nos dias em que o cansaço parecia superar a determinação. Te amo mais que tudo, minha thutchá!

À minha querida avó Ninha, por sempre acreditar nos meus sonhos, por cuidar de mim, por se levantar antes do dia clarear pra me acompanhar até a escola todos os dias. Nenhuma palavra seria capaz de expressar meu amor e minha gratidão. Que privilégio ser sua neta e tê-la aqui pra ver aonde cheguei.

Ao meu pai, Edvaldo, (in memoriam), pelo amor incondicional, por me ensinar que as coisas mais simples podem ser tão valiosas e por me deixar em tão breve passagem pela vida, a mais rica herança: amor e valores inegociáveis.

À minha mãe, Vânia, por me ensinar desde pequenina a importância dos estudos, por todo amor e pela vida dedicada a cuidar dos filhos. Sempre presente, paciente e se doando por nós. Aos meus irmãos e a toda minha família, pelo apoio. Em especial, aos meus primos Cleber e Renata pelo apoio e incentivo. Quando precisei no início da vida acadêmica, vocês acreditaram em mim e essa é minha forma de demonstrar gratidão.

Ao Rodrigo Barbuio que, por meio de sua pesquisa, me incentivou a ingressar nessa jornada e mostrou que a boa pesquisa em Educação é aquela que deixa perguntas e provocações, contribuindo para o ambiente escolar.

Às minhas amigas queridas: Jaqueline, Cristiani, Cláudia, pelo apoio, incentivo e por estarem presentes em todas as etapas da minha vida.

Aos colegas da trajetória acadêmica que se tornaram grandes amigos e parceiros: Livia, a menina mais generosa, Suellen, sempre solícita e tornando tudo mais leve, Rodrigo,

parceiro de boas conversas e reflexões. Em especial, ao meu querido Murillo, colega de estudos, parceiro de trabalho e amigo pra vida. Que sorte ter sua amizade!

À Universidade São Francisco (USF) pelo apoio e estrutura, que possibilitaram efetivamente a realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro com a bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da USF, e todos os funcionários que fazem parte desta equipe. Em especial, um agradecimento à Lucineia pela forma acolhedora e gentil que sempre me recepcionou.

Ao Grupo de Pesquisa “Relações de Ensino e Trabalho Docente” (USF), por todas os momentos de estudo, de escuta e troca.

Às coordenadoras e aos diretores de escola participantes da pesquisa, que compartilharam suas vivências, acreditando na ciência como produção de conhecimento e seu relevante papel para a Educação. Muito obrigada pelo acolhimento e por confiarem na seriedade e importância dessa pesquisa.

Aos professores Maria de Fátima Carvalho e Daniel Novaes pela participação na banca examinadora, com importantes contribuições para a realização do trabalho. Em especial, ao professor Daniel, que com generosidade e paciência sempre compartilhou conhecimento e afeto, tornando-se um grande amigo.

À minha orientadora Ana Paula de Freitas, de quem é impossível falar sem citar sua humanidade, seu afeto e sua parceria. Sua forma de direcionar, orientar e acompanhar, tornou a árdua e desafiadora trajetória de pesquisa muito mais leve e humana. Gratidão por esse privilégio.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

Cora Coralina

CECON, Nádia. **O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO (DA GESTÃO) ESCOLAR** 2025, 76 p. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

RESUMO

O presente trabalho¹ insere-se na linha de pesquisa: “Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco. Trata-se de um estudo que aborda a inclusão escolar, especialmente, tematiza o papel da gestão diante da matrícula e acompanhamento de estudantes público da educação especial no cotidiano da escola. Que ações são mobilizadas na/pela gestão escolar ao receberem um estudante com diagnóstico de deficiência? A presente pesquisa tem como objetivo geral: Investigar como os diagnósticos de deficiência incidem sobre os fazeres da escola, em especial, da equipe gestora. Como objetivos específicos, espera-se: a) identificar as ações realizadas pela escola/gestão escolar ao receberem um estudante com diagnóstico de deficiência; b) analisar e discutir a relevância das informações diagnósticas e seu uso para organização do atendimento escolar; c) identificar quais os maiores desafios para a equipe gestora diante do crescimento acelerado dos diagnósticos de deficiência; d) compreender os sentidos que a escola/gestão escolar atribui aos diagnósticos e aos estudantes com diagnósticos. O estudo ampara-se na teoria histórico-cultural, que compreende o homem como sujeito de um contexto social, histórico e cultural, que se constitui a partir de suas relações com o outro. Estudar algo, sob essa perspectiva, significa, portanto, estudar processos de desenvolvimento. O trabalho de campo foi realizado, com os devidos cuidados éticos, por meio de entrevistas dialógicas com quatro membros da gestão escolar de diferentes escolas da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atendem aos estudantes do ensino fundamental. As entrevistas foram audiogravadas e integralmente transcritas. A análise, com base no materialismo histórico-dialético, busca compreender as condições e contradições do fenômeno em discussão. Os dados foram organizados em três eixos temáticos: 1- O diagnóstico como mobilizador de ações e como justificativa de não aprendizagem: uma relação dialética ;2- Avaliação diagnóstica X Avaliação processual – O que estamos avaliando?; 3- Formação de professores/ profissionais de apoio pedagógico. Os resultados apontam que os diagnósticos são compreendidos como mobilizadores de ações escolares, nem sempre em favor do desenvolvimento dos alunos. Também apurou-se que os gestores reconhecem a importância da Inclusão Escolar, mas não se sentem preparados para formar suas equipes e acabam por reproduzir ou valorizar um discurso clínico tradicional dentro da escola. Esses apontamentos permitem reflexões e contribuições sobre as práticas gestoras no ambiente escolar e a significação dessas práticas a fim de que compreendam o estudante (com deficiência) em suas capacidades e potencialidades para além de um diagnóstico que o rotule ou o limite.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Teoria Histórico-Cultural; Gestão Escolar; Diagnóstico; Deficiência.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

This study² is part of the research line: “Teacher training, teaching work, and educational practices” of the Stricto Sensu Graduate Program at São Francisco University. It is a study that addresses school inclusion, focusing mainly on the role of management in the integration and monitoring of special education students in everyday school life. What actions are taken by school management when they receive a student diagnosed with a disability? The general objective of this research is to investigate how disability diagnoses affect school activities, especially those in the management team. The specific objectives are: a) to identify the actions taken by the school/school management when receiving a student with a disability; b) to analyze and discuss the relevance of diagnostic information and its use in the school activities; c) to identify the greatest challenges for the management team in the face of the rapid growth in disability diagnoses; d) to understand the meanings that the school/school management attributes to diagnoses and to students with it. The study is based on historical-cultural theory, which understands humans as subjects of a social, historical, and cultural context, which is constituted from their relationships with others. Studying something from this perspective, therefore, means studying development processes. The fieldwork was carried out, with due ethical care, through dialogic interviews with four members of the school management of different schools in the municipal network of a city in the interior of the state of São Paulo, which serve elementary school students. The interviews were audio-recorded and fully transcribed. The analysis, based on historical-dialectical materialism, seeks to understand the conditions and contradictions of the phenomenon under discussion. The data were organized into thematic axes: Diagnosis as a mobilizer of actions and as a justification for non-learning: a dialectical relationship; Diagnostic assessment vs. procedural assessment – What are we assessing?; Training of teachers/educational support professionals. The results indicate that diagnoses are understood as mobilizers of school actions, not always in favor of student development. It was also found that managers recognize the importance of School Inclusion but do not feel prepared to train their teams and end up reproducing or valuing a clinical discourse within the school. These observations allow reflections and contributions on management practices in the school environment and the signification of these practices so that they understand students (with disabilities) in their capacities and potentialities beyond a diagnosis that labels or limits them.

Keywords: School Inclusion; Historical-Cultural Theory; School Management; Diagnosis; Disability.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DESENVOLVIMENTO HUMANO, OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E OS DIAGNÓSTICOS DE DEFICIÊNCIA	25
1.1 Pressupostos gerais da teoria histórico-cultural:.....	25
1.2 O desenvolvimento da pessoa com deficiência a partir da perspectiva histórico-cultural	27
1.3 O diagnóstico como produtor de sentido e constituição do sujeito em seu processo de escolarização:	32
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
2.1 A pesquisa na perspectiva histórico-cultural.....	36
2.2 O Contexto da pesquisa.....	38
2.3 Procedimentos para construção e análise dos dados.....	44
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	68

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como profissional da área da Educação, por muitas vezes me senti provocada e interessada em estudar e conhecer mais sobre a educação de pessoas com deficiência, sobretudo por acreditar que, como profissional, seja em sala de aula ou em outras esferas da atividade escolar, meu compromisso é com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Minha responsabilidade é buscar caminhos e estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento de todas as crianças. Entendo isso como um compromisso ético com a educação. Nessa temática, Stetsenko (2021, p.26), defende que

As dimensões éticas e propósitos são inerentes ao modo como fazemos as coisas; ou melhor, elas são essenciais para agir e perceber o mundo em práticas transformadoras colaborativas e, portanto, para também conhecer e ser[...]isso implica que todos os atos, incluindo os de conhecer e ser, pressupõem um empenho ativista e prospectivo – agir com o propósito de mudar o mundo em vista de um futuro almejado.

Portanto, fazer pesquisa em Educação configura-se como uma possibilidade de contribuir na luta por uma Educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade. Nessa direção, também, sempre me provocaram as práticas educativas com relação aos alunos com deficiências ou dificuldades específicas de aprendizagem. Na graduação em Letras, em 2008, pela Universidade São Francisco, meu trabalho de conclusão de curso discorreu sobre o desenvolvimento da linguagem em indivíduos com Síndrome de Down, com base no referencial teórico histórico-cultural, proposto por Lev Vygotsky, destacando a importância da interação social na formação do conhecimento e desenvolvimento humano. Posteriormente, cursei disciplinas de especialização em Neurolinguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), nas quais o foco estava na compreensão dos comprometimentos na comunicação (afasias, por exemplo) que acometem indivíduos vítimas de acidentes vasculares cerebrais ou traumatismos crânioencefálicos e na busca pelos caminhos possíveis de reabilitação, encontrados na esfera das relações interpessoais e na utilização da linguagem, em suas múltiplas formas.

Além dessas disciplinas, fiz pós-graduação em Psicopedagogia, na qual realizei um estudo sobre a subjetividade na avaliação de aprendizagem e a significação que os professores fazem dos alunos que recebem diagnósticos de dificuldades de aprendizagem. Em todos esses momentos do espaço acadêmico, concomitante ao espaço de trabalho, procurei alinhar os

estudos e teorias com uma prática prospectiva de desenvolvimento dos alunos para além das dificuldades percebidas.

Pois bem, o tempo e as experiências vividas na trajetória profissional, trouxeram contribuições e significações na forma de pensar e fazer uma educação para todos. São vinte anos atuando na Educação Básica, em diferentes etapas e funções. Atuei como professora de Educação Infantil, de Ensino Fundamental nas séries iniciais e com ensino de Língua Portuguesa nas séries finais. Há onze anos, assumi o cargo de diretora da escola pública de Ensino Fundamental com o maior número de alunos do município onde a presente pesquisa foi desenvolvida, e a partir de então, junto aos desafios e conquistas de uma gestão, emergiram as provocações acerca da educação de estudantes com deficiência na perspectiva da equipe gestora escolar. Como fazer uma escola para todos? Como incentivar práticas verdadeiramente inclusivas no ambiente escolar? Quais os principais desafios encontrados? Como agir quando se recebe um aluno com diagnóstico de deficiência? Como fazer uma gestão que consolide os preceitos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e dos demais documentos referentes a essa temática?

A LBI nº 13.146 traz a seguinte definição: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (Brasil, 2015). São preceitos que parecem claros em suas definições, porém, extremamente complexos em sua aplicação. No discurso do senso comum, parece haver uma concordância de que as pessoas com deficiência devem ser respeitadas em suas singularidades (Pereira, 2022), mas para além do discurso, as ações para efetivar uma política educacional inclusiva, envolvem reorganização de sistemas educacionais, revisão de projetos pedagógicos escolares, compromisso governamental nos âmbitos federal, estadual e municipal para assegurar o que está garantido em lei e muitos esforços coletivos. Neste sentido, acrescentamos que, por um lado, as políticas de educação inclusiva representam uma conquista histórica e fundamental para a garantia dos direitos educacionais/humanos das crianças e jovens com deficiência; mas, por outro lado, sua efetivação tem ocorrido em um cenário de tensões e desafios (Pletsch; Sousa, 2021).

Na última década, é notável o crescimento significativo no número de diagnósticos de deficiências e transtornos, destacando-se sobretudo os diagnósticos de TEA (Transtorno do Espectro Autista). No ano de 2024, por exemplo, a rede municipal onde esta pesquisa foi desenvolvida contava com 300 matrículas de crianças com este diagnóstico, mais que o dobro

se comparado ao ano anterior, segundo informações do Centro de referência de Educação Especial vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

Schmidt (2017), problematiza a ampliação do conhecimento científico sobre o autismo decorrente do aumento na produção de pesquisas sobre este transtorno nas últimas décadas e, ainda, o crescimento do número de diagnósticos a partir dos dados epidemiológicos atuais. Schmidt (2017, p. 226) afirma que:

As explicações mais consistentes dão conta de que algumas mudanças recentes têm acarretado este aumento, como, por exemplo, a maior sensibilidade dos instrumentos diagnósticos, o aumento do número de centros de referência que registram os diagnósticos, além do próprio fato de um aumento no conhecimento em autismo entre clínicos, educadores e a população em geral.

No cotidiano escolar, estudos vêm apontando este aumento de crianças e adolescentes que recebem algum diagnóstico. Isso implica duas vertentes a serem discutidas: de um lado, a importância de se conhecer sobre o estudante, suas singularidades e necessidades educativas, pensando no pleno desenvolvimento do ser humano; do outro, um discurso clínico predominante que, inclusive no ambiente escolar, preconiza sempre características apontadas por um diagnóstico, instruindo e orientando como a escola deve trabalhar com determinado aluno a partir dos apontamentos de um documento médico. São os saberes clínicos se sobrepondo aos pedagógicos, como apontado por Novaes e Freitas (2024, p. 22): “Na ambiência escolar, uma hegemonia de tendências biologizantes acaba por afetar as relações de ensino, restringindo à sintomatologia clínica as possibilidades de desenvolvimento da criança.”

Por isso, para conhecer as peculiaridades desenvolvimentais dos sujeitos, é preciso compreender primeiramente que: “os corpos humanos são portadores não só de agentes patogênicos como também de histórias que explicam suas vidas” (Cardoso, Camargo Jr., Llerena Jr., 2002).

Freire (2005, p.13), explica que a contextualização sócio-histórica dos sujeitos é de suma importância para estudar as condições de reação de cada um. Segundo a autora, “os diagnósticos pinçam o sujeito do mundo da realidade. Os testes que levam aos diagnósticos não testam a capacidade para a vida”. Ao partirmos dessas considerações e orientadas pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, especialmente, pelos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1995, 1996, 1997, 2000, 2009, 2011, 2021), abordamos nesta investigação a inclusão escolar, especialmente, o papel da gestão diante da recepção, inserção

e acompanhamento de estudantes diagnosticados com alguma deficiência no cotidiano da escola.

Fundamentamos as discussões nas condições de desenvolvimento de pessoas com deficiência e no papel da palavra do outro no processo de constituição humana, consequentemente os impactos na formação psíquica da criança que recebe um diagnóstico de deficiência. Compreendemos o diagnóstico como uma ferramenta social, um instrumento técnico e semiótico, determinante na constituição do aluno como sujeito das relações estabelecidas na/pela escola. No capítulo 1 deste trabalho, apresentamos as bases que fundamentam esta compreensão. Contudo, como ponto de partida, consideramos importante contextualizar historicamente as condições da Educação das pessoas com deficiência.

Jannuzzi (2012), esclarece que a educação da pessoa com deficiência sempre esteve estreitamente relacionada ao modo de organização e reprodução da sociedade. Baseada no enfoque europeu (e, em grande parte, nas tratativas francesas sobre a “infância anormal”), incluía-se o conceito de anormal a todos aqueles que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder. Assim, era preciso estabelecer um conceito de normalidade diante de um conjunto de normas e valores que a sociedade estabelecia. Nas palavras da autora, “a definição de “anormalidade” está, neste sentido, profundamente condicionada pelas conveniências da normalidade” (Januzzi, 2012, prefácio- X).

As tentativas governamentais e sociais de escolarização das pessoas com deficiência tinham sempre o viés da caridade e da compaixão, o que revela o capacitismo intrínseco nas ações dos órgãos públicos e da sociedade em geral, sempre influenciado por profissionais ligados à saúde que demonstravam interesse pela educação das pessoas consideradas como “anormais”, reforçando, para tal, a necessidade de um tratamento médico-pedagógico na vertente da higienização da educação. Padilha (2015, p.315) destaca que

não se trata de aceitarmos uma “inclusão filantrópica” ou “piedosa”. A filantropia denuncia a omissão do Estado, que joga para a sociedade todas as responsabilidades, invertendo a lógica: no lugar de a educação ser direito de todos e dever do Estado, acaba sendo dever de todos e direito do Estado. As metas definidas para a educação especial nunca se cumprem ou se cumprem apenas muito lentamente. Fragmentada é a nossa política educacional por ainda não se configurar como sistema à altura das necessidades do nosso povo.

Collares e Moysés (2012), destacam que a prática de atribuir problemas de ordem coletiva às causas biológicas e hereditárias é antiga. Desde o século XIX, a sociedade tende a delegar à medicina a função de normatizar a vida e padronizar o comportamento das pessoas.

Ocorre a “apropriação da aprendizagem pela medicina, criando doenças do não-aprender” (Collares e Moysés, 2012, p. 186). Essas doenças que a medicina construiu ao longo dos tempos como se fossem problemas de ordem biológica e individual, apenas servem como rótulos que desviam os olhares para os reais problemas: coletivos, políticos e educacionais. Em nada colaboram para a eficácia na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Para Collares e Moysés (2012, p. 196): [...] “Continuam não aprendendo o que não lhes é ensinado, mas os rótulos se disfarçam sob a aparência de sofisticados – embora falsos – diagnósticos, que vão mudando de nome ao longo do tempo como forma de esconder o jogo que está sendo jogado.”

Em consonância com a teoria histórico-cultural, partimos da concepção de que é na palavra do outro que nos constituímos, assim, entendemos o homem como sujeito social que se constitui nas relações (Vigotski, 2000). Nesse sentido, para todos os indivíduos, os processos psíquicos superiores, humanos, nascem das relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. Ou seja, todos os sujeitos, independentemente de suas características, condições física ou biológica, encontram na vida em sociedade, nas práticas culturais, possibilidades de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a constituição da criança é afetada diretamente pelo sentido que o outro lhe atribui. É assim que se inserem também as perspectivas sobre um sujeito a partir de seu diagnóstico. No ambiente escolar, foco desta investigação, costuma-se perceber que a criança vai se desenhando segundo as características que são atribuídas a ela. França Mota (2023), destaca que a partir da chegada de um diagnóstico às mãos dos profissionais da escola, estes passam a compreendê-la pelas descrições desse documento, em outras palavras, pela sintomatologia subjacente ao diagnóstico. É como se o documento trouxesse um manual de explicações acerca da criança e, de certa forma, encaixasse a criança em um padrão de comportamento, justificando, assim, suas ações e modos de ser.

O problema maior, como apontado por Werner (2005), reside no fato de que os diagnósticos clínicos são pautados em sinais e sintomas clínicos de deficiência, no conceito do que falta e não nas potencialidades. Assim, um diagnóstico geralmente impõe limitações, constituindo-se mais como um fim do que um meio. Daí a necessidade de olhar para as concepções e práticas escolares a esse respeito, o que justifica a relevância da pesquisa.

Werner (2005), com base na teoria histórico-cultural, propõe um modo de avaliar as condições de desenvolvimento, a partir de uma avaliação dos processos afetivo-cognitivos centrada nas relações da criança com seu meio. Contudo, não é o que se revela tradicionalmente nas avaliações diagnósticas e que, em geral, atravessa a educação escolar:

Ao contrário, segundo Vygotsky, o método diagnóstico tradicional cristaliza o que deve ser visto como processo, como parte da dinâmica do desenvolvimento. Assim, a deficiência é coisificada, e a consequência do diagnóstico, orientado somente para a “falta” e para o “não”, é estabelecer limites a priori para o desenvolvimento do sujeito (Werner, 2005, p. 150).

Nessa concepção tradicional (mecânica e organicista), o diagnóstico é utilizado para justificar, até mesmo para a escola, o fracasso escolar. A escola se ampara na necessidade do diagnóstico pautada numa forte concepção de que a condição de deficiência é imutável, portanto, é necessário comprovar através do diagnóstico que a criança não irá aprender (Monteiro, Freitas e Camargo, 2014). Percebe-se o quanto essa definição vai constituindo, classificando e, mais terrivelmente, limitando as condições de desenvolvimento da criança com deficiência.

Moysés e Lima (1983), em um artigo acerca da complexidade do fenômeno fracasso escolar, criticam a forma de condução do trabalho a partir de um diagnóstico:

O que deveria ser objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, escamoteado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o problema, o “mal” está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima (Moysés e Lima, 1983, p.266).

Quando os autores citam a “culpabilização da vítima”, deixam claro o quanto o diagnóstico impacta na constituição do aluno como sujeito no ambiente escolar. Seja como vítima ou como culpado, é nítido que o fato da existência de um diagnóstico afeta fortemente a representação do outro sobre ele, ação essa que vai se estabelecendo e fortalecendo muito mais a cultura da diferença compreendida como falha do que da compreensão da diferença como constitutiva do humano.

Ainda sob a perspectiva do meio e das relações que constituem o sujeito, Dainez (2017), apoiada nas proposições vigotskianas sobre a deficiência, destaca a função do meio social no processo de desenvolvimento. Em uma perspectiva dialética, defende que o meio se configura (in)frutífero, pois, ou pode oferecer condições favoráveis para a constituição da pessoa ou pode funcionar como um impedimento, a depender de como os modos de ser/estar da pessoa com deficiência são constituídos pelos sujeitos de seu entorno. Os impedimentos que emergem na prática social, tornam-se, comumente, um problema do sujeito em decorrência, muitas vezes, de seu diagnóstico. Temos como hipótese que o diagnóstico traz grandes implicações ao processo de formação e constituição da criança/adolescente no contexto social, mais especificamente no contexto que discutiremos aqui, o escolar.

Os diagnósticos têm sido utilizados como justificativa para a não-aprendizagem ou para o fracasso escolar, limitando o desenvolvimento dos indivíduos, pautados na chamada “pedagogia menor”, diminuindo as metas para trabalhar com todos da mesma forma (Werner, 2005; Monteiro; Freitas; Camargo, 2014; Novaes; Freitas, 2024). Ao acreditar que o aluno diagnosticado com uma deficiência não dará conta de aprender e se desenvolver como os demais, o meio social impõe barreiras que se tornam impeditivas do desenvolvimento. Góes (2002, p. 99), contribui para essa reflexão, salientando que “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidos pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.”

Desta forma, esperamos que esse trabalho contribua para uma importante reflexão sobre o papel da gestão escolar no acolhimento e acompanhamento de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Consideramos que as ações da gestão incidem nas práticas pedagógicas que, precisam ser pautadas no conhecimento e respeito às individualidades de cada sujeito, compreendendo a importância do conhecimento das deficiências e a necessidade maior de se conhecer o aluno, suas capacidades e potencialidades para além de um diagnóstico que eventualmente o rotule ou limite suas oportunidades de desenvolvimento.

Na perspectiva do trabalho por uma Educação de qualidade e equidade, a equipe gestora tem um papel fundamental na orientação dessas ações dentro da escola. No contexto da escola focalizada nesta pesquisa, a gestão é composta pela direção e pela coordenação pedagógica. Essa equipe é responsável, entre outras demandas, pela organização do processo pedagógico escolar e, assim, tem um papel fundamental no processo de escolarização de alunos com deficiência, sobretudo no que se refere à sua inserção e permanência no ambiente escolar, incentivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, em consonância com os preceitos de uma gestão escolar democrática (GED), ressignificando esse conceito para além das aparências.

Sobre isso, Lima (2018, p. 29) afirma que é necessário: “[...] direcionarmos a GED em uma concepção prática de uma escola inclusiva, participativa, democrática, com qualidade social e política”. Falar sobre gestão educacional e Educação Especial sob a perspectiva inclusiva requer, primordialmente, que se reconheça a inclusão escolar como um compromisso e um projeto de toda a comunidade escolar. Embora tenhamos avançado em importantes marcos legais e implantação de políticas públicas para a inclusão, é preciso pensar em práticas mais justas e conscientes. (Gonçalves e Bengtson, 2025).

Paro (2016, p. 41), apresenta uma concepção de educação “[...]enquanto relação social que se dá entre sujeitos com iguais condições[...]”. Em se tratando dos alunos com deficiência, é preciso ficar claro que é dever da escola proporcionar essas condições. Daí a relevância de uma gestão presente e comprometida com a educação de todos. Por isso, entendemos como responsabilidade dos gestores escolares articular ações nas quais as relações se estabeleçam de forma qualitativa para o desenvolvimento dos alunos.

Um estudo de caso, realizado por Martins e Paulino (2025), apresenta os Direitos Humanos como um campo de práticas sociais articuladas com a Educação, traz a atuação do gestor escolar em diálogo com a área da Educação Especial baseado no conceito de gestão democrática e participativa. As autoras defendem a representatividade das pessoas com deficiência como um dos pilares de uma gestão verdadeiramente democrática. Sobre isso, Martins (2023, p.1) aponta que

Pensar uma gestão articulada com a Educação Especial e suas pautas é, de fato, fazer uma gestão democrática, na medida em que se observa que a “democracia só existe se for representativa de todas as categorias”, e, nessas categorias, “as pessoas com deficiência devem ser/estar representadas para que tenham seus direitos preservados e para que se tenha efetivamente uma gestão democrática.

No decorrer deste trabalho, por entendermos e reconhecermos a equipe escolar como articuladora de relações entre os alunos e o conhecimento, procuramos conhecer o que a gestão pensa sobre a inclusão. É imprescindível que, nesta perspectiva, professores e gestores favoreçam um ambiente no qual os estudantes com deficiência tenham voz e possibilidades de se relacionarem com todos os estudantes, compreendendo que estas relações serão determinantes em seu processo de desenvolvimento. A gestão escolar, numa perspectiva democrática deve reconhecer que o desenvolvimento é um processo mediado pelos instrumentos e signos e, nesta perspectiva, precisa garantir meios e recursos necessários para que a escola e seus professores possam desenvolver ações pedagógicas que promovam a relação do estudante com o conhecimento científico (Medeiros, Mazefoni, Vieira e Braga, 2024).

Ainda nessa perspectiva, Vigotski (1991, p. 115) defende que: “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Assim, enfatizamos a importância da gestão escolar como um elo entre estudantes, equipe escolar, famílias e comunidade, priorizando a criação de espaços de diálogo e de formação efetiva na direção de práticas que

garantam que o ambiente escolar proporcione aos estudantes com deficiência o acesso ao conhecimento produzido pela cultura humana.

Diante da temática da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico para compreender o que revelam as pesquisas educacionais a respeito da inclusão e a representação dos diagnósticos no ambiente escolar na perspectiva da equipe gestora. Na subseção seguinte, trazemos detalhadamente esse levantamento.

Revisão Bibliográfica: O que apontam os estudos?

Para compreender o que os estudos têm apresentado na temática dessa pesquisa, realizamos a busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD)³, com os seguintes descritores: educação inclusiva, inclusão, gestão escolar, diagnóstico de deficiência e laudo, em diferentes combinações.

Definimos como recorte temporal, as pesquisas realizadas entre os anos de 2015 e 2024. Justificamos tal recorte, pois em 2015 tivemos a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, nº13.146/2015, (Brasil, 2015). No quadro abaixo, apresentamos os conjuntos de descritores combinados e o número de pesquisas que encontramos em cada um deles:

Quadro 1: Número de dissertações e teses apresentadas na pesquisa no banco da BDTD em novembro de 2024.

Descritores	Total de trabalhos encontrados
Educação Inclusiva e gestão escolar e diagnóstico de deficiência	15
Inclusão e gestão escolar e diagnóstico de deficiência	21
Educação Inclusiva e gestão escolar e laudo	10
Inclusão e gestão escolar e laudo	6
Gestão escolar e Educação inclusiva e PPG Educação	7
Total	59

Fonte: A pesquisadora

³ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

O quadro 1 apresenta um total de 59 trabalhos, entre dissertações e teses encontradas a partir dos descritores selecionados. Como primeira análise, procuramos identificar entre os conjuntos de descritores se havia trabalhos que se repetiam. Com esse filtro, ficamos com um total de 30 trabalhos. Em posse desses 30 trabalhos, o próximo passo na análise foi observar seus títulos, buscando aproximações com a temática. Para essa seleção, priorizamos as pesquisas que traziam no título a temática da gestão escolar no trabalho com a Educação Inclusiva.

Desta maneira, chegamos a 17 pesquisas selecionadas para uma leitura inicial dos resumos e análise de sua relação com a presente pesquisa. Excluímos 13 estudos que abordavam outros assuntos, como por exemplo: a alfabetização de crianças com diagnósticos de deficiência, a inclusão de alunos com deficiência através da formação de professores, a experiência docente no ensino de disciplinas específicas para alunos com deficiência, adaptação curricular, políticas públicas, inclusão de estudantes no ensino superior entre outros que não abordavam a temática da prática da gestão escolar diante dos diagnósticos de deficiência, foco desta pesquisa.

Sobre a leitura dos resumos como prática de seleção dos trabalhos numa revisão bibliográfica, Ferreira (2002, p.268) aponta que:

ao lidarmos com um conjunto de resumos de uma certa área do conhecimento, buscando identificar determinadas marcas de convencionalidade deste gênero discursivo, podemos constatar que eles cumprem a finalidade que lhes está prevista em catálogos produzidos na esfera acadêmica: informar o leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam.

Com base nessa ideia, partimos, portanto, para a leitura e apreciação dos 17 resumos, o que nos levou a excluir mais 9 estudos, pois priorizavam a análise documental, pesquisas teóricas ou práticas docentes. Após esse processo, restaram 8 estudos que selecionamos para serem lidos de forma mais detalhada: duas teses de doutorado e seis dissertações de mestrado, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 2: Dissertações e teses dos anos 2015 a 2024 do catálogo da BDTD, abordando a relação entre os conjuntos de descritores, a serem analisadas na presente pesquisa:

N.	Título	Autoria/ Orientação	Ano	Tipo	Universidade
1	Gestão escolar: concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta de	Camila Gomes Martins Teixeira/ Profª Drª Maria	2021	Mestrado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

	Educação	Aparecida Marques da Rocha			
2	Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva	Tarcísio Mendel Almeida/ Profª Drª Maria Goretti Andrade Rodrigues	2023	Mestrado	Universidade Federal Fluminense
3	Gestão escolar e inclusão: os desafios da direção na rede privada de ensino	Maria Angélica Cardoso Vieira/ Profª Drª Gabriela Dal Forno Martins	2019	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
4	Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar	Maria Margareth Rodrigues dos Santos/ Profª Drª Daianny Madalena Costa	2018	Doutorado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
5	Educação inclusiva: concepções que se transformam em práticas	Karolina Marianni Vargas/ Profª Drª Maria Aparecida Marques da Rocha	2020	Mestrado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
6	A diferenciação curricular na escola de educação básica: um compromisso de gestão educacional	Giovana Saraiva Faccini/ Profª Drª Adriana Justin Cerveira Kampff	2016	Mestrado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
7	Inclusão de alunos com deficiência sob perspectiva da gestão educacional: contribuições do serviço social	Natalia dos Santos Kranz/ Profª Drª Maria Aparecida Marques da Rocha	2018	Mestrado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
8	Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação	Flaviane Pelloso Molina Freitas/ Profª Drª Jáima Pinheiro de	2019	Doutorado	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

		Oliveira			
--	--	----------	--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa.

O estudo de Martins (2021), teve como objetivo geral analisar as estratégias de implementação de processos escolares inclusivos, com foco nas atividades desenvolvidas pela equipe gestora. De modo específico, buscou compreender a receptividade e as perspectivas dos gestores no que refere à inclusão e mapear e analisar como essas práticas se constituem em colégios da rede jesuíta de Educação. Para tanto, a pesquisadora entrevistou oito gestores de três colégios diferentes. A análise documental complementou a abordagem metodológica, relacionando o que consta nos documentos elencados com a construção teórica da pesquisa e os dados levantados. Os resultados mostram que os gestores consideram a educação inclusiva como um direito universal, e ressaltam a relação da diversidade com o discurso da inclusão e essa concepção impacta diretamente na implementação de processos inclusivos nas escolas. Os resultados da pesquisa alertam, entre muitas percepções, para a prática da formação constante dos gestores e dos professores como um sustentáculo para as discussões e decisões sobre ações relacionadas à inclusão.

A pesquisa de Almeida (2023), teve como objetivo analisar como o protagonismo da atuação dos gestores escolares pode romper com a lógica hegemônica da medicalização da aprendizagem e dos rótulos estigmatizantes em relação aos estudantes com deficiência e outras vulnerabilidades. As ferramentas metodológicas utilizadas foram rodas de conversa virtuais e entrevistas transcritas, com abertura para intervir na realidade, na tensão sensível, ler nas entrelinhas as subjetividades apresentadas para entender possíveis papéis da gestão escolar. Foram entrevistados gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua-RJ. Os resultados apontam para a importância de gestores comprometidos com a diversidade, a necessidade de ressignificação de posturas, em que o objetivo principal seja a atenção e o cuidado frente à subjetividade de cada sujeito que compõe o cenário escolar.

O trabalho de Vieira (2019), traz como foco o papel fundamental do diretor escolar no processo de implantação de ações inclusivas no ambiente escolar. A pesquisa teve por objetivo caracterizar os desafios da gestão escolar na promoção dos processos inclusivos, em uma rede privada de ensino. Após revisão bibliográfica, a autora realizou aplicação de questionário com 33 diretores escolares e, em um segundo momento, utilizou a abordagem qualitativa para aprofundar as mesmas questões anteriores por meio de aplicação de entrevista com três diretores.

Foi possível identificar, por intermédio dos instrumentos, que os diretores acreditavam que a Educação Inclusiva é necessária e importante. Como resultados, apresentou que os diretores sentem algumas dificuldades para implantação dos processos inclusivos, principalmente no que se refere à formação do grupo docente e de apoio, incluindo as famílias, que, muitas vezes, não são parceiras da escola para o desenvolvimento do aluno com deficiência, negando ou negligenciando o assessoramento a este aluno. Por fim, mencionaram a falta de apoio governamental ou institucional para que as questões inclusivas estivessem em um processo mais avançado no espaço escolar. Os diretores entrevistados acreditam na importância de apoiarem as ações inclusivas, no qual a figura do diretor é central e determinante, direcionando a comunidade escolar para incentivar o acolhimento ao diverso, valorizando as potencialidades dos alunos com deficiência e respeitando suas especificidades.

A pesquisa de Santos (2018), teve como objetivo geral analisar os desafios, as possibilidades existentes e os enfrentamentos necessários considerando a política de educação inclusiva e a prática de gestão escolar, com vistas à garantia do direito à aprendizagem. A autora desenvolveu um estudo de uma abordagem qualitativa. Foram utilizados os instrumentos de grupo focal e de diário narrativo. Para a análise, recorreu à técnica de Análise de Conteúdo. A pesquisa foi realizada em três colégios da Rede Jesuíta de Educação. Os resultados permitem afirmar que as equipes gestoras dos colégios evidenciaram uma concepção sobre educação inclusiva que se aproxima do conceito na atualidade, quando explicita que educação inclusiva é a garantia de educação para todos os estudantes, independente de suas condições, mas o estudo também indica o desafio existente e as possibilidades para uma educação inclusiva, assim como os enfrentamentos necessários ao aperfeiçoamento das práticas de gestão, com vistas a essa educação inclusiva.

O trabalho de Vargas (2020), trouxe a análise de como a concepção sobre inclusão impacta a ação pedagógica dos educadores do Ensino Fundamental II de um colégio da Rede Jesuíta de Ensino. O objetivo foi analisar, a partir da prática pedagógica, as concepções dos educadores sobre inclusão dos estudantes com deficiência, a fim de contribuir com reflexões para a gestão de um plano formativo. A pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou autores de referência que abordam a temática da inclusão e da educação como Carvalho, Imbernón, Kassar, Mendes, Nóvoa, Pacheco, Skliar, Veiga. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com quatorze educadores da Instituição, dos quais sete são professores, quatro orientadores e três profissionais de apoio pedagógico. Os resultados mostram que todos os educadores percebem a inclusão como algo muito importante para a formação de todos os estudantes, porém com muitos desafios, pois muitos não se sentem

preparados para trabalhar com essa demanda por não terem uma formação, seja inicial, seja continuada, para prepará-los. Aponta, ainda, a necessidade de se construir uma cultura inclusiva na escola, que parte da postura da gestão escolar, tornando a inclusão um processo coletivo, contando com a colaboração de todos os atores da escola.

A dissertação de Faccini (2016), teve como objetivos principais conhecer as concepções dos gestores de uma escola de educação básica, da rede privada de Porto Alegre, acerca da diferenciação curricular na perspectiva inclusiva e contribuir para a construção de diretrizes institucionais de diferenciação curricular. A pesquisa de abordagem qualitativa contou com revisão bibliográfica, observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados coletados mostraram diferenças entre as concepções da equipe sobre o trabalho com a diversidade na escola: para alguns, parecia uma tarefa simples e já realizada na escola, para outros, havia inquietação e preocupação com a falta de diretrizes institucionais que balizam o trabalho. Esses dados serviram de subsídio para a criação de eixos temáticos, que podem servir de referência para a construção de diretrizes institucionais de diferenciação curricular.

O trabalho de Kranz (2018), consistiu em analisar as estratégias da gestão educacional para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nos Colégios da Rede Jesuíta de Educação da Região Sul do Brasil. A pesquisadora buscou conhecer, por meio de entrevistas, como os gestores pensam a educação inclusiva, como estão estruturados os atuais processos de gestão e quais são os limites e possibilidades das instituições para a inclusão de alunos com deficiência. Os resultados apontam que as instituições se preocupam com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e mobilizam-se para atender a essa realidade com qualidade, porém, com muitas incertezas de como responder às demandas de inclusão e fazer com que essa realidade seja assumida como cultura institucional pela comunidade educativa. Por fim, a pesquisa resgata a importância de refletir sobre o papel da educação na vida dos alunos com deficiência, que necessitam de instituições comprometidas com seus direitos e que oportunizem através da formação melhores condições de vida e desenvolvimento.

A pesquisa desenvolvida por Freitas (2019), tratou da prática do gestor escolar para gerir e liderar uma escola na perspectiva inclusiva. A problemática que norteou o trabalho foi sobre a oferta de programa de formação e os resultados para o trabalho da equipe gestora. Na primeira etapa da pesquisa, a autora utilizou a análise documental para reconhecimento da realidade educacional municipal e técnica de grupo focal para levantamento das necessidades formativas dos gestores. Os profissionais destacaram a necessidade de espaços para refletir,

apontar e problematizar saberes e práticas a respeito de suas atribuições como gestores de escola com relação à Educação Inclusiva. Para a segunda etapa, a pesquisadora planejou e realizou um programa de formação nos moldes de formação continuada com base nas necessidades levantadas na etapa anterior. Posteriormente, avaliou a formação, utilizando-se de instrumentos variados criados para esse fim. Com a análise dos achados da pesquisa, foi possível constatar que é possível e viável efetivar um programa de formação para gestores escolares para auxiliar em suas atuações nas escolas com perspectivas inclusivas e que a formação continuada proporciona momentos ímpares de reflexão e ação, de teorização e prática, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva.

Ao refletirmos sobre os resultados encontrados nos estudos e buscando aproximações e distanciamentos das pesquisas analisadas com a presente investigação, vemos que, em relação à metodologia, um dos pontos em comum é o uso de entrevistas, bastante presente em pesquisas qualitativas, como instrumento de construção de dados. Em seis estudos, os pesquisadores realizaram entrevistas com os gestores escolares a fim de entender as percepções deles sobre a educação inclusiva e as ações que realizam.

De modo geral, os estudos revelam que os gestores reconhecem a importância da educação inclusiva e buscam formas de apoiar essa política. Alguns estudos também apontam para a problemática da formação dos gestores e a necessidade do comprometimento de toda equipe escolar tornando a inclusão um projeto coletivo e colaborativo. Além disso, embora quatro dos nossos cinco conjuntos de descritores para a pesquisa possuam os termos “laudo” ou “diagnóstico”, apenas o estudo de Almeida (2023) aborda a questão do diagnóstico ao se referir à problemática da medicalização no ponto de vista da equipe gestora, ponto que consideramos norteador em nossa pesquisa.

Do ponto de vista da fundamentação teórica, os estudos não se apoiam na teoria histórico-cultural, variando em algumas perspectivas. Ainda assim, é interessante notar que os gestores têm a preocupação com a inclusão, embora, também se sintam despreparados para isso. Ao nos debruçarmos sobre os estudos, parece importante destacar que todos eles ressaltam que a inclusão é importante, necessária e desafiadora. Contudo, não parece ficar claro qual o papel da gestão escolar diante dessa realidade. Os gestores entrevistados trazem um discurso sobre a inclusão, mas não explicitam que ações efetivamente realizam para promovê-la. Constatamos que não há uma análise crítica sobre as condições efetivas para a implementação de ações inclusivas no âmbito escolar. Para além do discurso inclusivo, consideramos a necessidade de refletir sobre o trabalho pedagógico, sobre os modos de produção do conhecimento e, também, acerca do papel formador do gestor escolar e o

direcionamento de ações no sentido de proporcionar um meio favorável ao desenvolvimento dos alunos com deficiência inseridos no ensino regular.

Imersas nesse contexto, levantamos a seguinte questão: Que ações são mobilizadas na/pela gestão escolar ao receberem um estudante com diagnóstico de deficiência? Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Investigar como os diagnósticos de deficiência incidem sobre os fazeres da escola, em especial, da equipe gestora. Como objetivos específicos, espera-se: a) identificar as ações realizadas pela escola/gestão escolar ao receberem um estudante com diagnóstico de deficiência; b) analisar e discutir a relevância das informações diagnósticas e seu uso para organização do atendimento escolar; c) identificar quais os maiores desafios para a equipe gestora diante do crescimento acelerado dos diagnósticos de deficiência; d) compreender os sentidos que a escola/gestão escolar atribui aos diagnósticos e aos estudantes com diagnósticos.

Para realizar as discussões pretendidas, organizamos este relatório de pesquisa do seguinte modo: nesta introdução, apresentamos o tema, problematização e objetivos do estudo. Trazemos ainda, o mapeamento que realizamos sobre pesquisas que abordam a gestão escolar e a educação inclusiva na última década. Após isso, no capítulo um, discorreremos sobre o referencial teórico-metodológico que ancora o estudo, isto é, as contribuições da teoria histórico-cultural para se pensar no desenvolvimento humano, em especial, nas condições e possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência. No capítulo dois, apresentamos o estudo empírico, com detalhamento sobre os procedimentos metodológicos de construção e análise de dados. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados. Por fim, nas considerações finais, com base nos resultados encontrados, refletimos sobre o papel dos gestores escolares na prática da educação inclusiva, destacando proposições da teoria histórico-cultural como caminho possível para as transformações necessárias no interior da escola, pois a partir desse prisma é possível compreender os estudantes com deficiência em suas singularidades, acreditando em suas potencialidades e ofertando condições para seu desenvolvimento.

1. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DESENVOLVIMENTO HUMANO, OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E OS DIAGNÓSTICOS DE DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que fundamenta as discussões desta pesquisa, ressaltando as contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento humano. Para a elaboração deste capítulo teórico, reportamo-nos aos seguintes textos de Lev Vigotski: “Manuscrito de 1929” (2000); “A construção do Pensamento e linguagem” (2009); “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” (2011); “Problemas da defectologia” (2021a); “Psicologia, Educação e Desenvolvimento” (2021b); “Obras escogidas” - Tomos III, IV e V (1995, 1996, 1997). Fundamentamos as discussões na tese central do autor: a natureza social do

desenvolvimento humano. Em primeiro momento, apresentamos os pressupostos gerais da teoria histórico-cultural, posteriormente as proposições acerca da defectologia e do desenvolvimento de indivíduos com deficiência e sua escolarização e, por fim, a questão do diagnóstico como instrumento que pode também constituir os sujeitos que os recebem.

1.1 Pressupostos gerais da teoria histórico-cultural:

A teoria histórico-cultural, principalmente apresentada pelas proposições de Lev Semionovitch Vigotski, tem sua gênese após a Revolução Russa de 1917, quando Vigotski propõe o estudo do desenvolvimento humano a fim de buscar compreender o novo homem que surgia no contexto revolucionário. Vigotski fundou seus argumentos no materialismo histórico e dialético e assim, defende a ideia de que o desenvolvimento dos indivíduos é produto da atividade humana e das relações sociais que se constituem nessa atividade, considerando o contexto histórico, cultural e social em que esses indivíduos estão inseridos. Acerca disso, Ribas et al (2024, p. 74) defendem que: “por este motivo, os conceitos científicos formulados por Vigotski devem ser interpretados dentro do conjunto de sua obra, e em relação ao seu contexto histórico e base fundante: o marxismo”.

A Revolução Russa de 1917 trouxe à luz das discussões, a necessidade da formação de uma nova sociedade, reestruturada do ponto de vista político, econômico e social. A proposta era de construção de uma sociedade socialista e a educação tornou-se centro desse processo de formação para que os princípios revolucionários avançassem (Januzzi, 2012). Assim, apresentava-se a crítica à escola capitalista que se tinha até então, defendendo que esta dominava e impedia o processo de desenvolvimento da personalidade humana, por priorizar uma educação fragmentada e utilitária, que não forma o homem em sua plenitude, mas sim sujeitos aptos para se adaptarem às condições existentes e não para buscar meios de transformação social. Neste sentido, a escola capitalista é uma escola reprodutora das condições sociais.

Vigotski, em sua busca de compreender o desenvolvimento humano e o novo homem que surgia após a revolução socialista, debruça-se em estudos nas áreas da pedagogia, psicologia, arte, filosofia e literatura. Destacam-se seus esforços nos estudos do desenvolvimento infantil - a pedologia- e da pessoa com deficiência- a defectologia, nunca tratados de forma isolada e dissociada, fato que explicitamos mais adiante neste trabalho.

O autor, pautado na teoria marxista, afirmava que é na relação com o meio que o homem se constitui em sua individualidade e que, portanto, tanto o homem quanto o meio são

modificados a partir dessa relação dialética. A participação do outro na constituição do indivíduo é determinante, pois sua relação com o mundo só é possível através da mediação de um outro sujeito. Assim, “el niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo” (Vygotski, 1995, p. 146).

Sobre o desenvolvimento psíquico humano, Vigotski (2000) argumenta sobre a importância de compreender a relação dos indivíduos com o meio em que os mesmos estão inseridos. Em seus textos de 1929 - *A Psicologia Concreta* - Vigotski (2000) ressalta que o social e o cultural são aspectos fundamentais do desenvolvimento de qualquer indivíduo. A partir desse meio, o indivíduo vai se constituindo, sendo assim a representação do conjunto de relações sociais. Neste processo, o sujeito passa por transformações baseadas em sua relação com a cultura e com o outro, deixando de ser um sujeito biológico e tornando-se um sujeito sociocultural. É o desenvolvimento ontogenético entretecido com a socio gênese. Essas transformações incidem na formação humana e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como atenção, memória, raciocínio, imaginação, linguagem, emoção, que se originam e se desenvolvem nas relações sociais, em práticas culturais (Vigotski, 1995).

A ênfase de Vigotski no caráter social e cultural constituintes da personalidade humana não significa que o autor desprezasse as influências biológicas. Contudo, a partir de suas considerações, é possível compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas não está condicionado ao fator biológico e que, portanto, todos os indivíduos são capazes de se desenvolverem a partir de relações mediadas nas práticas sociais. Estas funções desenvolvem-se no plano social, do meio externo para o interno, pelo processo de mediação semiótica, tal qual a reconstrução de um caminho da atividade psíquica. Para Vigotski (2000), todo conceito internalizado por um indivíduo, já foi em determinado momento, um conceito externo. Portanto, a significação só é possível através da relação social.

Nós conhecemos a lei geral: primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar) (Vigotski, 2000, p. 24).

Vigotski acreditava que a internalização dos signos produzidos pela cultura era o que transformava o comportamento humano e estabelecia o seu percurso de desenvolvimento, ou seja, a mudança e o desenvolvimento têm sempre suas raízes no social e no cultural.

Amparados nesta perspectiva, podemos compreender que no ambiente escolar, interesse desta investigação, a interação, mediada pela linguagem, é determinante no processo de constituição e desenvolvimento dos alunos. Para Vigotski (2009, p.398), o significado é uma unidade inseparável dos processos de linguagem e pensamento: “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra.” Assim, o significado é uma zona mais estável e o sentido é mais fluído, com variações dos contextos da ocorrência da palavra que tornam os sentidos ilimitados e, de certa forma, inacabados. Nas palavras de Vigotski (2009, p.333): “[...] portanto, o sentido é sempre uma formação dinâmica, variável, que tem diversas zonas de estabilidade diferente. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa.”

Nessa perspectiva, compreendendo as variáveis do sentido, é importante refletirmos sobre quais sentidos os gestores escolares atribuem aos diagnósticos, aspecto que abordamos mais adiante nesse trabalho.

1.2 O desenvolvimento da pessoa com deficiência a partir da perspectiva histórico-cultural:

Nesta subseção, apresentamos as elaborações de Vigotski (1997, 2011, 2021a) e de outros autores alinhados com a teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. Baseado no princípio explicativo de sua teoria - a natureza social do desenvolvimento, Vigotski não distinguia seus estudos sobre o desenvolvimento humano dos estudos sobre a criança com deficiência, entendendo que devemos falar da educação da criança e não da criança com deficiência. Seus estudos e contribuições sobre a defectologia partiam do princípio de que o processo de desenvolvimento da criança com deficiência, é regido pelas mesmas leis que fundamentam o desenvolvimento de todas as pessoas. Estamos, sobretudo, abordando as crianças e seu desenvolvimento, não as limitações. Padilha (2018), aborda esta temática, explicando que:

[...] Assumimos que a lei do desenvolvimento das funções superiores são as mesmas, tanto para crianças deficientes como para as não deficientes. Se

seguem a mesma lei- do interpessoal para o intrapsíquico, então estamos diante de uma tarefa fundamental no caso das crianças e jovens com deficiência, porque ao reconhecermos essa lei, será necessária a organização de um conjunto de ações e de condições distintas, peculiares e específicas de ensino (Padilha, 2018, p.68).

Quando mencionamos a deficiência, portanto, precisamos entendê-la como um problema social e não biológico ou fisiológico, pois é no campo da interação social que as limitações e os problemas surgem e se acentuam. Sobre isso, Vigotski (1997, p. 219) reforça: “[...] as diferentes variantes do desenvolvimento infantil - longe de serem puramente biológicas - nascem e se formam no processo de desenvolvimento social, nas relações que se estabelecem nas formas coletivas de colaboração”.

Se as limitações e os problemas de desenvolvimento surgem nas relações de interação, é exatamente aí que residem, também, as maiores possibilidades de desenvolvimento. Segundo Vigotski (2011, p. 869), “onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

No que diz respeito à educação escolar, Vigotski (1997, 2021a) teceu contundentes críticas a forma de organização da escola especial de sua época por investir em programas de ensino com métodos simplificados e metas reduzidas, que levavam às práticas corretivas centradas na insuficiência física, motora, sensorial, comportamental e intelectual. O autor criticou as prescrições médico-pedagógicas que buscavam caracterizar as crianças com deficiência levando em consideração as diferenças quantitativas do intelecto, da motricidade – etc. A ideia de que crianças com deficiência, principalmente as com deficiência intelectual, não poderiam ser criadoras de uma nova vida, foi duramente criticada por ele, especialmente porque conduzia a uma educação pautada em treinos e rotinas, em tarefas manuais repetitivas. Assim, para Vigotski (1997), a educação especial se fundamentava no assistencialismo e na caridade social. Em outra direção e tendo em vista os modos singulares de constituição humana e os processos dinâmicos e prospectivos de desenvolvimento, Vigotski (1997) argumentava que o papel da escola era atuar a fim de dar conta das peculiaridades e gerar possibilidades de desenvolvimento cultural dos alunos com deficiência. Conforme apontam Dainez e Freitas (2018, p. 147), “a educação especial deveria ser repensada no âmbito da educação geral, em termos de uma educação social pautada na atividade laboral, com vistas à ampliação dos processos de humanização.”

Góes (2002), ao abordar as relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação, enfatiza que segundo as proposições de Vigotski, deve-se pensar o desenvolvimento da criança deficiente através de caminhos alternativos e recursos especiais,

excluindo-se a ideia da deficiência como critério de caracterização social das pessoas. Mas, segundo a autora, o que se tem presenciado na realidade é uma escola que mais limita do que colabora com o desenvolvimento da criança. Assim, produz-se uma política que, ao invés de traçar para a criança deficiente metas iguais com caminhos diferentes, na prática, trabalha com as metas diminuídas para se valer dos mesmos caminhos. A respeito disso, Góes (2013, p. 41) completa:

Ao olharmos os objetivos desenvolvidos em sala de aula, estes se afastam da área acadêmica ou escolar, ficando mais centrados em atividades de natureza prática, repetitivas e de pouco significado cultural, bastante distante daquilo que está proposto para todos os alunos da escola regular.

Defendendo uma concepção em que a instrução é pré-requisito para o desenvolvimento, Vigotski (2021b, p. 260) traz o exemplo da instrução da criança com deficiência intelectual, orientando que não se pode limitar ou excluir as possibilidades do desenvolvimento do pensamento abstrato da criança.

É exatamente por estar entregue a si mesma que a criança com retardo mental nunca atingirá quaisquer formas mais elaboradas de pensamento abstrato. A tarefa da escola consiste em promover a criança, com todas as forças, exatamente nesta direção, desenvolver nela o que é insuficiente em seu desenvolvimento.

Pensando, ainda, numa perspectiva prospectiva de desenvolvimento completo do indivíduo, Vigotski (2021a, p. 66) apresenta o conceito do defeito e da supercompensação. Inicialmente, em diálogo com os psicólogos de sua época, se aproxima da ideia de que “o caminho para o aperfeiçoamento está na superação dos obstáculos.” Contudo, no decorrer de seus estudos, Vigotski redimensiona esta ideia e, coerente com sua tese sobre a natureza social do desenvolvimento humano, afirma que o coletivo é a fonte de desenvolvimento dos indivíduos com deficiência. Assim, o autor defende a ideia que a compensação da deficiência não está na pessoa, mas no modo como o grupo social compreende a pessoa com deficiência e, especialmente, nas condições oferecidas pelo meio para sustentar formas singulares de estar no mundo.

Dainez (2017), traz importantes reflexões acerca do conceito da compensação. A autora ressalta que esse é considerado um fenômeno imprescindível para o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Contudo, é preciso estabelecer a afirmação de que compensação não pode significar normalizar a deficiência e, tampouco, sua superação. A compensação deve

ser entendida como um caminho de oportunidades para a concretização do indivíduo em ser social, por meio das mediações, revelando uma visão prospectiva que privilegia os potenciais e não os defeitos.

Nessa abordagem, reforça-se a necessidade da criação de um ambiente educacional que ofereça condições adequadas para o desenvolvimento das crianças com deficiência a partir de suas potencialidades e não de suas limitações. Como salientado acima, Vigotski (2021a) criticava à educação especial de sua época e afirmava que “Notamos migalhas de defeitos e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem crianças que padecem de anormalidades.” (Vigotski, 2021a, p. 35). Na contemporaneidade, embora tenhamos avanços em relação a educação das pessoas com deficiência, como a garantia de matrículas nas redes comuns de ensino, estudos apontam que as práticas educacionais, muitas vezes, ainda priorizam as condições biológicas e orgânicas dos estudantes em detrimento de suas potencialidades (Carvalho, 2006; Dainez, 2017; Padilha, 2018. Dainez e Freitas, 2018).

Outro autor que dialoga com as proposições da teoria histórico-cultural, o psiquiatra Werner (2015, p. 34), em seu artigo intitulado: A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas, traz o papel da linguagem como função social e de constituição do sujeito. Afirma que “além de função comunicativa e constitutiva do sujeito, a linguagem tem outras importantes funções, como o planejamento e a organização da ação e a autorregulação do sujeito.” Desse modo, a “fala exterior” (como função de comunicação) promove a interação do sujeito com o meio, e a “fala interior” tem a função de estruturar o pensamento, que também servirá de meio para organizar e propiciar a interação social.

Werner (2015), se fundamenta em Bakhtin (1988) e explica que o sujeito se define em relação ao outro através da palavra. Assim, nessa relação dialógica é que ocorre a constituição social do sujeito. Werner discute o papel da mediação semiótica para estabelecimento de relação entre pensamento, linguagem e ação da criança. Isso suscita na escola a responsabilidade em organizar um trabalho que tenha por objetivo ampliar o repertório de vivências e relações entre linguagem e pensamento das crianças, sejam elas deficientes ou não; por isso a relevância das interações sociais para o desenvolvimento, sobretudo das crianças com deficiências e transtornos.

Padilha (2018), com base nas ideias de Vigotski, também argumenta sobre a importância do coletivo como fator de desenvolvimento da criança com deficiência. Ela afirma que a lei geral de desenvolvimento do autor:

[...]explica a importância que dá ao coletivo na vida das crianças com deficiência. O que se converte em pessoal são as relações entre pessoas e seus significados e, portanto, o desenvolvimento caminha da socialização para a individualização. Do que é social para o individual (Padilha, 2018, p. 63).

Amparados nesse conceito de desenvolvimento, faz-se necessário entender que a criança (com deficiência) é, primeira e primordialmente um ser social que também se constitui a partir dessas interações. Por esta razão, é tão valiosa e importante a qualidade das interações, das relações estabelecidas no ambiente escolar para o desenvolvimento da criança. Vigotski (2011, p. 216), define:

o essencial é que o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não é primariamente condicionado pelo defeito, mas secundariamente e, por conseguinte, representa o elo mais fraco de toda cadeia de sintomas da criança anormal. Portanto, é o lugar para o qual devem ser orientados todos os esforços da educação, a fim de romper a cadeia nesse ponto mais fraco.

Na citação acima, Vigotski (2011) se refere ao que ele denomina de dimensão primária e dimensão secundária da deficiência. Assim, a dimensão primária diz respeito à condição da deficiência em si; todavia, a dimensão secundária envolve o modo como a deficiência é significada no âmbito social. Por isso, o investimento na educação se faz tão necessário, uma vez que as funções psíquicas superiores se originam e se desenvolvem no âmbito social, nas práticas culturais e coletivas.

Deste modo, é essencial que as discussões sejam pautadas no direcionamento de uma educação que, para além do “incluir”, disponibilize meios e ferramentas adequadas para as interações sociais, partindo sempre das potencialidades das crianças e não de suas deficiências ou dificuldades, entendendo que não são crianças menos desenvolvidas, mas crianças que se desenvolvem de outros modos. Nesta direção, a escola precisa encontrar e disponibilizar meios e ferramentas que permitam às crianças com deficiência avançarem em seu desenvolvimento. Ter um objetivo comum para todos os sujeitos do processo escolar demanda um dos maiores desafios da educação, numa prática marcada pelo compromisso social de humanização (Monteiro, Freitas e Camargo, 2014).

Pensando na importância de ter o mesmo objetivo para todos os alunos, destacamos o papel do diagnóstico como um instrumento que, no contexto escolar, traz significações e pode constituir o aluno em seu processo de escolarização, questão que abordamos a seguir.

1.3 O diagnóstico como produtor de sentido e constituição do sujeito em seu processo de escolarização:

“dentre outros aspectos, nos parece que o diagnóstico e o lugar de ser aluno e de ser criança repercutem em seus processos de singularização.”

Pereira (2022, p. 69)

Neste estudo, consideramos que o diagnóstico de alguma deficiência ou transtorno de desenvolvimento afeta o desenvolvimento do sujeito e suas relações, problemática apontada por França Mota (2023). Isso nos leva a refletir sobre o modo como as escolas se organizam e se relacionam com o aluno que recebe um diagnóstico. No contexto atual, com os avanços nas discussões e legislações a respeito da educação inclusiva, é preciso falar sobre o modo como essa inclusão é realizada na escola regular. A autora em seu estudo sobre os sentidos atribuídos a uma aluna com diagnóstico de transtorno, explicita que:

A grande discussão em torno da temática é que a patologização do processo educacional vem transformando questões do desenvolvimento humano, em problema de ordem médica e biológica, definindo, tratando e concebendo desta forma a prescrição exacerbada de medicamento para tratar questões de ordem humana, sociais, educacionais em situações em que não se apresentam ao menos sintomas fisiológicos que se configure como uma patologia a ser cuidada pelo médico (França Mota, 2023, p.21).

Pensando nessas colocações, um século após os registros de Vigotski (2019) sobre o diagnóstico do desenvolvimento, o que encontramos na educação, hoje, não se distingue, na prática, da predominância médica sobre a educação apontada pelo autor, a respeito da produção dos diagnósticos:

Os pedólogos medem e investigam as crianças, fazem os diagnósticos e prognósticos, dão as prescrições; porém, ainda ninguém tratou de definir o que é o diagnóstico pedológico, como é necessário fazê-lo e o que é o prognóstico pedológico. Aqui a pedologia tem andado por um caminho pior: pelo caminho da cópia direta de outras ciências, ao substituir o diagnóstico pedológico pelo diagnóstico médico[...] (Vigotski, 2019, p. 365).

A definição de Vigotski corrobora para a compreensão de que cem anos depois continuamos reproduzindo esse modelo clínico de contexto de produção de diagnóstico. O autor já apresentava sua crítica a uma pedagogia terapêutica que se baseava muito mais numa adequação de comportamentos do que numa visão prospectiva da aprendizagem. A saúde

patologizando as relações e o comportamento social e determinando o que a escola deve fazer com esses sujeitos.

Consideramos que o diagnóstico mobiliza ações na escola. Contudo, acaba existindo mais esforço para encaminhar, receber e reproduzir prescrições de um documento do que propriamente a disposição em encontrar caminhos possíveis para a aprendizagem do aluno. A atenção ao diagnóstico se sobrepõe à atenção ao aluno, sua infância e seu desenvolvimento. Não é raro o fato de que o diagnóstico chega à escola e se apresenta antes do aluno. Muitas vezes, quando o aluno adentra a sala de aula, já existe um estigma ou expectativas - na maior parte das situações - reduzidas, limitadas e adaptadas.

Ao pensarmos na necessidade do diagnóstico para um trabalho efetivo a partir do que se sabe sobre o aluno, não podemos desconsiderar o que um diagnóstico carrega e transfere ao sujeito que o recebe. Daí a importância de compreendermos como esses diagnósticos são significados, a quem servem e qual o papel da educação neste processo. O estudo de França Mota (2023), analisou os sentidos atribuídos a uma aluna com diagnóstico de TDAH com predominância na desatenção e as implicações para a constituição e a trajetória escolar da aluna. As narrativas analisadas apontaram que “as questões relacionadas ao diagnóstico implicaram em interferências na constituição da personalidade e no comportamento da aluna a partir dos discursos sociais que a envolveram.” (França Mota, 2023, p.60). Compreendemos, assim, que os discursos de predominância biológica e médica (Werner, 2005) trazem significações para a maneira como o aluno é compreendido.

Neste estudo, com base no referencial da teoria Histórico-Cultural, trazemos uma compreensão de diagnóstico como instrumento técnico-semiótico, nos aproximando da compreensão de Pino (2003, p.288). Para o autor, “Por instrumento técnico entende-se todo artefato criado pelo homem como meio de agir sobre o mundo natural para transformá-lo”.

Assim, na perspectiva trazida por Pino (2003), refletimos que o diagnóstico se apresenta como um instrumento técnico pois, enquanto objeto material, é utilizado para fins de matrícula, registro de informações no prontuário escolar, encaminhamento ao setor de Educação Inclusiva ou aos órgãos responsáveis pelos atendimentos específicos ao aluno com deficiência e/ou transtornos.

Para além de sua função como documento/ objeto, o diagnóstico carrega significações que não são estáveis e imutáveis, elas dependem da compreensão de quem os recebe. Isso significa que, quando o profissional da escola recebe o documento diagnóstico, inicia-se ali um processo de significação não apenas da deficiência ou das informações diagnósticas, mas

também do próprio aluno. Segundo Pino, (2003, p.288): “[...] o que confere aos artefatos técnicos seu caráter humano é serem portadores de uma significação [...]”.

Neste contexto, o diagnóstico não só se apresenta como um documento e instrumento técnico, mas passa a ser um instrumento simbólico. “A ferramenta permanece, a palavra muda em função de quem a emite e quem a recebe.” (Pino, 2003, p. 288). Os profissionais da educação, numa relação, no mínimo, conflituosa com esses documentos, ora criticam a quantidade excessiva de alunos com diagnósticos de deficiência, ora encaminham relatórios e solicitações de avaliação neurológica, psicológica e psiquiátrica para justificar a não-aprendizagem do aluno dentro dos padrões estabelecidos pela escola (Monteiro, Freitas e Camargo, 2014). Eis a grande “porta giratória”⁴ entre a Educação e a Saúde.

O grande risco reside no fato de que comumente a prática escolar, na reprodução de um modelo médico de diagnóstico, baseado em testes que sempre evidenciam a falta, rotula o indivíduo e tende a cercear suas possibilidades desenvolvimentais por uma definição que limita, isola e exclui. Esse conceito de nomear e diagnosticar comportamentos e modos peculiares de desenvolvimento, foi criticado por Werner (2005, p.39), argumentando que:

Essas tentativas de encontrar uma causa orgânica para o mau rendimento escolar vão dar margem à chamada *medicalização do fracasso escolar*, que é justamente a busca de causas e soluções médicas para problemas eminentemente sociais.

Fato posto, retornamos à concepção de Vigotski (2019) sobre o diagnóstico. Nos estudos da clínica pedológica da infância difícil, o autor destaca a valorização do diagnóstico pedológico baseado apenas no desenvolvimento real, sem buscar compreender a criança e suas possibilidades desenvolvimentais, sustentada por uma prática cientificista que compreende a criança como objeto de saber do adulto e como um sujeito de leis biológicas que desconsideram a história, a cultura, o contexto e as experiências que constituem seu desenvolvimento.

Assim, quando a escola considera o diagnóstico dado por um especialista (área médica ou da área da psicologia) como um determinante de suas ações, está também desconsiderando todas as possibilidades de desenvolvimento do aluno e, mais que isso, nivelando a capacidade de aprendizagem do aluno por um diagnóstico clínico em detrimento de um diagnóstico pedológico do desenvolvimento, que é a função primária da escola: identificar o que o aluno

⁴ citação proferida pelo autor Jairo Werner durante apresentação no I Seminário Internacional de Pesquisa do Desenvolvimento Humano em Vigotski- Universidade São Francisco- campus Itatiba- abril/2025.

sabe e o que ele ainda precisa saber, e buscar caminhos para que ele se desenvolva para além das barreiras impostas, inclusive pelo próprio modelo de educação escolar, como adequação curricular, avaliações padronizadas que desconsideram a individualidade e o percurso do aluno, falta de profissional de apoio especializado, entre outras.

Vigotski (2022, p.373), defendia que a pedologia deveria transformar a pesquisa empírica dos sintomas na ação do conhecimento da realidade. Criticava, à época, o fato de o diagnóstico pedológico não fazer alusão ao desenvolvimento, se limitando a apresentar um resumo dos dados recolhidos baseados na falta.

Um diagnóstico pedológico deve se pautar na amplitude e nas especificidades do processo de desenvolvimento e considerar que

[...]o desenvolvimento é um processo único, íntegro mas não homogêneo. A complexidade da composição no processo de desenvolvimento não só não exclui, mas pressupõe uma importância de primeiro grau da união dinâmica e estrutural de todos os aspectos e processos de desenvolvimento em um todo único (Vigotski, 2022. p.382). ■

Vale destacar que, no contexto escolar, defendemos a (re)significação da prática de um ‘diagnóstico pedagógico’, concebido como a investigação do que a criança já traz de aprendizagens anteriores e dos aspectos de seu desenvolvimento, para que, a partir disso, possam ser traçadas metas que orientem o caminho para uma aprendizagem efetiva.

Em consonância com essa proposta do diagnóstico pedagógico, o artigo de Schlendwein, Milléo e Pinheiro (2024, p. 131), enfatiza que “o laudo pode se constituir em ferramenta de diagnóstico, favorecendo a organização escolar e o trabalho do professor”. Sendo a Pedagogia a ciência que estuda a educação e os aspectos relacionados ao desenvolvimento humano no ambiente educacional, o diagnóstico precisa ser pensado nos saberes do aluno e não em suas limitações.

Com base nesse referencial teórico, temos como objetivo nesta dissertação investigar como os diagnósticos de deficiência incidem sobre os fazeres da escola, em especial, da equipe gestora. Para isso, apresentamos, a seguir, o caminho metodológico que desenvolvemos para alcançar nosso objetivo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico que orienta esta investigação. Partindo dos aspectos relativos ao contexto da pesquisa, descrevemos o local e os participantes, bem como justificamos os critérios de sua seleção. Além disso, discorreremos sobre a construção do trabalho empírico e, por fim, explicitamos os procedimentos adotados para a análise dos dados.

2.1 A pesquisa na perspectiva histórico-cultural:

Como reiteradamente enfatizado pelos professores nas disciplinas do PPGSS Educação da USF, bem como pela orientadora nas reuniões de orientação, elaborar um trabalho fundamentado na teoria histórico-cultural implica assumir uma postura teórico-epistemológica diante das concepções de mundo, sociedade e desenvolvimento humano. Vigotski, estudioso aprofundado do comportamento humano, defendeu uma perspectiva prospectiva de desenvolvimento, entendendo-o como fruto das relações sociais.

Para Vigotski (2009), investigar algo na teoria histórico-cultural significa estudar processos de mudanças e desenvolvimento das pessoas. Para o autor, não é possível analisar dados da pesquisa sem considerar o contexto sociocultural que permeia a vida e a prática dos participantes, no caso dessa pesquisa, os gestores escolares. Sobre isso, Freitas (2019, p. 47) afirma que “com base na perspectiva histórico-cultural, o método investigativo leva em conta o modo como os sujeitos se apropriam da história social, tornando-a história pessoal”.

Tomando essa perspectiva como aporte teórico-metodológico, compreendemos a pesquisa como uma produção de linguagem orientada para a construção de novos conhecimentos, decorrentes de interações capazes de provocar transformações tanto nos sujeitos envolvidos quanto no próprio objeto de análise. Em consonância com os princípios metodológicos de Vigotski (1997), o foco da análise recai sobre o processo, e não sobre o objeto em si, considerando o desenvolvimento como eixo central da formação humana e entendendo-o como um fenômeno que se constitui nas relações sociais estabelecidas entre o sujeito e o meio. Como afirmam Antunes e Pucci (2022, p. 15), “esta rigorosa articulação entre teoria e empiria em torno de um problema de pesquisa é o que legitima e reafirma a confiabilidade da investigação dessa natureza”.

A pesquisa fundamentada no método histórico-dialético busca compreender os participantes e as transformações que vivenciam ao longo dos processos de interação, bem como no próprio desenvolvimento da investigação. Para Vigotski, deve haver coerência entre o método adotado pelo pesquisador e sua posição teórica, o que implica duas posturas fundamentais: a objetivação e a centralidade da análise dos processos, e não apenas de seus produtos; e o compromisso com uma análise explicativa, em vez de meramente descritiva, dos fenômenos estudados

[...] Neste sentido, somos conduzidos a um novo entendimento de análise, não pela psicologia experimental, mas pela psicologia genética. [...] A principal tarefa da análise é reconstrução do processo desde seu estágio inicial ou, em outras palavras, converter a coisa no processo. (Vigotski, 1997, p. 68).

Assim, a pesquisa pautada nesses pressupostos considera o próprio processo da investigação como parte da resposta que se busca por meio dela. Isso exige do pesquisador uma postura cautelosa e atenta ao processo histórico-dialético, não perdendo de vista a origem e as (trans)formações de seu objeto de pesquisa.

2.2. O Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma cidade do interior do estado de São Paulo, que possui aproximadamente 123 mil habitantes. Segundo dados oficiais da Secretaria de Educação, obtidos em março de 2025, o município conta com 28 unidades escolares de Ensino Fundamental, atendendo 10.644 estudantes de 5 a 17 anos, dos quais 5.849 estão matriculados do 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental I) e 4.795 do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II). A maioria das unidades escolares está situada na zona urbana, havendo apenas uma escola localizada na zona rural.

O município dispõe de um currículo próprio para o Ensino Fundamental, reformulado a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e publicado em 2020. De acordo com o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, integram a equipe gestora das unidades escolares os Especialistas em Educação, definidos como ‘profissionais que exercem atividades de direção, supervisão, coordenação, orientação educacional e psicopedagogia, ocupando cargo de provimento efetivo’ (Itatiba, 2013, p. 7).

Cabe ressaltar que, atualmente, apenas algumas escolas contam com orientador educacional, enquanto o psicopedagogo atua na Secretaria de Educação, no Centro de Atendimento Educacional e Psicossocial. Entre as atribuições do coordenador pedagógico e do diretor escolar — cargos selecionados para compor esta pesquisa — destacam-se aquelas relacionadas ao papel de formadores e articuladores das ações educativas. Conforme disposto na Lei nº 4.623/2013, compete ao coordenador pedagógico, por exemplo:

- Assumir a função de formador, fazendo da prática do professor objeto de reflexão e pesquisa, problematizando seu cotidiano;
- Proporcionar a construção de uma escola em que as relações e o planejamento de trabalho se dêem de maneira menos compartimentada e mais compartilhada e integrada (Itatiba, 2013, p.19).

Quanto ao diretor de escola, este deve:

- Mobilizar, orientar, acompanhar, avaliar e promover ações de formação continuada tendo em vista as metas a serem alcançadas;

- Praticar ações baseadas nos princípios da responsabilidade, transparência, justiça, impessoalidade, legalidade, moralidade e eficiência (Itatiba, 2013, p.23).

As atribuições previstas no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal nos auxiliam a compreender o que se espera dos gestores em sua atuação. Pelo exposto, compreendemos a importância de uma equipe gestora responsável por ações prospectivas e incentivadoras, ciente de sua responsabilidade em promover formação docente, articular ações e mobilizar a comunidade escolar.

No que diz respeito à Educação Inclusiva, os documentos normativos do Município não apresentam diretrizes para os gestores. Contudo, algumas ações seguem orientações da Secretaria de Educação e do Centro de Atendimento Educacional e Psicossocial. Por esta razão, consideramos relevante contextualizar a prática da Rede Municipal e as ações dos gestores escolares com relação ao encaminhamento, triagem, atendimento e acompanhamento dos alunos com diagnóstico de deficiência.

O Centro de Atendimento Educacional e Psicossocial do município é composto por uma equipe multiprofissional formada por pedagogas, psicopedagogas, fonoaudiólogas, psicólogas, assistentes sociais, fisioterapeutas, técnicos de enfermagem e terapeutas ocupacionais. Essa equipe se organiza para atender e acompanhar os casos de alunos encaminhados para triagem e atendimento especializado.

O processo de triagem e diagnóstico dos alunos, em geral, tem início na escola. A coordenação pedagógica apresenta à Direção os casos identificados pelos professores e, conjuntamente, preenchem o protocolo de encaminhamento para avaliação, com a devida autorização e ciência dos responsáveis. O Centro de Atendimento Educacional e Psicossocial agenda a triagem e designa um profissional para realizar a avaliação na própria unidade escolar. Dependendo das informações apresentadas no encaminhamento ou do relato da escola, o profissional também realiza entrevistas com o aluno e com sua família. Quando, após avaliação, é identificada a necessidade de intervenção clínica, os profissionais efetuam o encaminhamento para a Secretaria Municipal de Saúde ou para instituições do terceiro setor.

No que se refere aos diagnósticos — foco de nossa investigação —, estes chegam à escola pelos pais ou responsáveis após atendimento médico. Há também casos em que a família realiza todo o processo de forma particular e apresenta diretamente à escola o diagnóstico ou laudo clínico⁵, solicitando, na maioria das vezes, atendimento educacional

especializado ou a presença de um auxiliar de sala. Nesse sentido, analisamos a prática do gestor escolar ao receber tais diagnósticos, considerando tanto as situações em que o aluno já é conhecido pela equipe escolar quanto aqueles referentes a novas matrículas, em que o diagnóstico antecede o ingresso do estudante.

Na rede investigada, existe um protocolo para encaminhamento dos diagnósticos ao Centro de Atendimento Educacional e Psicossocial, setor responsável por inserir as informações diagnósticas na Secretaria Escolar Digital do Estado (SED), quando pertinente, observadas as especificidades de cada caso. Em geral, após esse registro, torna-se possível solicitar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a designação de um auxiliar de sala ou outros atendimentos disponíveis na rede municipal.

Entretanto, transtornos como dislexia, apraxia de fala, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Habilidades Escolares (THE), entre outros, não são contemplados nesse sistema. Nesses casos, a escola apenas encaminha o documento diagnóstico para conhecimento do setor especializado, mas os estudantes não têm direito ao atendimento na sala de AEE nem ao acompanhamento por profissional de apoio em sala de aula.

A respeito dos auxiliares de sala, na rede investigada, a contratação acontece por meio de Processo Seletivo de profissionais de nível médio ou superior que acompanham as turmas com estudantes com deficiência matriculados. É o Centro de Atendimento Educacional e Psicossocial quem realiza essa atribuição por processo classificatório de contratação e encaminha o profissional para a escola definindo qual turma este irá acompanhar.

Com esses esclarecimentos, seguimos apresentando os gestores participantes do estudo, bem como os procedimentos de construção de dados.

Com a devida aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (USF), processo nº 7.090.676, iniciamos a etapa de busca pelos participantes, conforme os critérios previamente estabelecidos. Com o intuito de diversificar os olhares sobre a temática, definimos os seguintes perfis e critérios de seleção: dois coordenadores pedagógicos e dois diretores escolares, assegurando que houvesse apenas um gestor por instituição de ensino do município, atuantes em segmentos distintos do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e com tempos de carreira variados — inferiores ou superiores a dez anos de efetivo exercício na equipe gestora.

⁵ Diagnóstico/laudo: Embora saibamos que laudo e diagnóstico têm significados diferentes no dicionário em manuais clínicos, sabemos também que no contexto escolar, muitas vezes, esses conceitos são usados sem distinção de seus significados, conforme aparece nas entrevistas e utilizamos nas análises.

Ao longo dos mais de quinze anos de atuação na rede municipal, estabeleci⁶ inúmeras parcerias profissionais, o que facilitou a identificação de gestores dispostos a colaborar com o estudo. Assim, convidei duas coordenadoras pedagógicas e dois diretores que, por serem conhecidos, eu já sabia atenderem aos critérios definidos. O contato inicial foi realizado por meio de mensagem via WhatsApp, em outubro de 2024. Encaminhei um breve resumo da temática e dos objetivos da pesquisa, juntamente com a carta-convite apresentada a seguir, solicitando manifestação quanto à disponibilidade de participação. Os quatro profissionais consultados aceitaram prontamente o convite, demonstrando interesse em compartilhar suas experiências no âmbito educacional.

Carta-convite

Olá, colega coordenador/ diretor

Antes de mais nada, gostaria de parabenizá-lo pelo trabalho dedicado e responsável que realiza frente à coordenação/ direção da escola. Se você está recebendo essa carta é porque é considerada(o) por mim e por outros colegas, uma referência no trabalho que desenvolve. Posso dizer com propriedade que é um trabalho desafiador que exige de nós, equipe gestora, muito comprometimento, conhecimento e responsabilidade.

Pensando em minha formação e na oportunidade de refletir sobre o desafiador papel da equipe gestora diante da realidade que vivenciamos no que se refere ao trabalho com a Educação Inclusiva, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade São Francisco e, sob orientação da prof^a Dra Ana Paula de Freitas, desenvolvi meu projeto de pesquisa na seguinte temática: “ **O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA COMO DISPOSITIVO SOCIAL E SEU PAPEL NAS AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR**”.

O estudo, de natureza qualitativa, ampara-se na teoria histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Lev S. Vigotski, que compreende o homem como sujeito de um contexto social, histórico e cultural, que se constitui a partir de suas relações com o outro. Estudar algo, sob essa perspectiva, significa, portanto, estudar processos de mudança e significação.

Por isso, estou aqui para convidá-lo a participar e colaborar com esse projeto concedendo uma entrevista a respeito de suas práticas como gestor(a) e os principais desafios enfrentados nessa temática. Seria uma honra poder contar com sua rica colaboração. Você aceita?

Após o aceite do convite, procedemos ao agendamento e à realização das entrevistas. Antes de cada encontro, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cabe destacar que, por cautela ética e visando ao sigilo das informações, ofereci a possibilidade de utilização de nomes fictícios nas entrevistas. Os participantes ressaltaram a relevância de contribuir para as discussões que envolvem a educação, não apresentando

⁶ Escrevemos esta dissertação em primeira pessoa do plural; apenas na descrição sobre o trabalho de campo optamos pela primeira pessoa do singular.

oposição quanto à divulgação de seus nomes ou apelidos. Ainda assim, optei pela adoção de nomes fictícios, solicitando que cada participante escolhesse o seu, de modo a preservar sua identidade e privacidade. A seguir, apresentamos os participantes da pesquisa:

Isa, 55 anos, é graduada em Administração de Empresas e em Matemática, com pós-graduação em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Educação Especial e Inclusiva. Atua no magistério público há 25 anos, dos quais 14 foram dedicados à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há 11 anos exerce a função de coordenadora pedagógica na mesma escola pública municipal. A escolha de Isa para participar da pesquisa decorre do conhecimento prévio de seu trabalho — uma vez que já atuamos juntas como professoras e integrantes da mesma equipe escolar — e de sua trajetória marcada pelo cuidado e pela atenção à inserção e permanência de alunos com deficiência na escola regular. Sua atuação na coordenação pedagógica do Ensino Fundamental II da maior escola da rede municipal reforça a pertinência de sua participação, considerando o elevado número de estudantes com deficiência matriculados nessa instituição.

Márcio, 50 anos, é licenciado em Pedagogia e pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva. Possui 25 anos de experiência no magistério, sendo 21 dedicados à gestão escolar. É diretor efetivo e atua há 15 anos na mesma unidade escolar. Nas ocasiões em que tivemos contato em reuniões de trabalho da rede municipal, Márcio sempre se mostrou participativo nas discussões sobre práticas pedagógicas, o que justificou sua inclusão na pesquisa como representante significativo da rede de ensino.

Raimundo, 42 anos, é graduado em Educação Física e em Pedagogia, com pós-graduação em Esporte Escolar e em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino. Atua há 21 anos na área da Educação, incluindo longa experiência na rede municipal da cidade de São Paulo. É diretor efetivo no município há 5 anos, tendo atuado em duas escolas antes da atual. Nas interações que estabeleci com Raimundo, sempre se apresentou como um gestor sereno e sensato, defensor do trabalho coletivo e da equidade no processo educativo. Em conversas anteriores sobre a temática, demonstrou sensibilidade e atenção às questões da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Laura, 36 anos, é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. Atua há 12 anos na área da Educação, sendo os últimos quatro dedicados à coordenação pedagógica em duas escolas do município. Sua inclusão na pesquisa deve-se às experiências profissionais que compartilhamos, nas quais foi possível observar uma prática comprometida, marcada pelo entusiasmo com o trabalho educativo e pelas relações positivas estabelecidas com colegas e com a comunidade escolar.

2.3. Procedimento para a construção de dados:

Para a produção de dados, realizamos entrevistas dialógicas com os gestores participantes do estudo, adotando uma postura ética que respeitasse integralmente os indivíduos envolvidos. Segundo Carvalho (2019, p. 105), “‘‘integra o protocolo ético da pesquisa científica o pressuposto de uma relação interpessoal, baseada na confiança entre pesquisador e pesquisado’’. Essa relação já estava previamente constituída, uma vez que todos os participantes eram meus colegas de trabalho na rede de ensino — condição que facilitou a realização da pesquisa, embora não tenha reduzido o rigor necessário. Ao contrário, tornou-se fundamental assegurar que essa relação de confiança não fosse, em nenhum momento, transgredida.

Não se trata apenas de atender às exigências formais do Comitê de Ética em Pesquisa, mas de compreender que a ética deve atravessar todas as etapas do processo investigativo (Mainardes, 2017). No âmbito das questões éticas que permeiam um projeto de pesquisa, destaca-se a importância do respeito ao outro e à sua individualidade, sempre considerando a natureza relacional da investigação. Sobre isso, Carvalho (2019, p. 107) acrescenta:

[...] pensamos que a ética na pesquisa em ciências humanas e sociais, para além de sua expressão normativa, é uma ética relacional e situacional, que exige sensibilidade, responsabilidade, empatia e capacidade de negociação de interesses e conflitos entre as partes envolvidas, em cada contexto particular.

A partir da perspectiva histórico-cultural e compreendendo a pesquisa como produção de linguagem, o registro das entrevistas ocorreu por meio de audiogravação, seguida de transcrição integral. As transcrições foram disponibilizadas aos participantes para leitura e validação do conteúdo, garantindo-lhes a liberdade de excluir, revisar ou acrescentar qualquer informação que julgassem pertinente. Todos os participantes concordaram com o material transcrito, não sugerindo alterações.

As entrevistas configuraram-se como um processo dialógico e produtor de sentidos, podendo ser compreendidas como um movimento constitutivo, resultante também da relação estabelecida entre pesquisador e participantes. As entrevistas dialógicas são descritas por Freitas (2003) da seguinte forma:

A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas de uma compreensão ativa. Justifica-se chamar essa entrevista de dialógica, pois, ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal. A entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente (Freitas, 2003, p. 22).

Nas entrevistas dialógicas, orientamo-nos por temas como a rotina da gestão escolar, os modos de recepção do aluno com diagnóstico, a percepção sobre esse aluno e os desafios encontrados no cotidiano profissional.

As entrevistas foram realizadas em locais distintos, conforme a escolha de cada participante. Reforçamos previamente a importância de que se sentissem à vontade durante a conversa; por essa razão, a definição de data, horário e local ficou sob responsabilidade dos entrevistados. Duas entrevistas ocorreram na escola, uma foi realizada na residência do participante e outra em uma sala de estudos da Universidade.

Para explicitar com maior detalhamento o processo de realização das entrevistas, apresentamos a seguir um quadro contendo informações que consideramos pertinentes.

Quadro 3: Gestores entrevistados, locais, data e tempo de duração das entrevistas

N°	Gestor entrevistado	Local	Data da entrevista	Tempo de duração
1	Isa	Residência da entrevistada	12/03/2025	16 minutos
2	Márcio	Escola em que atua	08/04/2025	18 minutos
3	Raimundo	Sala de estudos da Universidade São Francisco	03/04/2025	28 minutos
4	Laura	Escola em que atua	08/05/2025	22 minutos

Fonte: Dados da Pesquisa.

A primeira entrevista realizada foi com Isa. A coordenadora pedagógica sugeriu que o encontro ocorresse em sua residência, por considerar que seria um ambiente mais tranquilo do que a escola. Na data e horário previamente agendados, fui recebida cordialmente em sua casa, onde conversamos inicialmente sobre seu trabalho e os desafios inerentes à função. Após

agradecer a acolhida, iniciamos a gravação da entrevista, que teve duração aproximada de 16 minutos — sendo a mais breve dentre todas as realizadas nesta pesquisa.

Ao transcrever e analisar os diálogos, identifiquei um possível problema metodológico: por se tratar da primeira entrevista e pela relação profissional de longa data entre a participante e a pesquisadora, algumas informações pareceram subentendidas, como se não precisassem ser explicitadas. A leitura da transcrição evidenciou que elementos considerados óbvios para mim, enquanto gestora e profissional da Educação, deveriam ter sido explorados pelo ‘eu pesquisadora’, de modo a oportunizar que a entrevistada explicitasse suas concepções sobre temas como avaliação diagnóstica, atividades diferenciadas e adaptadas, e o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

A segunda entrevista foi realizada com Márcio, diretor escolar. Residente em outro município, ele optou por conceder a entrevista na escola em que atua. Fui recebida pelo diretor e, antes da gravação, dialogamos sobre a instituição, sua estrutura, reformas, necessidades e outros aspectos pertinentes. Durante a entrevista — que durou aproximadamente 18 minutos —, Márcio mostrou-se tranquilo, embora cauteloso na escolha dos termos. Buscamos aprofundar questões sobre o atendimento educacional especializado em sua escola e na rede municipal, além de discutir com maior detalhamento as ações desencadeadas pelos diagnósticos e suas implicações para a prática gestora.

A terceira entrevista, a mais longa, foi realizada com Raimundo, diretor escolar. Conforme acordado, o encontro ocorreu na sala de estudos da biblioteca da Universidade, um espaço calmo que favoreceu a fluidez do diálogo. A entrevista teve duração de 28 minutos e revelou-se bastante rica em detalhes. O tom da conversa foi marcado por maior proximidade conceitual e aprofundamento reflexivo. Raimundo demonstrou postura serena e sólida compreensão acerca das questões que envolvem a escolarização dos estudantes públicas da Educação Especial. Sua fala evidenciou uma concepção de escola como espaço coletivo, no qual o trabalho articulado entre todos os agentes é condição para o êxito das ações educativas.

A quarta e última entrevista foi realizada com Laura, coordenadora pedagógica. Atendendo à sua preferência, o encontro ocorreu na escola em que atua. Fui recepcionada pelo diretor, pela orientadora educacional e pela própria Laura, que havia informado a equipe sobre minha visita. A entrevista ocorreu em uma sala compartilhada com a orientadora educacional. Laura mostrou-se espontânea em suas respostas, frequentemente ilustrando suas reflexões com exemplos do cotidiano escolar. O encontro teve duração de 22 minutos, durante os quais a

coordenadora expôs suas concepções sobre Educação Especial, práticas docentes e estratégias mobilizadas na busca por caminhos que favoreçam a educação inclusiva.

Ancorados nos princípios metodológicos de Vigotski, ao realizarmos a análise explicativa das entrevistas dos gestores, podemos compreender o que existe para além das falas: ideologias, experiências vividas e tudo que eles trazem ao longo de sua constituição como pessoas e profissionais da Educação. Dentro da abordagem histórico-cultural, entendemos que essas vivências e, portanto, essas vozes, são também vozes dos outros e não apenas dos sujeitos pesquisados.

Diante do exposto, após transcrição e leitura atenta das entrevistas, organizamos os dados em eixos analíticos. Esses eixos foram organizados por temas e considerando as questões e objetivos desta pesquisa. Deste modo, no primeiro eixo intitulado ‘O diagnóstico como mobilizador de ações e como justificativa de não aprendizagem: uma relação dialética’ destacamos a relação dialética entre as impressões que os gestores têm sobre o diagnóstico e as ações que realizam. Todos os entrevistados apontam muitas ações na perspectiva da Educação Inclusiva que só acontecem associadas a esses diagnósticos, bem como situações limitadoras a partir do mesmo. Daí a necessidade de olharmos para essa relação dialética existente no cotidiano escolar com relação aos diagnósticos de deficiência.

No segundo eixo - ‘Avaliação diagnóstica X Avaliação processual – O que estamos avaliando?’ identificamos nas entrevistas a prática da avaliação aplicada no cotidiano escolar. Os gestores se referem à avaliação para conhecer o que o aluno sabe, planejar atividades e traçar caminhos para seu desenvolvimento, porém nomeiam, comumente, essas avaliações como diagnósticas, inclusive trazendo para a Educação o termo clínico. Consideramos, portanto, a importância de discutir e analisar o que estamos avaliando.

Por fim, no terceiro eixo - Formação de professores/ profissionais de apoio pedagógico - foi possível, identificar como um dos maiores desafios para a equipe gestora diante do crescimento acelerado dos diagnósticos de deficiência, a problemática da formação profissional para a Educação Especial e Inclusiva. Os excertos selecionados revelam como essa questão é desafiadora para aqueles que estão à frente da gestão da escola, inclusive os fazendo refletir sobre sua própria formação e prática.

Justificadas a construção e organização dos eixos de análise dos dados, na seção seguinte, apresentamos resultados e análises dos dados construídos a partir das entrevistas dialógicas com os gestores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos excertos das entrevistas realizadas com os quatro gestores escolares, selecionados para compor o processo de análise conforme os eixos analíticos previamente definidos, os quais (re)apresentamos a seguir:

- 1- O diagnóstico como mobilizador de ações e como justificativa de não aprendizagem: uma relação dialética
- 2- Avaliação diagnóstica X Avaliação processual – O que estamos avaliando?
- 3- Formação de professores/ profissionais de apoio pedagógico;

Eixo 1: O diagnóstico como mobilizador de ações e como justificativa de não aprendizagem: uma relação dialética

Neste eixo analítico, iniciamos apresentando excertos do diálogo com Laura, coordenadora pedagógica, que revela sua compreensão sobre o diagnóstico como mobilizador de ações escolares, tanto em relação ao aspecto burocrático e garantidor de direito que os diagnósticos clínicos produzem, bem como para a prática pedagógica dos educadores.

Na entrevista, ao relatar suas impressões sobre o diagnóstico e as ações escolares a partir dele, destacamos que Laura, ao mesmo tempo que afirma não ser o diagnóstico balizador das possibilidades de alunos com deficiência, revela sua preocupação no modo como os professores atuam com esse público, o que nos permite compreender a relação dialética existente no cotidiano escolar com relação aos diagnósticos.

Pesquisadora:

[...] Então, você vê isso da parte dos professores, dos profissionais, essa necessidade ou querer esse laudo? Como você vê que o laudo colabora ou não nesse processo? Como você vê o impacto desse laudo?

Laura:

Eu acho importante que ele chegue pra escola como apoio, mas ele não pode definir o aluno, não. Eu não acho que isso seja tão importante para o professor, porque assim é

aquilo, a partir do momento que você conhece o aluno, que você conhece a demanda, tendo aquele documento ou não, você tem que adequar o seu trabalho.

[...] Então assim, *de verdade, eu acho que é importante na parte burocrática, no que garante direitos para essa criança, é importante. Mas assim, para o trabalho pedagógico, eu acho que independente do laudo, a criança tendo dificuldade a atividade e o trabalho vão ser adaptados, o aluno tem esse direito, independente do laudo.* [...]

Pesquisadora:

[...] O fato de terem um laudo ou um diagnóstico muda alguma coisa no trabalho ou na forma como esse aluno é visto pela escola, pelos colegas, pelos professores?

[...] Ah, é aquilo que eu comentei. *Eu acho que assim, o professor se apegou muito em querer saber, ver e até para diminuir. Eu falo assim, que às vezes o laudo vai cortar, vai deixar raso o trabalho, porque daí a gente diminui a expectativa. Isso, eu acho muito perigoso.* E é por isso que eu insisto que eles conheçam o aluno, independente do laudo [...]

[...] A gente assim, *às vezes, eu vejo assim tanto para bem quanto para mal. O laudo existe, é necessário. Eu acho que é importante para garantir direitos, mas eu acho que na educação não deveria ser tão esperado.* Se eu conheço bem meu aluno, independente do laudo, eu já organizo meu trabalho [...]

Inicialmente, Laura afirma considerar o diagnóstico importante como um apoio para a escola, mas não como definidor do aluno. Ao mencionar que o laudo é relevante para questões burocráticas, inferimos que o ‘apoio’ a que se refere diz respeito à garantia de direitos, como, por exemplo, o acesso a um auxiliar de sala — política adotada pela rede de ensino. Ao mesmo tempo, ao afirmar que o laudo não define o aluno, Laura destaca a importância de se conhecer a criança para adequar o trabalho pedagógico, enfatizando que as adaptações de atividades devem ocorrer em função das dificuldades do estudante, uma vez que a adaptação curricular constitui um direito.

Em seguida, a gestora observa que alguns professores desejam o laudo para ‘diminuir’ as expectativas em relação ao aluno ou para ‘diminuir’ o trabalho. Tal afirmação evidencia que a prática de utilizar o diagnóstico como justificativa para a não aprendizagem do estudante com deficiência ainda se faz presente no cotidiano escolar. Laura relata, ainda, que os professores solicitam laudos e informações sobre a criança antes mesmo de a conhecerem, o que indica uma recorrência de situações em que se busca ‘o papel’ antes da observação e compreensão do sujeito e de seus processos de desenvolvimento.

Quanto à colaboração do diagnóstico para o desenvolvimento do aluno, Laura reitera considerá-lo importante como suporte, mas demonstra incômodo com a tendência de alguns docentes a se apoiarem excessivamente nas prescrições desses documentos. A impressão que

se constrói é a de que a prática pedagógica estaria condicionada ao laudo clínico, como se este determinasse o planejamento, as interações e as intervenções docentes.

Vigotski (2019, p. 364), enfatiza a importância de um diagnóstico cuidadosamente elaborado e corretamente compreendido, de modo que contribua para o desenvolvimento da criança: ‘Sem dúvida, ambos os momentos, quer dizer, o desenvolvimento do conceito e o grau de sua compreensão, são essenciais na determinação do êxito prático desse diagnóstico, mas eles não são os que solucionam os problemas’.

A fala de Laura, entretanto, sugere uma tensão: ao afirmar que insiste para que seus professores conheçam os alunos e que “a criança tendo dificuldade, a atividade e o trabalho vão ser adaptados”, sua argumentação parece se aproximar mais da lógica da adaptação curricular do que de uma perspectiva prospectiva de aprendizagem — aquela que considera diferentes caminhos para alcançar metas comuns. Este é um risco recorrente na prática pedagógica voltada à Educação Especial, que pode acabar recaindo em um modelo de simplificação curricular, em vez de promover uma abordagem que potencialize o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Freitas, Dainez e Monteiro (2022), discutem sobre adaptação curricular na escolarização de alunos com deficiência. Defendem a organização de um currículo que embase práticas pedagógicas transformadoras. Segundo as autoras:

Atualmente, noções de adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação, individualização curricular têm aparecido nas formulações de políticas voltadas à educação especial. Esses diferentes modos de se referir à organização curricular têm provocado efeitos nos arranjos das práticas educacionais [...], pouco se tem avançado em direção à aprendizagem de conteúdos escolares dos alunos com deficiência (Freitas, Dainez e Monteiro, 2022, p.331).

Com base em Vigotski (2021b), sabemos que o processo de desenvolvimento não é um processo adaptativo, é um processo que envolve o funcionamento psíquico superior, apenas os animais (que não desenvolvem a consciência) se adaptam. No homem, o processo de desenvolvimento envolve trabalho, linguagem. É pela via da instrução, mediada semioticamente, que qualquer indivíduo pode se desenvolver. Padilha (2015, p. 322) afirma que o aprendizado e o desenvolvimento caminham na contramão da noção de adaptação,

[...] porque, pela linguagem e pelo trabalho, o homem ultrapassa as impressões sensíveis imediatas das situações exteriores, ou seja, o excesso de expressões concretas e visuais muito presentes nas propostas didáticas para a educação especial. Outro sentido é o de que a organização do trabalho

pedagógico deverá prever, sistematicamente e intencionalmente, atividades que promovam o desenvolvimento das funções superiores, que, para Vigotski, são culturais.

Assim, essa ideia de “adaptação curricular” é equivocada, contudo, fortemente defendida no meio escolar quando nos referimos ao trabalho a ser feito com estudantes com deficiência. Monteiro, Freitas e Camargo (2014, p. 32) apontam que

[...] a questão da necessidade do diagnóstico por parte dos professores como justificativa para as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, pode ser decorrente da concepção, veiculada através dos séculos, de que a condição da deficiência intelectual é imutável, e não um processo que pode ser modificado a partir das relações estabelecidas[...]

Certamente, é importante que o professor faça esse movimento de reflexão sobre sua maneira de atuação e, vale frisar que isso independe da condição do aluno ou de tratar-se de um aluno com deficiência. Este é o papel fundamental do professor: conhecer seus alunos e traçar os caminhos para contribuir com sua aprendizagem. Contudo, os relatos de Laura demonstram sua preocupação diante da importância que os professores depositam aos laudos recebidos na escola, reforçando que essa prática pode levar à diminuição das expectativas do professor quanto ao desenvolvimento do aluno, o que ela mesmo destaca como “muito perigoso!” A respeito dessa prática do professor, potencializando a importância do laudo clínico para direcionar suas ações pedagógicas, Pereira (2022, p. 36) aponta que:

Se, por um lado, é primordial que o professor mobilize sua prática para pensar seus modos de atuação, a prática pela prática culmina em um esvaziamento do fazer do educador. Por outro lado, o professor que se baliza por saberes teóricos fundamentados na clínica tradicional (Góes, 2007), acaba seguindo prescrições médico-terapêuticas que dão o tom do trabalho, e o que poderia ser um frutífero processo de ensino, culmina em tratamento.

Os excertos apresentados apontam o quão tênue é a linha entre a colaboração de um diagnóstico, sobretudo como garantidor de direitos para o aluno que o recebe e a maneira como ele pode impactar e limitar as possibilidades desenvolvimentais desse aluno. Laura, enquanto coordenadora pedagógica, ao dizer que acredita que esses laudos garantem direitos, mas “não deveriam ser tão esperados”, demonstra a contradição existente entre os direitos garantidos a um aluno em virtude de um diagnóstico e as limitações que ele pode trazer ao processo de desenvolvimento. O aluno ganha o direito, por exemplo, de um auxiliar para

acompanhá-lo em sala de aula, mas isso lhe garante o direito de aprender? Muitas vezes, essa prática o torna ainda mais excluído no contexto escolar, além da prática do professor que tende a diminuir as expectativas em relação a sua aprendizagem e “terceirizar” a responsabilidade de ensino a outro profissional. Assim, ao mesmo tempo que o aluno garante direitos (ter auxiliar de sala, por exemplo), ele perde seu direito de acesso à aprendizagem escolar.

Ainda na perspectiva do diagnóstico como garantidor de direitos e mobilizador de ações escolares, trazemos excertos da entrevista de Raimundo, diretor de escola, e de Isa, coordenadora pedagógica, que apontam para esta direção. Durante as entrevistas, eles contam sobre suas rotinas na gestão das escolas em que atuam quando recebem um aluno com diagnóstico de deficiência, reforçando que procuram conversar com as famílias para conhecerem as “necessidades” do aluno.

Pesquisadora:

Esses laudos têm sido pertinentes, têm colaborado, têm prejudicado? Como você vê o impacto desses laudos na constituição desse aluno dentro da sua escola, na prática diária com esses alunos?

Raimundo:

[...] Eu considero que é importante o laudo, mas *o mais importante é que o laudo depois ele traz uma porta onde esse aluno consegue ter outros tipos de atendimento, né?* [...] Do terapeuta ocupacional, do psicopedagogo que atende aquele aluno, de repente, com frequência e consegue oferecer orientações para a escola. Eu acho que nesse sentido é o mais importante [...]

[...] *Acho que todo o suporte que gera a partir de um laudo, né para aquele aluno quando a família consegue ter condição de fazer os acompanhamentos*, eu acho que a própria conversa com a família a partir dos atendimentos que esses alunos acabam tendo em outros espaços, particulares ou não, que, às vezes, a família consegue acessar, traz um respaldo pela escola nesse sentido de entender o limite, né, o que aquele aluno tem condição de realizar ou não [...]

[...] Eu acho que na educação a gente falha muito em relação a nossa formação enquanto professor da gente não ter respostas, por exemplo, pelo menos na minha formação, respostas que ajudem nesse momento de atendimento especializado, *então a gente acaba ficando muito preso ao que o que o corpo de especialistas da área da saúde fornece como orientação* [...]

Pesquisadora:

Como você enxerga receber esse laudo na escola? A importância dele? A importância ou o impacto dele?

Isa:

[...] Tem aluno que a gente tem sim, que ele começou com aquela dificuldade e ele traz a dificuldade ao longo da passagem escolar dele. *Então assim, a gente se apega só nesse momento. É como se fosse um conforto naquele momento*[...]

Os excertos dos diálogos apresentados acima demonstram o movimento que o diagnóstico clínico produz no sentido de proporcionar ao aluno alguns atendimentos especializados que contribuem em seu processo de escolarização. Raimundo relata que os diagnósticos “abrem uma porta” para que os alunos tenham mais “suporte” e isso é um fator importante. Contudo, nessa relação dialética entre diagnóstico como mobilizador e como fonte de justificativa, observamos as falas dos entrevistados: Isa, por exemplo, cita que o laudo chega a ser “um conforto” quando a escola considera que o aluno não atingiu as expectativas de aprendizagem previstas. Raimundo demonstra a impressão de que a escola, na busca por respostas e talvez, pela falta delas, acaba “ficando presa” ao que os especialistas da saúde fornecem como orientação.

Diversos estudos têm problematizado a centralidade atribuída ao diagnóstico clínico, destacando que, em geral, tais diagnósticos são produzidos em um contexto que enfatiza a falta, o defeito e a dificuldade — aquilo que a criança não consegue realizar. Assim, quando a escola, frequentemente responsável por encaminhar o aluno aos serviços de saúde sob a hipótese de que há alguma condição que impede seu desenvolvimento adequado, recebe esse diagnóstico, produz-se um movimento de “porta giratória” — expressão utilizada pelo psiquiatra Jairo Werner em palestra proferida no Seminário Internacional de Vigotski, realizado na Universidade São Francisco em 2025 — que reforça a lógica da falta e do déficit.

Desse modo, o parecer médico passa a ser utilizado como justificativa legitimada para o insucesso escolar, deslocando o foco da responsabilidade pedagógica da escola e conferindo ao diagnóstico clínico um caráter explicativo para o fracasso na aprendizagem. Ao analisarmos os sentidos atribuídos pelos gestores ao diagnóstico, observamos contradições em suas falas. Percebemos o quanto o diagnóstico pode mobilizar e direcionar ações na escola e para a trajetória escolar do educando, como encaminhamentos a atendimentos especializados ou a definição de um auxiliar de sala, e, simultaneamente, pode estigmatizar a condição do aluno, reduzindo as expectativas sobre seu desenvolvimento.

Os gestores evidenciaram, assim, um dos objetos desta pesquisa que era analisar e discutir a relevância das informações diagnósticas e seu uso para organização do atendimento escolar. Compreendemos tanto a relevância do diagnóstico para a organização do atendimento escolar, quanto os riscos de seu uso como instrumento de naturalização das dificuldades de aprendizagem.

Eixo 2: Avaliação diagnóstica X Avaliação processual – O que estamos avaliando?

A seguir, trazemos excertos dos dizeres de Laura e Isa, coordenadoras pedagógicas e de Raimundo e Márcio, diretores de escola. Seus dizeres foram mobilizados a partir do questionamento da pesquisadora sobre quais as suas primeiras ações ao receberem um estudante com diagnóstico de deficiência.

Pesquisadora:

Então essa recepção é da família, da conversa, e depois conhecer o aluno. Entendi. E, por exemplo, você comentou da avaliação, diagnóstico ali com o aluno. Como é esse diagnóstico com o aluno? É uma avaliação, uma prova, é uma questão pedagógica, é com relação ao conteúdo da turma? O professor aplica, vocês aplicam? O que vocês chamam de avaliação diagnóstica?

Laura:

[...] Então, *assim, para cada demanda existe uma avaliação, entendeu?* Então, assim, no primeiro momento é que crie um vínculo, estabeleça aí o que você está sentindo do conhecimento desse aluno. Eu tenho alunos, por exemplo, que são medicados para vir, então ele tem já o colchonete aí que ele precisa dormir um pouquinho. Então, inicialmente a gente não sabia disso. Esse aluno se desregulava, então tudo isso é o conhecer, é o avaliar, né? [...]

[...] Até que horário ele consegue ter um bom rendimento? *Tudo isso é uma avaliação. Eu acho que tudo isso é o que faz o planejamento, né, o próximo passo. Eu acho que essa avaliação, não vou nem falar para você assim que existe um documento, um papel, ó, todos fazem exatamente essa avaliação para fazer um diagnóstico e saber, porque não tem [...]*

[...] *É, na verdade, não. É um trabalho diário do professor. Eu sempre falo para eles: conheça o seu aluno.* É no conhecer mesmo, conversar. Primeiro, assim, eu acho que criar um vínculo. [...]

Então, assim, eu acho assim, que é isso, precisa conhecer o aluno, *a avaliação está dentro do conhecer o aluno, criar vínculo e planejar ali a semana, ver direitinho como que vai ser o próximo passo [...]*

Laura, coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental (1º a 9º ano) explica como age com os estudantes com deficiência. Para ela, inicialmente, o importante é criar um vínculo com o aluno e estabelecer o que percebe sobre o conhecimento dele. Ela explica que orienta os professores sobre essa necessidade de conhecer o aluno, criar vínculo, em um trabalho diário.

Em consonância com o pensamento de Laura, Barbuio (2021, p. 166) afirma que não é possível pensar na escolarização de alunos com deficiência sem pensar na relação social que será estabelecida com esses discentes, e como essa relação se dará. Para o autor, é preciso "estabelecer uma relação na qual os escute, respeite-os, valorize-os e os coloque como

protagonistas do/no ambiente escolar, impulsionando-os para produções e elaborações de sentidos e significados de suas vivências escolares".

Embora Laura não deixe claro na entrevista como a avaliação é feita, seus dizeres nos levam a inferir que não há um procedimento padrão, mas compreende que a avaliação é um processo. Quando Laura diz que a avaliação é para conhecer o aluno, entendemos que ela se refere ao conhecimento que ele tem, na medida em que ela entende que a avaliação irá auxiliar no planejamento. Por outro lado, ela também explica que conhecer o aluno, auxilia na compreensão de seu comportamento, por exemplo, entender que um aluno precisa dormir porque toma medicação. Ora encontramos uma prática de avaliar para compreender o processo de desenvolvimento do aluno e planejar ações nesse sentido, em consonância com o que Vigotski defende como avaliação pedológica do desenvolvimento, ora uma compreensão de avaliação do comportamento do aluno, de como “cuidar” dele durante sua permanência na escola. Encontramos nessa fala a contradição entre os saberes escolares e os saberes clínicos. Quais saberes são necessários para uma coordenadora pedagógica a respeito de seu aluno? Por que em sua concepção, Laura entende como processo de avaliação, o ato de conhecer as necessidades do aluno para evitar ocorrências com seu comportamento? Nesta fala, Laura parece estar se apoiando mais nos saberes clínicos por parte do profissional da Educação.

A pesquisa de Pereira (2022), traz a problemática da hegemonia de saberes clínicos tradicionais para intervenção pedagógica com pessoas com autismo. O estudo demonstrou que esses saberes privilegiam o corpo biológico e os comportamentos presentes no diagnóstico clínico de autismo, fato que se apresenta também para outros diversos diagnósticos de deficiência inseridos no contexto escolar. O autor destaca “a primazia de saberes clínicos tradicionais em detrimento de saberes pedagógicos e o foco no tratamento”. (Pereira, 2022, p. 30)

Dainez e Smolka (2019), ao abordarem a função social da escola no contexto da Educação Inclusiva, argumentam que, além da socialização dos alunos com deficiência no contexto escolar, a escola tem outros encadeamentos educacionais, que busquem à ampliação do conhecimento aos bens culturais historicamente produzidos. Nessa direção, Barbuio (2021, p. 61) afirma que “a escola deve partir do princípio de que os alunos com deficiência não fazem parte de uma espécie peculiar de indivíduos, mas sim são indivíduos com algumas peculiaridades”.

Em outro excerto destacado, retomamos a resposta de Raimundo, diretor de escola, ao ser questionado sobre qual sua prática enquanto gestor escolar ao receber o aluno com diagnóstico de deficiência.

Pesquisadora:

Como diretor de escola, qual é a prática dentro da sua escola com relação aos diagnósticos de deficiência que vocês recebem, quando você recebe um aluno que já tem um laudo, um diagnóstico de deficiência, numa nova matrícula na sua escola, qual é a prática de vocês com relação a isso?

Raimundo:

[...] *É, a gente faz uma avaliação no geral assim, e aí depois, num segundo momento, é um terceiro momento aí, né, no caso, a gente passa essas informações para quem vai fazer o atendimento desse aluno* e pede para que o professor dê um retorno sobre o que foi, sobre esses primeiros contatos, né, o inspetor de alunos, como que o aluno se comportou dentro do ambiente, né, como que ele foi acolhido num ambiente? [...]

[...] Eu acho que a gente ainda tem uma rede de apoio enfraquecida. Eu acho que não suficiente. Então, quando, sei lá, você percebe que o aluno precisa de um atendimento de fono, por exemplo, a gente não tem na rede e aí a gente depende de que a família busque isso fora, no SUS mesmo ou particular para trazer as informações que *a gente precisa para ter uma avaliação mais clara daquilo que a gente, inicialmente, identifica como um problema que, de repente, pode não ser, mas a gente identifica algo como fora do padrão, se ele precisa de um outro apoio, a gente conta com isso [...]*

Retomando a questão da medicalização da educação (Werner, 2005), observa-se que a reprodução de modelos médicos no interior da escola tem se tornado cada vez mais frequente, especialmente no que se refere aos processos de avaliação. Quando questionado sobre suas práticas, enquanto diretor, relativas à matrícula e à inserção de um aluno com diagnóstico de deficiência, Raimundo reforça que avalia prioritariamente como o aluno se comporta no ambiente escolar. Em suas falas, o diretor demonstra maior preocupação com a avaliação da condição clínica do estudante do que com seus processos de aprendizagem.

Além disso, Raimundo relata sentir falta do apoio de uma rede que oriente a escola sobre como proceder com o aluno e sobre quais expectativas podem ser consideradas em relação ao seu desenvolvimento. Essa postura evidencia a permanência de um olhar pautado no diagnóstico clínico como parâmetro central para a intervenção pedagógica, contribuindo para a naturalização da medicalização no contexto escolar.

Ao ser questionado sobre os procedimentos de ação quando a escola recebe o aluno com deficiência, Márcio diz – “E, depois, nós vamos abrindo com o passar do tempo, vendo como que está o desenvolvimento dela (criança), se ela está se adequando”. Aqui, nos

questionamos. Seria o aluno que deveria se adequar a escola, ou ela que deveria disponibilizar meios aos alunos? Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é dever da escola proporcionar e promover condições aos alunos com deficiência. Seus pressupostos é de que não são os alunos que devem adaptar-se às condições da escola, mas sim a escola que precisa oferecer oportunidades e meios condizentes às demandas dos alunos.

Silva e Ribas (2025), abordam em seu trabalho as consequências da extensa avaliação psicológica na escola. Esta não deve se ancorar primordialmente e balizar suas práticas pedagógicas com o aluno a partir de um diagnóstico clínico. Isso explicita o grande risco das ações tidas como inclusivas no ambiente escolar se tornarem reproduções de prescrições clínicas e acabarem por estigmatizar o aluno com deficiência ou transtornos. Como afirmam Silva e Ribas (2025, p.3): “ [...] Então, a escola que tem a função social de favorecer o desenvolvimento dos alunos, pode se tornar mais um elemento de estigmatização do que inclusão e emancipação.”

Isa, coordenadora pedagógica, por exemplo, em sua resposta, aborda a prática de avaliar para diagnosticar a condição pedagógica do aluno. Vejamos o excerto abaixo:

Pesquisadora:

Então, para começar, eu queria que você me contasse um pouquinho sobre como é para a sua equipe, pro seu trabalho como coordenadora pedagógica, como é o início de um trabalho com um aluno matriculado quando você recebe um diagnóstico de algum aluno com diagnóstico na escola, quando esse aluno chega para você?

Isa:

[...] Quando nós recebemos o diagnóstico, um aluno com o diagnóstico aqui na escola, é o que menos nos importa o diagnóstico, o laudo que a gente recebe. [...] *A primeira coisa que a gente faz, não só com os alunos com necessidades especiais, mas com todos que a gente recebe os novos, uma avaliação diagnóstica. Em cima dessa avaliação diagnóstica é que eu vou procurar unir o laudo ao que essa avaliação vem mostrando [...]*

[...] *O aluno, ele chega para a gente, ele passa por uma avaliação diagnóstica. Em cima dessa avaliação, eu faço toda uma análise das dificuldades e das habilidades do aluno.* E aí eu passo para esse documento, esse compilado de informações sobre o aluno, para que os professores tenham isso em mãos para poder planejar suas aulas de acordo com as dificuldades dos alunos [...]

Neste trecho, a coordenadora explica: “O aluno, ele chega para a gente, ele passa por uma avaliação diagnóstica. Em cima dessa avaliação, eu faço toda uma análise das dificuldades e das habilidades do aluno”. Nesta fala, preocupa-nos a prática de avaliar para evidenciar as dificuldades do aluno, aquilo que ele não sabe ou não faz autonomamente. No que se refere ao aluno com deficiência, sabemos que no ambiente escolar, essa avaliação vem ainda mais focada no que o aluno não consegue fazer, ou seja, no conceito da falta, muito semelhante aos testes clínicos aplicados à Educação. Isso pode levar a uma diminuição das expectativas de aprendizagem com relação ao aluno, considerando mais suas limitações do que as potencialidades. Sobre isso, Pinto e Goes (2006, p.12) defendem que

não é possível uma educação que se construa sobre as bases do defeito de uma criança, do que ela não possui, do que ela não pode, do que ela não sabe [...]. Em vista disso, torna-se fundamental que a educação oriente esforços para a busca da elevação dos modos de funcionamento dos sujeitos [...]

Nessa perspectiva, retomamos a visão vigotskiana das consequências primárias e secundárias da deficiência, em que a grande dificuldade para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está nas barreiras sociais impostas às pessoas com deficiência. Dainez e Freitas (2018, p.150) apontam que

Portanto, não é o déficit primário em si que afeta diretamente as funções psíquicas, mas o déficit em determinada realidade sociocultural; o modo como é significado e compreendido socialmente torna-se condição de possibilidades ou impedimentos de desenvolvimento cultural da personalidade.

Pensando, ainda, sobre as consequências secundárias, refletimos sobre a fala do diretor Márcio, quando a pesquisadora pergunta sobre o trabalho depois que o aluno chega à escola e já conhecem aluno e família:

Pesquisadora:

A partir do momento, então, que esse aluno chega na escola, vocês já conheceram a família, conheceram um pouco sobre ele, como é que a equipe gestora, vocês diretores, coordenadores, trabalham?

Márcio:

[...] *Vamos passando [para os professores] no decorrer do tempo que essa criança frequenta a sala de aula.* E aí, muitas vezes, isso ajuda no sentido de não alarmar, de não criar um pré-conceito de como é aquela criança, de qual estado dela, e isso ajuda muito [...]

[...] *E, depois, nós vamos abrindo com o passar do tempo, vendo como que está o desenvolvimento dela, se ela está se adequando, se ela não está, se está gostando do grupo, a criança está se sentindo bem, a professora está conseguindo chegar até essa*



Márcio responde que avaliam “se ela está se adequando, se ela não está, se está gostando do grupo, a criança está se sentindo bem, a professora está conseguindo chegar até essa criança, está conseguindo atender”. Notamos a preocupação do diretor com a inclusão do aluno, mas ele se refere à criança estar se adequando ao ambiente escolar. Não é a criança que deve se adequar à escola. É a escola que precisa garantir acesso e possibilidades para a criança. Vigotski (1997) considera que uma educação precária pode falir as possibilidades de desenvolvimento de qualquer criança, sobretudo quando se trata da educação da criança com deficiência.

Por todo o exposto, encontramos nas análises que os gestores, quando questionados sobre qual a sua prática ao receberem um aluno com deficiência na escola, afirmam que primeiramente realizam uma “avaliação diagnóstica” para compreenderem o que o aluno sabe e quais as suas dificuldades. É fato que é importante compreender a condição pedagógica desse aluno. Contudo, mais uma vez, a própria nomenclatura da ação de avaliar as condições de aprendizagem é reduzida ao termo clínico “diagnóstico”.

Cabe-nos questionar a intencionalidade dessa ação. Vigotski (2022) traz o conceito do diagnóstico pedológico, ou seja, diagnóstico do desenvolvimento da criança, criticando a avaliação que só analisa o conhecimento atual do estudante, que desconsidera a necessidade de olhar para o futuro, para o que o aluno está por desenvolver. Essa é a forma acertada de se pensar a avaliação, compreendendo-a como um instrumento que permita ao professor e à escola planejar ações para o desenvolvimento do aluno e, especialmente, no que se refere ao aluno com deficiência, traçar rotas desenvolvimentais tendo a mesma finalidade para todos.

Para Silva e Ribas (2025, p. 5), “O desafio que se impõe é o de construir práticas de avaliação e intervenção que superem a lógica classificatória, resgatando a função emancipadora da educação numa perspectiva inclusiva.” Assim, para além do diagnóstico médico que o aluno recebe (criança com autismo, com TDAH, com deficiência intelectual, etc) defendemos uma avaliação processual, na qual o objetivo deveria ser a compreensão do que o aluno sabe, daquilo que domina, daquilo que precisa de acompanhamento para

constituir-se em aprendizagem efetiva, entendendo essa prática como um movimento permanente nas relações de ensino. O estudo de Botura e Freitas (2014, p.45) mostrou que “a observação atenta da interação das crianças permite identificar capacidades não apresentadas em avaliações estruturadas, permitindo identificar botões de desenvolvimento”. Por esta razão, a avaliação deve ser processual e não voltada ao produto final.

Os excertos destacados apontam como os gestores compreendem e nomeiam a prática de avaliar o aluno com deficiência e seus processos. Quando questionados, afirmam que primeiramente realizam uma “avaliação diagnóstica” para compreenderem o que o aluno já sabe e quais as suas dificuldades. Ora encontramos uma prática de avaliar para compreender o processo do aluno e planejar ações para seu desenvolvimento. Ora, observamos, que a ação de avaliar as condições de aprendizagem é reduzida ao termo clínico “diagnóstico”, com isso, cabe-nos questionar a intencionalidade e a periodicidade desse processo avaliativo.

Eixo 3: Formação de professores/ profissionais de apoio pedagógico: os desafios na perspectiva da Educação Inclusiva

Neste eixo, consideramos importante trazer para a análise, aquilo que se apresenta como um dos maiores desafios para os profissionais da gestão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva: a formação docente. Durante as entrevistas, esse não foi um tema levantado pela pesquisadora. Contudo, destaca-se a preocupação dos entrevistados sobre isso, apontando para a necessidade de reflexão e ação sobre essa temática.

Ao assumirmos a perspectiva histórico-cultural como aporte teórico-metodológico, é importante pontuar que pensamos numa visão prospectiva do desenvolvimento e compreendemos a Educação da pessoa com deficiência como um projeto coletivo, em que só existe avanço à medida em que os conceitos e as ações sejam coletivos. Nesse sentido, a questão da formação docente impacta todo esse processo, uma vez que é preciso que todos sejam formados para essa prática. Quando mencionamos conceitos e ações, nos reportamos a Saviani (2009), que argumenta sobre a necessidade de uma formação que propicie caráter científico aos processos formativos. Para além do “aprender fazendo” ou do conhecimento que se adquire no “chão da escola”.

Sobre essa perspectiva da formação dentro do espaço escolar, trazemos o excerto da entrevista com Laura, coordenadora pedagógica:

Em dado trecho da entrevista, Laura relata que existe parceria com uma ONG da cidade para atendimento aos alunos da escola e da comunidade. Nessa parceria, além de atender os alunos, os profissionais fornecem orientações às famílias e à escola. A pesquisadora pergunta se trata-se de um atendimento pedagógico, psicológico, social? Laura responde que é um trabalho bacana, mas relata que existe a cobrança dos professores por uma formação específica:

Laura: [...] Sim, psicológico, cursos, acolhimento social, então é legal, um trabalho bacana, mas assim, o que a gente precisaria, que é a cobrança dos professores, a gente até já fez formação, já convidei alguns colegas para vir aqui para trazer exemplos de atividade adaptada, avaliação adaptada, porque assim, *o professor não tem ideia de como fazer*. Então assim, o trabalho é sempre esse, dar sempre um suporte de como fazer. E faz muita falta [...]

[...] O auxiliar também não é formado e não tem a formação para, especificamente para esse trabalho. Mas tudo bem, já tem uma pessoa para ajudar, mas é um apoio, *o professor tem que ser criativo e buscar recurso, tirar de onde não tem, porque ele também não é obrigado a ter essa especialização, né?* [...]

Isa:

[...] Aqui nós temos um grupo maravilhoso de professores, eles abraçam a causa junto com a gente do aluno com necessidade especial. *Porém, eles não são preparados para isso*, então a gente... Não que perde nem que gasta tempo, mas a gente tem que ficar muito em cima disso, tentando ajudá-los numa formação, a gente tentando passar a nossa visão e esse auxílio para eles e para os alunos, porque eles não têm uma formação contínua [...]

[...] E outra coisa que para mim é a mais importante, é a dificuldade que a gente tem com os monitores, com os auxiliares de sala. *Os auxiliares de sala, eles chegam com um despreparo muito grande, né? Eles não têm preparo algum para lidar com esses alunos* [...]

Raimundo:

[...] *Eu acho que na educação a gente falha muito em relação a nossa formação enquanto professor* da gente não ter respostas, por exemplo, pelo menos na minha

formação, respostas que ajudem nesse momento de atendimento especializado, então **a gente acaba ficando muito preso ao que o que o corpo de especialistas da área da saúde fornece como orientação [...]**

[...] **Se a gente tivesse, eu acho que desde a nossa formação na graduação, se a gente discutisse mais essas questões, tudo isso que permeia a questão da inclusão, a gente estaria mais preparado, né, na escola.** E, ter alguém que dá suporte também bem formado, adiantaria, né, os processos de desenvolvimento do aluno, sim [...]

Márcio:

[...] **Não, não enxergo problema de formação. Eu sei que é meio antagônico, porque muita gente bate nessa tecla.** O problema é maior, é realmente o perfil adequado? [...] O gostar, ter paciência, é o dia a dia mesmo. Sabe aquele carinho? [...]

[...] A experiência conta muito mais que a formação. **A boa vontade e o perfil adequado contam muito mais do que a formação.**

Os excertos destacados nas falas dos entrevistados evidenciam essa preocupação com a falta de formação para o trabalho com a educação especial e suas consequências. Laura e Isa, coordenadoras pedagógicas, destacam a preocupação com a falta de preparo dos professores. Ambas revelam que atuam na direção de dar suporte e apoiar os professores em suas ações pedagógicas. Em suas falas, percebemos a insatisfação das coordenadoras pedagógicas com relação à formação dos professores e, ainda, de sua própria formação. Quando Laura diz que já convidou alguns colegas para falar sobre isso, fica claro que ela também não se sente apta para formar seus professores com relação ao trabalho com a Educação Inclusiva.

Conforme apresentado na descrição do contexto da pesquisa, uma das atribuições do coordenador pedagógico prescritas no Plano de Carreira Municipal (2013) é “assumir a função de formador, fazendo da prática do professor objeto de reflexão e pesquisa, problematizando seu cotidiano.” Assim, formar, orientar e dar suporte é uma tarefa que cabe ao coordenador pedagógico. Isa chega a dizer que “tem que ficar muito em cima disso, tentando ajudá-los numa formação”. Ao mesmo tempo que revelam a necessidade de uma formação continuada aos seus professores, não entendem que sejam responsáveis por esse

processo, porque também argumentam não terem recebido formação específica para o trabalho na perspectiva inclusiva.

Laura comenta que “o professor tem que ser criativo e buscar recurso, tirar de onde não tem”, demonstrando o despreparo de toda uma equipe que, na falta do conhecimento, vai fazendo ajustes conforme as orientações vão chegando pra escola, inclusive nos modelos de formação que, comumente, são descontextualizados e descontinuados. O professor, o coordenador, o diretor, todos sentem-se incapacitados para atuar com assertividade quando o assunto é a Educação Inclusiva. A respeito disso, Kassir (2014, p.222), argumenta que “[...] os aspectos da função docente levantados por Saviani parecem esvaziados de sentido, silenciados/apagados pelo discurso da multifuncionalidade docente ou de uma educação inclusiva, que se sustenta “nos pequenos ajustes” e nos cursos de formação massificados.”

Isa também menciona a falta de preparo dos auxiliares de sala, profissionais contratados pela rede de ensino para atuarem como apoio aos estudantes público da Educação Especial. Vale destacar que, na rede investigada, desde 2024 realiza-se um Processo Seletivo para a contratação desses profissionais — de nível médio ou superior — que acompanham turmas com estudantes com deficiência matriculados. Em geral, trata-se de estudantes de graduação, ainda sem formação específica para lidar com as demandas desse público. Estudos como o de Freitas (2019), apontam essa problemática, reiterada pelos gestores entrevistados, que destacam a necessidade de formação inicial e continuada adequada para esses profissionais de apoio.

Observa-se ainda, na fala de Isa, certo desconhecimento quanto à terminologia adequada para referir-se às pessoas com deficiência. Ela utiliza o termo “aluno com necessidade especial”, expressão que não é mais recomendada quando nos referimos ao público da Educação Especial. O uso da terminologia atualizada reafirma o reconhecimento da pessoa — o aluno — em primeiro lugar, compreendendo que a deficiência é uma característica que o constitui, e não algo que ele “carrega”. Isso evidencia, novamente, a relevância do estudo, do conhecimento científico e da formação continuada, sobretudo para aqueles que exercem funções formativas dentro da escola. Os gestores relatam não se sentirem suficientemente preparados, indicando que essa lacuna esteve presente em sua própria formação.

Retomando a fala de Raimundo, essa percepção se torna ainda mais clara. Ao afirmar: “Se a gente tivesse, eu acho que desde a nossa formação na graduação, se a gente discutisse mais essas questões, tudo isso que permeia a questão da inclusão, a gente estaria mais preparado, né, na escola”, ele explicita que não houve, em sua formação inicial, um trabalho

formativo que o preparasse para atuar na perspectiva da educação inclusiva. Essa ausência gera insegurança e até desmotivação.

Como defende Pletsch (2009), a falta de preparo e de informação muitas vezes impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno com deficiência. Do mesmo modo, os gestores escolares entrevistados revelam que, diante da ausência de conhecimentos que subsidiem suas práticas, sentem-se minimizados e incapacitados. Tal situação contribui para a adoção acrítica de modelos e prescrições clínicas dentro da escola, conforme ressalta Raimundo ao afirmar que “a gente acaba ficando muito preso ao que o corpo de especialistas da área da saúde fornece como orientação”, como se a área da Saúde estivesse mais habilitada a orientar o trabalho escolar do que a própria Educação.

Assim como os estudos de Freitas F. (2019), Vieira (2019), Vargas (2020) e Martins (2021), apresentados na Revisão Bibliográfica para esta pesquisa, os gestores consideram a importância e a relevância de seu papel para construção de uma política de Educação Inclusiva nas escolas, bem como a angústia da falta de investimento em formação continuada para os autores desse processo (professores, profissionais de apoio pedagógico e, inclusive, dos gestores escolares). Freitas, F. (2019) apresenta um programa de formação para gestores na perspectiva inclusiva, onde a formação continuada proporciona momentos ímpares de reflexão e ação, de teorização e prática, de construção de um projeto coletivo, exatamente o que os gestores entrevistados julgam como um grande desafio em sua atuação.

Raimundo e Márcio são diretores de escola e não trazem em suas falas uma preocupação direta com o apoio aos professores, como notamos na fala das coordenadoras pedagógicas. Todavia, Raimundo concorda que há uma falta de formação para lidar com o que chama de ‘atendimento especializado’. Ele aponta para a problemática da prevalência dos saberes clínicos, conforme discutido por (Werner, 2005; Pereira, 2022; Novaes; Freitas, 2024). Por sua vez, para Márcio o problema não é a formação, mas sim a falta de perfil.

Por mais que consideremos algum avanço nas políticas públicas sobre a Educação Inclusiva, nos deparamos ainda com a falta de formação continuada e de suporte para todos os agentes desse processo dentro da escola. Os gestores, que igualmente não se sentem formados, acabam por reproduzir discursos e práticas de medicalização da educação. Um estudo de Michels (2011) sobre formação de professores para a Educação Especial analisa que a área da Educação Especial tem se organizado com base num modelo médico-pedagógico, e é esse modelo que organiza o currículo e a formação dos professores, indicando o trabalho a ser desenvolvido com estudantes público da Educação Especial.

Ainda no que se refere à formação, a autora aponta que:

A maioria dos coordenadores do setor indicou que a formação inicial dos professores que atuam em sala de aula regular com alunos com diagnóstico de deficiência não é fundamental para o desenvolvimento desses trabalhos. Houve a indicação de que a formação em serviço e a prévia disponibilidade em trabalhar com esses alunos (sensibilidade, abertura para a diversidade, experiência com crianças deficientes, entre outros) seriam os principais requisitos para o desenvolvimento de um bom trabalho (Michels, 2011, p. 228).

Apontando para uma perspectiva histórica da deficiência, ao analisarmos a resposta de Márcio, diretor de escola, observamos a forte influência de concepções vigentes na Idade Média, período em que a deficiência passou a ser compreendida sob um viés piedoso, associado à caridade e à influência da Igreja Católica (Januzzi, 2012). Márcio afirma não considerar a questão como um problema de formação, defendendo que o profissional deve possuir “perfil” para atuar na Educação de pessoas com deficiência. Em uma de suas falas, ele reforça essa ideia ao afirmar: *“A boa vontade e o perfil adequado contam muito mais do que a formação”*.

Tal posicionamento revela uma percepção ainda presente na Educação e na sociedade de que é preciso “ter jeito” ou “boa vontade” para lidar com pessoas com deficiência. Cabe-nos refletir: seria a boa vontade suficiente para garantir uma Educação de qualidade? Conforme argumentam Freitas, Camargo e Monteiro (2023, p. 153), em falas como essa “está implícito um ‘não saber’ ou um saber orientado por uma visão médica”.

Esse contexto reforça a necessidade de ações afirmativas voltadas ao investimento em formação inicial e continuada dos profissionais da escola, bem como à oferta de suporte e orientação às famílias. É fundamental superar a noção de que o professor é o único responsável pelo desenvolvimento do aluno, reconhecendo que o trabalho educativo deve envolver toda a comunidade escolar, em um esforço coletivo para garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.”

Boaventura Souza Santos

Refletir sobre Educação Inclusiva no contexto atual é reconhecer que, embora muitos avanços tenham ocorrido, ainda há um longo caminho a ser percorrido. No ano de 2025, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146) completa dez anos de sua promulgação, consolidando-se como o principal instrumento de defesa e garantia dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil. Contudo, ao compreendermos a Educação como um processo social, entendemos que o sujeito se constitui por meio das interações estabelecidas nesse processo. Essa concepção exige de nós, profissionais da Educação, um trabalho incansável na promoção de interações significativas, na busca por caminhos que garantam o desenvolvimento de todos os alunos e na crença permanente no poder transformador da Educação.

Nesta pesquisa, buscamos responder à seguinte questão: que ações são mobilizadas na/pela gestão escolar ao receber um estudante com diagnóstico de deficiência? Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos: a) identificar as ações realizadas pela escola e pela gestão escolar ao receber um estudante com diagnóstico de deficiência; b) analisar e discutir a relevância das informações diagnósticas e seu uso na organização do atendimento escolar; c) identificar os maiores desafios enfrentados pela equipe gestora diante do crescimento

acelerado dos diagnósticos de deficiência; d) compreender os sentidos atribuídos pela escola/gestão escolar aos diagnósticos e aos estudantes diagnosticados.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível compreender, em relação ao primeiro objetivo, que a equipe gestora mobiliza diferentes ações quando um diagnóstico chega à escola. O documento diagnóstico é encaminhado ao setor de Educação Inclusiva do município e, internamente, a gestão promove encontros com os responsáveis, realiza avaliações — que os próprios gestores denominam diagnósticas — e oferece orientações aos professores e demais membros da equipe escolar. Assim, evidencia-se que o diagnóstico desencadeia ações no âmbito escolar, configurando uma relação dialética entre práticas necessárias ao processo pedagógico e os riscos da patologização da Educação, cujas consequências podem limitar o desenvolvimento dos alunos.

Quanto à análise da relevância das informações diagnósticas, constatamos que o diagnóstico assume função de instrumento técnico e semiótico, uma vez que suas informações e orientações frequentemente orientam as decisões e intervenções da gestão escolar. Ao longo das análises, percebemos que essas ações são, muitas vezes, guiadas pelo enfoque no que o aluno não consegue realizar, o que pode reforçar uma perspectiva clínica em detrimento das práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e as potencialidades dos estudantes.

No que diz respeito aos desafios enfrentados pela equipe gestora diante do aumento do número de diagnósticos, identificamos, a partir das falas dos entrevistados, que a formação docente constitui o principal ponto de tensão. Os resultados revelam que professores e demais agentes educacionais ainda não se sentem suficientemente preparados para receber estudantes com deficiência, embora reconheçam os méritos e a importância da inclusão. É evidente que investimentos em formação inicial e continuada não resolverão, por si só, as complexas questões históricas da Educação brasileira, mas representam um passo fundamental. Com base nas proposições de Vigotski sobre o desenvolvimento de indivíduos com deficiência, defendemos que a formação docente deve ser orientada para uma perspectiva prospectiva, centrada nos saberes pedagógicos e nas possibilidades de desenvolvimento, em vez de reproduzir discursos clínicos. Assim, é necessário promover uma formação que valorize e empodere os docentes para que se reconheçam como agentes de transformação social.

Ao analisar os sentidos atribuídos aos diagnósticos e aos estudantes diagnosticados, os resultados revelam múltiplas compreensões: o diagnóstico pode ser visto como instrumento de garantia de direitos, orientador de ações pedagógicas ou meio de justificar processos de desenvolvimento do aluno.

Ao alcançar os objetivos propostos, compreendemos a relevância desta pesquisa tanto para a constituição da pesquisadora e o fortalecimento de seu compromisso enquanto gestora escolar quanto para a ampliação das discussões e reflexões no campo da Educação Inclusiva, especialmente no que concerne às relações entre desenvolvimento humano, diagnósticos de deficiência e responsabilidades da gestão escolar.

Por fim, enquanto pesquisadora e gestora, este estudo possibilitou um olhar atento e reflexivo sobre práticas profundamente enraizadas no cotidiano escolar, as quais exigem constante ressignificação. Reafirma-se, assim, o compromisso do gestor escolar como articulador dos diferentes atores da escola, orientando-se por uma gestão democrática que reconheça o papel social e formador da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. M. **Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva**. (Dissertação Mestrado em Ensino, 117 f.) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2022. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/27874> . Acesso em: 03 out. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM TR-5. Artmed, 2022.

ANTUNES, S.T.; PUCCI, R.H.P.: **Articulação teórico-metodológica**: a entrevista em pesquisas educacionais na abordagem histórico-cultural. Educação/ Santa Maria vol 47, 2022.

BARBUIO, R. **Eu também quero falar!** Narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de educação física. 2021. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOTTURA, N. V. Z.; FREITAS, A. P. de: Avaliação processual do ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino. In: **Relações de Ensino na**

Perspectiva Inclusiva: Alunos e professores no contexto escolar. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 41-58.

BRASIL, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 mar.2025.

CARDOSO, M. H. C. A.; CAMARGO JR, K. R.; LLERENA JR, J. C. A epistemologia narrativa e o exercício clínico do diagnóstico. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2002.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232002000300013>. Acesso em 18 mai. 2024.

CARVALHO, I. C. de M. A confidencialidade na pesquisa em educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, 133 p. v.1.

CARVALHO, M. de F.; GONÇALVES, M. R. Diagnósticos de TEA na educação infantil - considerações sobre aumento, (im)precisão e efeitos sobre a educação de crianças. In: **Vulnerabilidades, resistências e inclusão [livro eletrônico]** / organização Sueli Salles Fidalgo, Maria de Fátima Carvalho, Fernanda Miranda da Cruz. -- 1. ed. -- São Paulo : Universidade Federal de São Paulo, 2023. (Coleção educação e saúde ; v. 7) DOI <https://doi.org/10.34024/9786585919081>. Acesso em: 25 mai. 2025.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A invenção dos distúrbios de aprendizagem. In : CHACON, M. C. M.; MARIN, M. J.S. (org.). **Educação e saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica,2012. p. 185-197. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-253-6.p185-197> Acesso em: 05 mai. 2025.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de psicología** (Santiago), v. 26, n. 2, p. 151-160, 2017. Disponível em:< https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200151. Acesso em: 11 set. 2024.

DAINEZ, D. e FREITAS, A. P de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Revista Horizontes**, v.36, n.3,

p. 145-156, set/dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>
Acesso em: 26 set. 2024.

FACCINI, G. S. **A diferenciação curricular na escola de educação básica: um compromisso de gestão educacional.** (Dissertação de Mestrado, 98f.), Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, Programa de Pós- Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6235>.
Acesso em: 8 ago.2025.

FERREIRA, N. S. de A.; As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº79, agosto/2022.

FREIRE, F. M. P. **Agenda Mágica: linguagem e memória.** Campinas- Unicamp- Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade; **RIAEE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.17, n. 1, p. 328-346, jan/mar. 2022.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302/12548>

FREITAS, A. P, de; CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B. Os saberes pedagógicos e a educação de alunos com deficiência: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Imagens da Educação**, v. 13, n. 2, p. 148-166, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.65604>. Acesso em: 16 mai. 2025.

FREITAS, F. P. M. **Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação.** (Tese de Doutorado, 204 f.), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191360>

FREITAS, M.T.A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. IN: FREITAS, M.T.A; RAMOS, B. S. (Orgs): **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 12-24.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K; SOUZA, D. T. R.;

REGO, T. C. (orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

GÓES, M. C. R. de Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE A. L. F. de (orgs) **Políticas e práticas de educação inclusiva** - 4 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 21-46.

GONÇALVES, A. G. e BENGTON, C. **Gestão e educação especial na perspectiva inclusiva**. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP- UFSCar, 2025, 138p.

GONÇALVES, M. R. **Diagnósticos de deficiência e transtornos na Educação Infantil: dispositivos a serviço de quê?** (Tese de Doutorado, 255 f.), Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.– 2022.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas. SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2025.

KRANZ, N. S. **Inclusão de alunos com deficiência sob perspectiva da gestão educacional: contribuições do serviço social**. (Dissertação de Mestrado, 167 f.), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7668>. Acesso em: 07 ago. 2024.

LEI N° 4.623/2013: Estrutura e organiza a educação pública municipal, institui o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira e Remuneração para os Profissionais da Educação, e dá outras providências; de 23 de dezembro de 2013.

LIMA, A. B. de. Gestão escolar democrática(GED):Problematizando. In: LIMA, A. B. de; SILVA, M. B. (orgs.) **Gestão escolar democrática: teorias e prática**. Uberlândia: Navegando, UFU/ PROEXC, 2018, p. 17-30.

MARTINS, V. R. de O. **Gestão educacional: estruturação das ações administrativas e pedagógicas em educação especial**. São Carlos: Edesp- UFSCar, 2023. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/gestao-educacional.PDF>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MARTINS, V. R. de O.; PAULINO, V. C. Gestão escolar, diversidade e Direitos Humanos. In: GONÇALVES, A. G. e BENGTON, C. **Gestão e educação especial na perspectiva inclusiva**. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP- UFSCar, 2025, p. 25-53.

MEDEIROS, R.T.; MAZEFONI, A.C.; VIEIRA, A.B.; BRAGA, V.A.: Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 105, 21 p., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6017>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MICHEL, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.24, p.219-232,2011. Disponível em: <https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (2014). Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: **Relações de Ensino na Perspectiva Inclusiva: Alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 23-39.

MOTA, J. G. F. **Sentidos atribuídos a um caso de TDAH de predominância desatenta: uma análise a partir da perspectiva histórico-cultural** / (Tese de Doutorado, 90 p.), Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023. Repositório da Universidade São Francisco. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1385564328336880.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

MOYSÉS, M. A. A.; LIMA, G. Z. de. Fracasso escolar, um fenômeno complexo: desnutrição, apenas mais um fator. **Revista Pediat** (S. Paulo), 1983, v. 5, p. 263-269.

NOVAES, D.; FREITAS, A. P. de. A constituição da criança com autismo: Diagnóstico e suas implicações. **Rev. Psicopedagogia**; 41(124). p. 21-32, 2024.

PADILHA, A. M. L. Educação Inclusiva: Já se falou muito sobre ela? **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p.313-332, fev. 2015

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Revista Horizontes**, 36 (3), p. 62-73, 2018.

PARO, V.H. A natureza do trabalho pedagógico. In: **Gestão democrática da escola pública**. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2016, p. 37-47.

PEREIRA, D. N. G. **Por entre olhares, o humano**: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental. (Tese de Doutorado, 201 p.), Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Repositório da Universidade São Francisco. <https://www.usf.edu.br/educacao/teses.vm?lang=b>.

PINO, A. Técnica e semiótica na era da Informática. **Contrapontos** - volume 3 - n. 2 - p. 283-296 - Itajaí, mai./ago. 2003.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p. 11-28, jan./abr. 2005.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286–1306, 2021.

RIBAS, L.M.; CAPUCCI, R.R. ; SANTOS, A. R. T.;PADILHA, A.M.L.: Estudos de L. S. Vigotski sobre deficiência: Desdobramentos para a psicologia e pedagogia na atualidade. **Rev. Psicopedagogia** 2024;41(124), p. 71-83.

SANTOS, M. M. R. dos. **Educação inclusiva**: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar. (Tese de Doutorado, 140 f.), Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, Programa de Pós- Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2018, Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7657>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12 de Março de 1890. In: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo I- 1889-1891. São Paulo: **Imprensa Oficial do Estado**, 1909.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n°40 jan/abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2025.

SCHLENDWEIN, L. M., MILLÉO, O., PINHEIRO, J.: Defectologia de Vigotski e os diagnósticos de TEA na escola. IN: 100 anos de Estudos em Defectologia de L. S. Vigotski e seus desdobramentos contemporâneos. **Revista Psicopedagogia**, 2024, p. 124-132. DOI: **10.51207/2179-4057.20240015**. Acesso em: 12 mar. 2025.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SILVA, D. N. H., RIBAS, L. de M. A importância do diagnóstico psicológico na educação e os desafios à inclusão escolar: aportes da teoria Histórico-cultural. Resumo expandido para 42º Reunião Nacional da ANPED- 2025, 6 p. Disponível em: <https://anped.org.br/anais/42reuniao-3-trabalhos/>

SMOLKA ET AL. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V.7, N.3 - pág.1364-1389 set-dez de 2021: “Dossiê Relatos de experiências e produção acadêmica” Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920>. Acesso em: 21 jun. 2024.

STETSENKO, A. Ético-ontoepistemologia ativista: Pesquisa e estudo de resistência. In: **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 /Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. –Rio de Janeiro: ANPED, 2021.

TEIXEIRA, C. G. M. **Gestão escolar:** concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta de Educação. (Dissertação de Mestrado, 139 f.), Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10063> Acesso em: 05 abr. 2025.

VARGAS, M. K. **Educação inclusiva**: concepções que se transformam em práticas. [Dissertação de Mestrado, 113 f.], Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, Programa de Pós- Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9505>. Acesso em: 05 abr. 2025.

VIEIRA, M. A. C. **Gestão escolar e inclusão**: os desafios da direção na rede privada de ensino. [Dissertação de Mestrado, 103 p.], Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8973> . 05 abr. 2025.

VIGOTSKI, L. S. [1929] Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Ano 21, n. 71, p. 21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. [1934] **A construção do Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes (p. 194). 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, vol 37, nº4. São Paulo: USP, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento** Escritos de L. S. Vigotski. Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. (organização e tradução). São Paulo. Expressão popular. 288 p. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. (orgs. Edic. Trad. Rev. Téc.). Expressão popular. 239 p. 2021.

VIGOTSKI, L. S. [1931]. O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil. In: **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia./ Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, L. S. **Problemas de Psicologia General- Obras Escogidas- v.II** (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri:Visor, 1993a, p. 11-348. (original de 1934).

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo IV:** Problemas de la psicología infantil. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - Tomo V:** fundamentos de defectología. 1. ed. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

WERNER, Jairo. Avaliação dos processos afetivo-cognitivos. In: **Saúde & educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno-** Rio de Janeiro: Gryphus, 2005, Educação em diálogo, v. 5, p.123-150.

WERNER, Jairo. A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n.1, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1349>. Acesso em 30 abr. 2024.