

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA ORGANIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR DE ESCOLAS
PÚBLICAS DE PERNAMBUCO**

Márcia Alves Tenório Basílio

**Recife - PE
2024**

Márcia Alves Tenório Basílio

**IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA ORGANIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR DE ESCOLAS
PÚBLICAS DE PERNAMBUCO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação, sob orientação da Dra. Alice Miriam Happ Botler.

**Recife-PE
2024**

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Basílio, Márcia Alves Tenório.

Implicações das políticas de educação especial na organização e cultura escolar de escolas públicas de Pernambuco / Marcia Alves Tenorio Basilio. - Recife, 2024.

330f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Alice Miriam Happ Botler.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 2. Teoria da Atuação; 3. Contexto da Prática; 4. Organização e Cultura Escolar. I. Botler, Alice Miriam Happ. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

Márcia Alves Tenório Basílio

**IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
ORGANIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR DE ESCOLAS PÚBLICAS DE
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em: 28/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Cristiane Machado (Examinadora Externa)

Universidade Estadual de Campinas

[Participação via videoconferência]

Prof. Dr. José Almir do Nascimento (Examinador Externo)

Universidade de Pernambuco

[Participação via videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Luciana Rosa Marques (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco



Emitido em 30/10/2024

APROVACAO DA BANCA Nº 185/2024 - PPGEDU (11.45.07)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 30/10/2024 12:34)

MONICA VANESSA DE JESUS BEZERRA

ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO

PPGEDU (11.45.07)

Matrícula: ###407#1

Visualize o documento original em <http://sipac.ufpe.br/documentos/> informando seu número: **185**, ano: **2024**, tipo: **APROVACAO DA BANCA**, data de emissão: **30/10/2024** e o código de verificação: **602bd8ed1b**

Agradeço...

AO Eterno pela sua infinita Misericórdia e por ter me sustentado nessa caminhada.

À minha querida Orientadora, Professora Dra. Alice Miriam Happ Botler que abraçou a minha pesquisa e me desafiou a ir além dos meus limites.

Às Professoras Dras. Laêda Bezerra Machado e Fátima Maria Leite Cruz pelas oportunidades de inserção na pesquisa e pelos momentos de aprendizado.

Às Professoras Dras. Janete Maria Lins de Azevedo, Luciana Rosa Marques, Rosângela Tenório de Carvalho e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante pelas contribuições acadêmicas assertivas durante meu processo de formação no Doutorado.

Ao Grupo de Pesquisa Estudo das Organizações Educativas pelas discussões tão profícuas aos nossos trabalhos.

Aos colegas de caminhada no processo de doutoramento.

Às Coordenadoras, aos funcionários (as) e aos estagiários do PPGE pela atenção dispensada.

Às Escolas pesquisadas e aos participantes da pesquisa pela confiança depositada e por concederem os dados de pesquisa. Sem a abertura das escolas e disposição desses profissionais da educação, essa tese não seria possível.

A todos da minha querida família e um agradecimento especial aos meus queridos pais, Antônio e Joanita, a eles devo quem sou, e aos meus queridos, esposo Josias e filha Ylanna, por serem à força de que eu tanto preciso.

Um agradecimento especial ao meu filho Ysrael Basílio, inspiração do meu engajamento político e por ser o motivo do início da minha vida acadêmica e carreira profissional.

E por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente com seu afeto e atenção se constituem partes do todo que hoje me tornei.

Gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar as implicações das Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Organização e na Cultura das Escolas Públicas de Educação Básica de Pernambuco. Para fundamentar teórica e metodologicamente a nossa pesquisa, lançamos mão da Teoria da Atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016), do Contexto da Prática (Ball e Bowe, 1992), da Cultura Organizacional (Shein, 2004; Botler, 2010), da Inclusão Escolar (Mantoan, 2003, 2006, 2015, 2017) e de outros autores que nos auxiliaram a compreender e interpretar o nosso objeto de pesquisa. Partimos do pressuposto de que as escolas são micro espaços que não apenas se ajustam às políticas educacionais, mas criam micro políticas já que atuam perante a elas a partir daquilo que a Teoria da Atuação descreve como *contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos*. A partir destes elementos, os atores sociais das escolas *interpretam e traduzem* o que lhes é imposto e, por isso, esses processos podem variar de uma escola a outra, pois seus atores sociais, com suas condições objetivas e subjetivas, atuam a política de forma diferenciada. A abordagem da presente pesquisa foi qualitativa e para alcançar o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas localizadas na Região Metropolitana do Recife, pertencentes à Rede Estadual de Ensino. Foram feitas observações livres e entrevistas semiestruturadas a Diretores, Educadores de Apoio, Professores das Salas Regulares, Professores Especialistas, Profissionais de Apoio, Intérprete de Libras, Estudantes incluídos e suas Mães. A análise de dados foi inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), mais especificamente, a análise temática. Os resultados apontaram que a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial faz parte da organização das escolas de Educação Básica em Pernambuco e não se pode perder de vista os avanços já consolidados neste sentido. Quando há a presença desses estudantes, já existe a preocupação de estabelecer os encaminhamentos necessários a partir do que é proposto pela política. Porém, ela ainda se caracteriza como valor superficial, como um artefato apenas visível, mas não introjetado, ou seja, é uma subcultura atinente mais aos profissionais específicos, pois suas demandas nem sempre são atendidas em tempo hábil, o que foi indentificado nesta pesquisa. Por isso, para que a Inclusão Escolar desses estudantes se torne plena, faz-se necessário que essas arestas sejam aparadas e que as ações necessárias relativas a eles se naturalizem dentro das instituições de ensino, tornando-se parte da cultura escolar, em termos de pressupostos fundamentais.

Palavras-chave: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Teoria da Atuação; Contexto da Prática; Organização e Cultura Escolar.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the implications of Special Education Policies from the Perspective of Inclusion in the Organization and Culture of Public Basic Education Schools in Pernambuco. To theoretically and methodologically support our research, we used Acting Theory (Ball, Maguire and Braun, 2016), the Context of Practice (Ball and Bowe, 1992), Organizational Culture (Shein, 2004; Botler, 2010), of School Inclusion (Mantoan, 2003, 2006, 2015, 2017) and other authors who helped us understand and interpret our research object. We start from the assumption that schools are micro spaces that not only adjust to educational policies, but create micro policies as they act towards them based on what Actuation Theory describes as situated contexts, professional cultures, material contexts and external contexts. Based on these elements, social actors in schools interpret and translate what is imposed on them and, therefore, these processes can vary from one school to another, as their social actors, with their objective and subjective conditions, act on policy in a differentiated. The approach of this research was qualitative and to achieve the proposed objective, field research was carried out in two schools located in the Metropolitan Region of Recife, belonging to the State Education Network. Free observations were made and semi-structured interviews were carried out with Directors, Support Educators, Regular Classroom Teachers, Specialist Teachers, Support Professionals, Libras Interpreters, included Students and their Mothers. Data analysis was inspired by Bardin's Content Analysis (2011), more specifically, thematic analysis. The results showed that the inclusion of target students in Special Education is part of the organization of Basic Education schools in Pernambuco and one cannot lose sight of the advances already consolidated in this regard. When these students are present, there is already a concern about establishing the necessary procedures based on what is proposed by the policy. However, it is still characterized as a superficial value, as an artifact that is only visible, but not introjected, that is, it is a subculture related more to specific professionals, as their demands are not always met in a timely manner, which was identified in this research. Therefore, for the School Inclusion of these students to become full, it is necessary that these rough edges are trimmed and that the necessary actions relating to them become naturalized within educational institutions, becoming part of the school culture, in terms of fundamental assumptions.

Keywords: National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education; Acting Theory; Context of Practice; School Organization and Culture.

SUMÁRIO

Introdução	10
Cap 1 Caminho metodológico	41
1.1 A política educacional em análise	46
Cap 2 Políticas educacionais e de inclusão no Brasil e em Pernambuco	62
2.1 As políticas públicas no Brasil: concepções	62
2.2 Políticas de Educação Especial e Inclusão no Brasil	68
2.3 Políticas de Educação Especial e Inclusão em Pernambuco	93
3. Educação especial e a inclusão na escola	103
3.1 Aspectos conceituais	103
3.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)	112
4. Escola e inclusão: ética e aprendizagem com respeito às singularidades individuais	119
4.1 Ética e Inclusão	119
4.2 Inclusão e Aprendizagem	130
4.2.1 Principais conceitos de Vygotsky	131
4.2.2 As contribuições de Vygotsky para a aprendizagem do público-alvo da educação especial	135
5. Organização e cultura escolar	141
5.1 Democratização, descentralização, participação e autonomia	141
5.2 A cultura escolar	152
6. O campo empírico	170
7. A organização escolar diante da política de inclusão	185
7.1. Atuação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva pela EA	186
7.2. Atuação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva pela EB	220
8. Interpretação e atuação da política diante da cultura organizacional da escola	244
8.1. Atuação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva pela EA	245
8.2. Atuação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva pela EB	264
Considerações Finais	285
Referências bibliográficas	297
Apêndices	313
Anexos	322

INTRODUÇÃO

A escola hoje é considerada uma unidade básica onde são realizados os objetivos e metas do sistema de ensino, e após as políticas de descentralização iniciadas nos anos 1990, a ela foram atribuídos maior poder de decisão e autonomia. Pelo viés neoliberal, essa descentralização pode ser vista como uma estratégia para desresponsabilizar o Estado de boa parte de suas obrigações com a sociedade civil ao transferir para as escolas o ônus de planejar, organizar e avaliar seus serviços educacionais; todavia, numa perspectiva sociocrítica, esse cenário pode ser visto como uma possibilidade de a escola se organizar de modo que as ações concretas de seus profissionais, derivadas de suas iniciativas, interesses e participação a partir da observação do seu contexto sociocultural, possam ser traduzidas no atendimento de sua função social que é garantir o direito à educação de todos que a frequentam.

Por isso, tomamos a escola como uma organização que, em detrimento de outras, como empresas, indústrias, sindicatos, possui características peculiares relacionadas à sua função social que é a formação integral dos sujeitos nas suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica para a cidadania e para o mercado de trabalho (Brasil, 1988). Tais aspectos a tornam um espaço singular, o que se reflete, para além das questões administrativas e pedagógicas, como uma cultura que lhe é própria, permeada por valores, significados, funcionamentos, modos de ser, pensar e agir que lhe imprimem uma identidade que tem a ver com seus atores sociais: seus profissionais, estudantes e seus familiares bem como a comunidade pertencente ao seu entorno. Concordamos com Libâneo (2013, p. 34) ao dizer que:

(...) não conhecemos uma escola apenas pelo que se vê ou pelo que aparece mais diretamente a nossa observação (as formas de gestão, as reuniões, a elaboração do projeto pedagógico e do currículo, as relações sociais entre os integrantes da escola etc.). É preciso captar aqueles significados, valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e de resolver problemas, frequentemente ocultos, invisíveis, que vão definindo uma cultura própria de cada escola.

Schein (2004) conceitua cultura organizacional como aquela que não se resume apenas a uma ferramenta de gestão de uma determinada instituição, mas também a um conjunto de realidades e interpretações compartilhadas a partir de interações humanas e que são conformadas por construções sociais. Nessa perspectiva, serão as regras do jogo propostas ou os pressupostos básicos assumidos pelos grupos sociais das organizações que darão o tom da sua cultura, delineando seus modos de condutas e ações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 traz em seus

artigos 14 e 15 a escola como um espaço democrático, o que será discutido mais a frente neste trabalho. Essa indicação proposta em lei lhe imprime uma cultura singular norteadas pelos princípios de participação e autonomia nas suas decisões, mas guardando as demandas propostas pelos órgãos superiores educacionais, o que, para Botler (2004), já seria restritivo, pois não se trataria de uma democracia plena, mas diretiva, tutelada, o que poderá tirar da escola a possibilidade de decidir de acordo com a sua realidade. É o que acontece com as políticas educacionais que, por vezes, desconsideram o que acontece dentro dos muros das escolas. Nesse viés, a escola se defronta com desafios a ela impostos em que precisará se reorganizar, como pontua a autora:

Tratar da organização escolar implica necessariamente tecer referências à sua cultura inerente e singular, que dá forma às suas estratégias, processos e meios operacionais. A ênfase dada em cada organização escolar tende a valorizar e a privilegiar ora as formas oficiais instituídas, ora a sua composição singular de trabalho. Em ambos os casos, a escola como organização é local de aprendizado, seja de conformação, seja de reorganização dos seus espaços internos. (*Ibid*, p. 67).

Dito isto, a escola é um micro espaço que representa as disposições dos grupos sociais que a ela pertencem, bem como as dissonâncias entre as demandas reivindicadas pela sociedade e a ela impostas através de políticas públicas educacionais. Tais políticas são ressignificadas e traduzidas pelos atores sociais no que realmente é possível ser efetivado dentro dos seus limites e possibilidades. Atualmente, longe de ser o lugar homogêneo propagado por muito tempo pela modernidade, a ela pertence a diversidade que figura nosso contexto social.

Gradativamente, nas lutas por sua democratização, o espaço escolar vem sendo aberto a vários grupos sociais que por muito tempo não ocuparam este ambiente, inclusive estudantes com deficiência. Essa abertura tem sido realizada com resistências, pois mudanças acarretadas por novos paradigmas e expressas em políticas públicas educacionais implementadas através de programas, projetos e ações reverberam na organização das escolas e em sua cultura e essas novidades podem causar desconforto quando exigem mudanças significativas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 – PNEEI (Brasil, 2008) é um exemplo dessa realidade que, ao propor mudanças no espaço escolar no intuito de adequá-lo aos estudantes público-alvo da Educação Especial (EE), acabou por gerar um impacto considerável na sua organização, pois a escola ainda não estava preparada fisicamente e nem com os recursos humanos e materiais necessários para atender tal demanda. Além disso, os professores apontaram não possuir os conhecimentos adequados para receber esses estudantes nas salas de aula comuns. Essa política versa sobre os marcos

históricos e normativos da Educação Especial no Brasil, como também realiza seu diagnóstico, indica os seus objetivos, traz os alunos que já estão sendo atendidos por ela e as suas diretrizes.

Passados mais de quinze anos e considerados os avanços e retrocessos para a inclusão de estudantes público-alvo da EE, compreende-se que já não há mais tanta resistência ao **acesso** e à **permanência** de educandos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas, sendo o direito à educação a eles garantido por lei. Contudo, as condições necessárias para a garantia de uma **educação de qualidade** a esse público ainda não são realidade nas escolas públicas brasileiras.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conjunto das disposições necessárias para garantir a aprendizagem desses estudantes, exige dos poderes legislativo, judiciário e executivo da União, estados e municípios representados pelo Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias de Educação, bem como da escola e de seus profissionais, o compromisso ético, social e político para a sua efetivação. O AEE é complexo e demanda a organização de variados recursos físicos, materiais e humanos dentro do espaço escolar para abarcar a diversidade de demandas dos seus educandos, bem como de apoio técnico e financeiro por parte do Governo Federal e dos entes federados responsáveis pelas políticas públicas educacionais.

Apesar de considerarmos o AEE relevante para o processo inclusivo, ele por si só não é garantia de inclusão escolar e aprendizagem dos estudantes que a ele tem direito. Seu caráter é de complemento e suplemento do ensino regular, e não de substituto (Brasil, 2008), e requer a disposição dos seus profissionais em organizar a escola no intuito de recebê-los da melhor forma possível, o que incide na criação de uma cultura de pertencimento de todos a escola e de respeito à diversidade. Tais características podem ser mais efetivas para a democratização do acesso, permanência e aprendizagem desses estudantes.

Todavia, em 2020, o governo federal promulgou o Decreto n° 10.520 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Tal política foi objeto de várias críticas, porquanto desconsiderou os avanços já possibilitados pela inclusão escolar e foi considerada um retrocesso ao apontar para a possibilidade do retorno das escolas especializadas e das classes especiais dentro das escolas regulares, modelo anteriormente adotado pela Política Nacional de Educação Especial de 1994, baseado no paradigma integracionista e já superado em várias partes do mundo.

Acionado por entidades que saíram em defesa da inclusão escolar e por representantes

de parte do legislativo, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu tal decreto em 01 de dezembro de 2020¹, mas ainda falta julgar o mérito do caso. Em 2021 audiências foram realizadas para ouvir os representantes do governo federal e da sociedade civil, sendo que o primeiro argumenta que há estudantes que não tem condições de serem incluídos nas escolas regulares, enquanto o segundo sustenta que o modelo proposto pelo decreto é descartado, inclusive pelas pessoas com deficiência, além de que, na inclusão escolar, com os investimentos necessários, as barreiras podem ser superadas, questão que será aprofundada mais à frente neste trabalho.

Em 2023, com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva a presidência da República, uma de suas primeiras ações foi revogar o decreto do governo anterior em relação à Educação Especial, argumentando que ele era segregacionista, pois impedia que crianças, jovens e adultos com deficiência tivessem acesso a uma educação inclusiva² e, por conseguinte, a inclusão social.

A escola como um espaço democrático pressupõe a abertura a todos independentemente de suas condições físicas, econômicas e/ou culturais. Nessa perspectiva, como um espaço que reflete o campo de disputas existentes na sociedade e as lutas dos movimentos sociais pela garantia de seus direitos, entre eles, o de educação, como tem ocorrido com as pessoas com deficiência, esse direito precisa ser materializado na organização da escola e na sua cultura para atender ao público-alvo da Educação Especial.

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, parágrafo III, o dever do Estado, na garantia do direito à educação de todos, deverá ser efetivado a partir do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, o que sinaliza a importância dessa modalidade de ensino para a educação escolar como um todo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a Educação Escolar brasileira, em seu Art. 58 afirma que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

¹ Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/stf-faz-audiencia-publica-antes-de-decidir-sobre-acao-que-questiona-nova-politica-de-educacao-especial.ghtml>>. Acesso em: 08 de agosto de 2023.

² Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/01/lula-revoga-politica-de-educacao-especial-criada-por-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.

Cabe aqui a nós frisarmos que ela sinaliza para a Inclusão Escolar, já que indica que a Educação Especial precisa ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino. O termo **modalidade** indica justamente que esse atendimento perpassa toda a Educação Escolar, ou seja, nos seus dois níveis, Ensino Superior e Educação Básica, segundo a LDBN atual.

Também o atual Plano Nacional da Educação (2014-2024) propõe metas e estratégias para a Educação Escolar, o que inclui também a Educação Especial. Especificamente, a sua Meta 4 propõe:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A mesma legislação indica ainda 19 estratégias para alcançar essa meta, inclusive reforça a necessidade de contabilização do repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a matrícula de estudantes na rede regular de ensino do Atendimento Educacional Especializado, sem prejuízo de suas matrículas na Educação Básica. Estes recursos já haviam sido anunciados pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, apesar de a indicação da demanda desse financiamento ter começado em 2007 com o início do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Neste contexto, não se pode desconsiderar a presença histórica do setor privado nas políticas de Educação Especial através de entidades privado-filantrópicas no direcionamento de recursos públicos que poderiam ser destinados às escolas da União, estaduais e municipais em todo o Brasil. No bojo do discurso neoliberal, delineia-se um Estado mínimo bem como restrições à democracia, com a justificativa de que o Estado seria ineficiente como provedor dos serviços públicos, devendo delegar a oferta desses serviços pela via da parceria público-privado, assumindo apenas o papel de fiscalizador dessas instituições. Contudo, o que se vê é a destinação de recursos públicos para esse mercado educacional, os quais poderiam ser mais bem empregados no setor estatal através de melhorias (estruturais e pedagógicas) para o acolhimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas próprias instituições escolares. Isso ocorre porque o ideário da inclusão é que todos aprendam juntos no mesmo espaço e não segregados em instituições específicas e que, por vezes, priorizam atividades repetitivas que não estimulam o pensamento abstrato nesses educandos. Além disso, tal inclusão potencializa a socialização de estudantes desde a mais tenra idade, gerando amadurecimento cidadão e contribuindo para a redução de preconceitos.

Outra forma de direcionamento de recursos públicos para o âmbito privado na modalidade de Educação Especial tem sido a alocação de professores do quadro de funcionários das instituições públicas para o trabalho em entidades privado-filantrópicas, realidade bem presente em nosso contexto. Corroborando com nossa linha de pensamento Nunes e Rodrigues (2022, p. 5) afirmam:

Na dinâmica da historicidade da educação especial no Brasil, observamos que o movimento organizado pelas parcerias público-privadas, mormente entre o Estado e as entidades filantrópicas sem fins lucrativos, inaugurou o que podemos chamar de mercado da benemerência, que, ao assumir o disfarce de apoio aos marginalizados da sociedade civil, oculta a reprodução da hegemonia burguesa, conquista espaços importantes nos direcionamentos das políticas públicas e reforça a exclusão do público-alvo dessa modalidade de ensino.

De acordo com os microdados do Censo Escolar Inep/MEC, desde a implantação da PNEEI em 2008 até 2019, o aumento do número de matrículas na EE foi de 79,8%, ou seja, de 696 mil matrículas de estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação em 2008, elas subiram para 1,25 milhões de matrículas em 2019. Do total desse grupo, 87,2% estavam matriculados na sala de aula regular e 12,8% em escolas especializadas. Estes dados refletem a democratização do acesso à educação escolar e permanência desse grupo de estudantes nas escolas regulares, todavia, não traduz o aspecto qualitativo da política: para isso, faz-se necessário um olhar mais aprofundado, pois apesar de todo esse aparato legislativo, a inclusão ainda caminha de forma lenta no que concerne aos seus aspectos qualitativos.

Nessa perspectiva, a presença desses estudantes não é mais tão questionada pela escola e nem pelos atores sociais. Contudo, a organização das práticas pedagógicas escolares necessárias para a garantia da aprendizagem desses educandos ainda é uma realidade desafiadora devido à complexidade de elementos necessários para a efetivação da inclusão escolar. A organização escolar precisa se adequar às demandas que estão sendo impulsionadas pelas especificidades dos estudantes com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e/ou com Altas Habilidades/Superdotação que chegam à escola.

Dentro da organização escolar, o professor da sala de aula regular é um dos atores essenciais para que a inclusão escolar ocorra e, para que a aprendizagem desses educandos possa acontecer de fato, é comum encontrar professores que ainda afirmam não saber trabalhar com estudantes com deficiência, haja vista não possuírem formação específica para atender a esse público.

Levy e Facion (2008) também apontam para a imobilidade que alguns professores sentem quando possuem diante de si estudantes com deficiência, todavia argumentam que isso

acontece não pela presença desses estudantes, mas pela sobrecarga que os afeta devido a alguns aspectos da sua realidade profissional, como baixos salários e dupla jornada de trabalho. A declaração de que falta formação específica, recursos humanos e materiais necessários para que a Educação Especial na perspectiva da inclusão se efetive tem sido a retórica de muitos, como podemos verificar na pesquisa das autoras Albuquerque e Machado (2011, p. 65) ao estudarem as representações sociais de professores de escolas públicas sobre a inclusão:

As referências ao despreparo profissional, recorrentes nos depoimentos, estão aliadas à falta de acompanhamento desses alunos e de seus professores pela própria escola e órgãos gestores das políticas públicas. A ausência de suporte técnico-profissional evidenciada pelas professoras sinaliza um sentimento de abandono por parte das autoridades administrativas, o que as leva a buscar, individualmente, a formação, preparação.

Decerto os elementos acima elencados são relevantes para que as escolas se organizem no intuito de acolherem os estudantes público-alvo da política de Educação Especial, contudo os atores escolares não podem estar condicionados apenas a presença das estruturas física, material e/ou pedagógica, dos professores especialistas e dos profissionais de apoio para que a inclusão escolar e a aprendizagem desses estudantes aconteçam. É necessário que haja disposição de ensinar e de criar um sentimento de pertencimento de todos à escola, independentemente de quem seja o aprendente, possibilitando a criação de culturas inclusivas, para que a responsabilidade sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial, de fato, incida em toda a escola e não apenas no AEE.

Por isso, partimos do pressuposto que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas nas escolas, mas elas são atuadas pelos seus atores sociais a partir da sua realidade concreta e das suas subjetividades. Nessa perspectiva, adotamos como guia teórico da presente pesquisa a teoria da atuação e o contexto da prática do ciclo de políticas, como veremos mais a frente neste trabalho (Ball, Maguire e Braun, 2016; Ball e Bowe, 1992).

Outro aspecto que não podemos deixar de frisar é que, apesar dos avanços na garantia do direito constitucional à educação (Brasil, 1988), passando inclusive a ser um direito subjetivo materializado a partir de um conjunto de ações para a área educacional pelo Estado, ao mesmo tempo, a partir dos anos 1990, o Brasil foi se alinhando ao mercado globalizado e ao seu modelo econômico capitalista, o que provocou um discurso de modernização econômica com críticas diretas aos setores de proteção social, inclusive o educacional (Kassar, 2011). Essa realidade se inicia no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), porém, é no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997/1998-2002) que setores como os de saúde e educação passam a ser compartilhados com

instituições públicas não estatais, sendo essa decisão baseada no discurso de solidariedade e, ao mesmo tempo, de retração do setor público. Esse contexto marcado por contradições trouxe obstáculos para a efetivação de investimentos públicos para a universalização de um ensino público de qualidade naquele momento.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) esse alinhamento permanece, todavia, políticas, programas e ações mais efetivas no campo da educação são implementados, inclusive na Educação Especial, como será visto mais a frente neste trabalho. Esse cenário se mantém no governo de Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), buscando consolidar o que foi proposto pelo governo anterior. Porém, desde o governo de Michel Temer (2016-2017) têm se intensificado os cortes de recursos públicos pelo Estado, tanto no que concerne à Educação Básica como também ao Ensino Superior. E as políticas sociais não foram foco do governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), que optou por uma política de cunho neoliberal, desresponsabilizando o Estado, realizando cortes consideráveis no orçamento público da educação.

Em 2023, o governo de Lula (2023) lança o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e anuncia um investimento de R\$ 3 bilhões, cujo intuito é o investimento em formação, infraestrutura, transporte e em recursos pedagógicos e de tecnologias assistivas que serão coordenados pelo Ministério da Educação³.

Não há como garantir a inclusão escolar e nem como manter uma educação de qualidade para todos se não há intenção, atenção, valorização e recursos para a efetivação das políticas públicas educacionais. Essa realidade social tem sido por demais perversa para os que compõem os quadros educacionais, como também para a sociedade brasileira como um todo.

Então, diante dessa incongruência entre a existência de políticas públicas de Educação Especial que possuem elementos significativos para a implementação de uma inclusão de qualidade do seu público-alvo, a literatura parece indicar que na prática, no que concerne à organização e cultura escolares, essas políticas ainda precisam ser executadas com mais afinco pelas autoridades públicas responsáveis para um resultado mais efetivo, realidade educacional que nos leva a acreditar que há ainda muito por ser feito.

Uma sociedade inclusiva começa com uma escola inclusiva, que deve ser um espaço social democrático, pois a inclusão escolar beneficia não só o seu público-alvo, mas a todos.

³ Disponível em < <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/11/lula-anuncia-investimento-de-r-3-bi-em-fortalecimento-da-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2024.

Uma escola que não reflete sobre novos modos de organização, ensino, aprendizagem, socialização, abertura à diversidade, acaba por ser um espaço social excludente, o que poderá reverberar em práticas sociais estigmatizantes. As crianças e adolescentes que frequentam as escolas estão em processo de formação, por isso, a oportunidade de convivência com a alteridade é relevante para o fortalecimento de uma sociedade menos excludente. Todavia, as práticas inclusivas nas escolas não podem ser piedosas nem caritativas como foram por muito tempo, mas, por meio da equidade, devem proporcionar as condições concretas para a inserção desses estudantes na vida cotidiana e futuramente no mercado de trabalho.

Dito isto, a presente pesquisa teve a intenção de investigar como as escolas de Educação Básica de Pernambuco têm se organizado ante a implementação das políticas públicas no que concerne à Educação Especial na perspectiva da inclusão. Ou seja, como as escolas têm atuado ante a inclusão escolar de estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação⁴.

Mainardes (2006) pontua que Ball e Bowe trazem o conceito do contexto da prática, em que argumentam que é no chão da escola que as políticas públicas são ressignificadas pelos atores sociais. Nessa perspectiva, elas não são apenas implementadas, mas os sujeitos interpretam, traduzem e atuam a partir dos seus contextos escolares.

Este trabalho contribui para que gestores públicos possam refletir sobre as melhores estratégias e recursos públicos para que a Educação Especial numa perspectiva inclusiva possa ser realizada em todos os seus aspectos, como também, auxiliar a organização da escola e a reflexão da importância de estimular o desenvolvimento nesse ambiente de uma cultura inclusiva.

A motivação para a realização desse trabalho partiu de inquietações que surgiram em discussões sobre o tema com estudantes do Curso de Pedagogia no nosso campo de atuação profissional enquanto docente da disciplina Educação Especial e Inclusão numa instituição privada de Ensino Superior localizada na cidade do Recife. Nesse espaço é comum ouvir dos estudantes, alguns já professores de escolas públicas de Pernambuco, que, apesar dos avanços, ainda há uma distância entre o que a legislação traz sobre essa modalidade da educação escolar e o que de fato acontece na realidade educacional. Outros, estagiários em escolas públicas e particulares na função de apoio de estudantes com deficiência em salas de aula regulares, argumentam que alguns desses estudantes eram desconsiderados por seus

⁴ Adotamos a expressão público-alvo da educação especial neste trabalho, pois ela engloba não só os estudantes com deficiência (intelectual, física ou sensorial), mas também os com transtornos globais de desenvolvimento (transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett) e os com altas habilidades e/ou superdotação. (Brasil, 2008).

professores que delegavam a esses estagiários parte da responsabilidade pela aprendizagem desses estudantes.

Revisão de literatura

No intuito de averiguar o debate atual em torno do nosso objeto de pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura. Vosgerau e Romanowski (2014) a consideram como um processo descritivo e analítico de um corpo de conhecimento no intuito de fornecer um panorama histórico e/ou atual sobre determinada temática a partir das publicações de um campo de conhecimento específico. Para tal empreendimento, focamos no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *SciELO*, onde foram selecionados os periódicos *Revista Brasileira de Educação* e *Cadernos de Pesquisa*. A partir desse movimento inicial do levantamento, partimos para a busca de revistas especializadas, a *Revista Brasileira de Educação Especial* e a *Revista de Educação Especial*. Estes quatro periódicos nos pareceram mais significativos em função de sua visibilidade social e acadêmica na área educacional, bem como trazem muitos dos artigos que selecionamos em nossas buscas. Por fim, pesquisamos a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (Anped), espaço de referência na divulgação de pesquisas científicas na área educacional no Brasil.

É importante frisar que a inclusão escolar de pessoas com deficiência é uma temática que vem sendo explorada no campo educacional, mas no que concerne a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva e suas implicações na organização e cultura escolar, poucos trabalhos se debruçaram de forma específica nesta temática.

Foram utilizados os descritores “políticas públicas”, “educação especial”, “inclusão escolar” e “organização e cultura escolar”, inclusive no cruzamento entre estes descritores, procuramos estabelecer um recorte temporal considerando pelo menos dez anos após a Lei de 2008. No entanto, neste período (de 2018 até 2022) foram poucos os trabalhos localizados, o que nos levou a ampliar para 2015 a 2023, justificando-se pela intenção de compreender o estado atual de tal política na realidade educacional brasileira depois de alguns anos de sua implementação. Utilizados tais critérios, chegamos a um quantitativo de aproximadamente 1860 trabalhos e, após a primeira seleção desse conjunto pelos títulos, foram encontradas 64 produções próximas a nossa temática de estudo e, após a leitura dos resumos, chegamos ao total de 36 que dialogavam especificamente com nossa questão de pesquisa, que passaremos a descrever e analisar abaixo. A intenção não foi esgotar toda a literatura produzida a respeito da temática e, portanto, não se trata de estado

da arte, mas contruir um embasamento teórico que pudesse servir de subsídio para a nossa análise de dados.

Nesse conjunto de produção científica, excluímos os trabalhos que focavam apenas em um aspecto da organização escolar como, por exemplo, o papel do docente ou da gestão escolar ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os que se debruçaram apenas em uma deficiência, como a física ou a intelectual, uma vez que tratavam de apenas uma especificidade, e tomamos os que englobavam todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, pois nosso objeto de pesquisa é política de Educação Especial e suas implicações para a organização e cultura escolares.

O foco foi nos trabalhos que buscaram compreender os elementos que fazem parte da dinâmica escolar, cuja presença ou ausência podem interferir nos modos como os atores escolares ressignificam as políticas de Educação Especial, pois partimos do pressuposto de que a inclusão em sua totalidade, acesso, permanência e aprendizagem, dependerá das mudanças objetivas e subjetivas da escola em prol do sentimento de pertença de todos a esse espaço social.

Dos trabalhos selecionados e afinados com nosso objeto de pesquisa, agrupamos aqueles que focalizam as concepções de educação das políticas de Educação Especial e os que enfocam as propostas de práticas pedagógicas, a cultura, a ética e a aprendizagem escolares, bem como a atuação dos seus profissionais ante a política. Decerto esses aspectos são fios de um mesmo tecido sem os quais não é possível visualizar a inclusão escolar como um todo, pois possuem um viés de complementaridade, sendo fundamentais para esse processo. Dito isto, a escola inclusiva dependerá da tradução, interpretação e ressignificação das políticas de Educação Especial de forma que favoreçam a articulação entre uma organização escolar efetiva com práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem de todos, bem como de uma postura de respeito às diferenças constitutivas do espaço escolar. Por isso, a organização a seguir é apenas uma forma didática de apresentar aspectos que se interpenetram.

Quanto às concepções de educação das políticas de Educação Especial, Christofari, Freitas e Baptista (2015) colocam como obstáculo à inclusão: a patologização dos modos de ser e aprender no ambiente escolar. Trazem que a medicalização tem sido um dispositivo que, ao focar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)⁵ apenas em limitações pessoais que precisam ser tratadas e/ou

⁵Expressão utilizada pelos autores.

medicadas, desconsideram os problemas políticos, sociais e culturais que perpassam seu contexto social. Nessa perspectiva, os modos de ser e as condutas dos estudantes com deficiência são classificados e inseridos num amplo leque nosográfico, desconsiderando que, por vezes, a escola ainda se pauta num único modo de ensinar.

Garcia (2015) ao investigar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) nos três estados da região sul do Brasil, considera que a inclusão escolar parece estar garantida, o que é considerado um avanço, contudo, a forma como essa política tem sido implementada nesses estados ainda não tem garantido a inclusão de fato. O acesso à escola é universalizado, todavia, a exclusão ainda é presente para pessoas e grupos que não atendem aos padrões de homogeneização postos pelo sistema educacional, apesar de essa padornização não caber mais nas escolas. A autora indica como obstáculos para o processo inclusivo as jornadas de trabalho dos professores em diferentes escolas, o que impede uma maior afinidade em relação ao trabalho desses profissionais com os estudantes da Educação Especial; a falta de profissionais qualificados para esse atendimento, bem como de formação continuada para tal; a necessidade de uma melhor organização das turmas em relação ao quantitativo de estudantes com NEE por sala de aula regular; a improvisação dos materiais pedagógicos e a falta de acessibilidade nos transportes.

Matos e Mendes (2015) debatem que, apesar de a perspectiva de escolarização de crianças e jovens com NEE⁶ nas classes comuns do ensino regular ser um imperativo moral e político, sendo a inclusão escolar um princípio filosófico previsto em lei, existem contradições permeando esse processo, há avanços em relação à igualdade de oportunidades, ao direito a educação e a escolaridade. Contudo, são apresentadas dificuldades na implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil e apontam para a relevância de diretrizes claras ao nível da política para que os atores escolares possam se comprometer com elas, superando o isolamento profissional docente e a fragmentação das relações dentro do espaço escolar.

Cenci (2016) investigou a inclusão de alunos com NEE⁷ na escola regular a partir de uma pesquisa intervenção. Os resultados apontaram dificuldades nesse processo, diferentes sentidos foram produzidos sobre ele, ora trazendo a inclusão como uma utopia, porquanto foi recorrente ela ser trazida como impossibilidade, sendo traduzida na simples presença física desse estudante na sala de aula regular, ora como possibilidade, pois foi atrelado a ela o

⁶ Expressão utilizada pelos autores.

⁷ Expressão utilizada pela autora.

caráter de promotora da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essa dicotomia parece expressar as contradições resultantes da forma como o processo inclusivo está sendo realizado no Brasil.

Ebbing e Brittes (2016) estudaram como a gestão das escolas tem buscado reorganizar suas práticas para atender as demandas pretendidas pelas políticas de inclusão. Sob a ótica pós-estruturalista de que as práticas são construídas a partir dos discursos, consideram que a lógica neoliberal baseada nos discursos de direitos humanos e solidariedade impõe aos sujeitos a procura pela sua autonomia e a responsabilização pelos outros, dos excluídos que, por suas condições, sozinhos não conseguem entrar no jogo neoliberal e nem se manter em atividade. A presença desse outro induz esses sujeitos à participação, mantendo-os ativos e exercendo a sua cidadania. Para as autoras, quando a inclusão deixa de ser uma alternativa e passa a ser uma obrigatoriedade, os discursos produzidos pelas políticas de inclusão estabelecem uma dinâmica que induz à normalização do projeto neoliberal de que os sujeitos devem, ao máximo, desenvolver sua capacidade de serem empresários de si mesmos. Para a gestão das escolas pesquisadas, as autoras percebem a inclusão como um direito humano, cujo acesso é garantido, mas não as condições de permanência nesse espaço de acordo com as suas necessidades.

Ferreira (2016) destaca a positivação do direito à educação das pessoas com deficiência como um avanço, pois ao se declarar como um direito, afirma-se que ele existe e não pode ser esquecido. Soma-se a isso, a possibilidade de sua cobrança caso ele não seja respeitado. O direito à educação é essencial, pois é requisito básico para o pleno exercício da cidadania. Dito isso, problematiza que a educação é um direito social de todos e julgar que o público-alvo da Educação Especial só teria direito a um ensino especial em espaços segregados é inconstitucional, pois não existe nenhum ordenamento jurídico que traga tal afirmativa. Sem contar que o direito a educação pressupõe o direito à diversidade que só se dá numa relação dialética entre o direito a igualdade e o direito a diferença. Porém, não desconsidera que há uma distância entre o que está escrito na lei e sua efetivação na prática, o que demanda amplas discussões e tempo para a sua acomodação.

Leme e Costa (2016) argumentam que na atualidade, as políticas relativas à educação evoluíram já que a discussão atual não se refere mais apenas a seu direito, mas a responder as demandas postas às escolas pela diversidade humana. Nessa perspectiva, as escolas precisam romper com o caráter elitista e conteudista criado pela modernidade que privilegia uns em detrimento de outros. Essa realidade ainda está arraigada na escola e na sociedade e se restringir-se à criação de políticas específicas sem as mudanças necessárias na sua cultura, a

inclusão ainda enfrentará obstáculos. Trazem nos resultados que ainda há barreiras que são construídas e mantidas no cotidiano da escola para a aprendizagem e participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial e que são frutos do tripé: cultura (concepções, crenças e valores), gestão (política) e as reações possíveis dos docentes (práticas).

Kraemer (2017) pontua que no movimento das políticas educacionais na perspectiva da democratização do direito à escola para as pessoas com deficiência, o paradigma da inclusão escolar foi se constituindo como um dispositivo da governamentalidade neoliberal e de modulação de condutas desses sujeitos para serem participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes, visando a sua inserção no mercado de trabalho. Porém, a autora problematiza essa inclusão, sinalizando alguns de seus limites, haja vista que nem todas as pessoas com deficiência conseguirão se inserir no mercado caracterizado pela competição e concorrência, devido à condição de sua deficiência.

Fröhlich (2018) problematizou o tensionamento entre o que as políticas públicas de Educação Especial trazem e a prática, pois a inclusão é complexa, tem caráter paradoxal e polissêmico. Há investimentos públicos de diversas ordens para que a inclusão escolar se realize nos sistemas de ensino, contudo, existem afirmativas que apontam para o caráter impositivo da inclusão por parte do seu arcabouço legislativo, mas, sem a oferta de condições adequadas para sua efetivação. E mesmo com essas contradições, desafios e possibilidades, o imperativo é claro, é necessário incluir.

Hernandez-Piloto (2018) defende o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento para os estudantes público-alvo da Educação Especial, apontando para a urgência de o professor assumir a inclusão escolar numa perspectiva ética, comprometendo-se com a formação de todos os seus estudantes, reconhecendo a diversidade/diferença humana existente na escola. A autora também argumenta que as lutas atuais dos movimentos sociais pela educação, principalmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014, têm apontado para a necessidade de um maior aprofundamento do debate em torno de aliar as políticas de inclusão às condições pedagógicas, no intuito de reafirmar um dos princípios da Constituição Federal (Brasil, 1988), a garantia do padrão de qualidade do ensino para que todos tenham acesso a uma educação pública, laica e democrática de qualidade.

Kraemer e Thoma (2019) problematizam a difusão do direito à escola comum para pessoas com deficiência. Destacam que a necessidade de se estabelecer investimentos promissores para potencializar esses indivíduos como cidadãos no intuito de desenvolverem determinadas competências e habilidades, tem implícito o viés de uma governamentalidade neoliberal de fazer com que as condições de vida das pessoas com

deficiência façam parte da sociedade e, nessa perspectiva, de gerenciar o risco de sua presença, os efeitos da exclusão são atenuados.

Uchôa e Chacon (2022) destacam que a PNEEI (Brasil, 2008) resguardou o direito à diferença na igualdade de direitos no que concerne a educação do seu público-alvo. Contudo, tal política ainda está em curso no Brasil, o que pode ser identificado em fatores como: nem todas as escolas então instrumentalizadas para o AEE, os currículos escolares ainda não foram adequados e as formações docentes são escassas. Os autores pontuam a necessidade de a escola se posicionar, pois a inclusão exige uma tomada de posição e a criação de uma cultura escolar que a expresse como verdadeiramente democrática e que esse posicionamento tenha reverberações nas suas práticas.

Também discutem justiça social, inclusão escolar e inclusão social, trazendo esses conceitos de forma abrangente, pois devem beneficiar não só o público-alvo da Educação Especial, mas a todos indistintamente. Por isso, o direito a educação deve ser garantido a partir do acesso a escola, da permanência nela e da aprendizagem de todos. Nesse espaço, a inclusão pode ser materializada através de práticas pedagógicas que quebrem as barreiras que impeçam a aprendizagem dos estudantes, valorizando as diferenças e a diversidade social propiciada por um diálogo intercultural. Criticam o modelo conservador ainda existente nas escolas que seleciona uns em detrimento de outros a partir de aptidões ou interesses biogenético-sociais, perfis homogeneizantes que definem quem tem ou quem não tem direito aos processos educacionais, cujo resultado é mais exclusão, corroborando para a injustiça social-escolar-curricular. Estas autoras indicam que a perspectiva inclusiva deve superar o modelo da medicalização para uma abordagem sócio antropológica.

No que concerne às práticas pedagógicas, Albuquerque e Albuquerque (2015) estudaram a prática inclusiva e o potencial do AEE no espaço da escola regular. Nos seus resultados, apontaram que os professores pesquisados acreditam que há uma discrepância entre o que é proposto em lei e o que é realizado na prática para a inclusão, pois não há condições materiais para a sua concretização; os professores reconhecem o AEE como um recurso favorável ao desenvolvimento do estudante incluído, mas, na escola pesquisada, seus resultados ainda são insignificantes; a figura do profissional de apoio é tratada como essencial ao processo inclusivo por esses professores, que declaram que sozinhos não conseguem atender a esses estudantes e nem aos demais de forma eficiente; por fim, para as famílias desses estudantes, o seu processo de escolarização está atrelado à facilidade de acesso às escolas, ao fato de elas serem próximas de suas residências, pois existem dificuldades de locomoção para esse público, bem como a infraestrutura da sala de aula e da

escola, desconsiderando a importância de outros aspectos necessários a inclusão.

Haas (2016) problematiza o espaço e o tempo escolar como agentes educadores para os estudantes público-alvo da Educação Especial, salientando que a organização dos espaços escolares (sala regular/sala de recursos multifuncionais) e a distribuição dos tempos (conhecimento comum/especializado) necessitam serem processos curriculares complementares. Contudo, critica práticas simplistas e que são consideradas erroneamente como “adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares”⁸, pois, por vezes, são apenas simplificações dos conteúdos que carecem ser ensinados sem nenhuma consideração pela aprendizagem do conteúdo escolar por parte desses estudantes, sendo práticas restritivas de acesso ao conhecimento. Critica práticas não diretivas em que não existe nenhum olhar rigoroso sobre o tempo escolar, caracterizado ora pelo alargamento, ora pela restrição do tempo para a realização de uma atividade sem nenhuma intencionalidade coerente entre o objetivo a ser alcançado e a tarefa realizada por esse estudante. A autora defende o currículo como um artefato histórico cultural que precisa ser sempre revisitado e pensado a partir das diferenças existentes nas escolas, pois é um território relevante para a organização do seu espaço-tempo, principalmente para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Farias (2017) investigou as práticas pedagógicas de escolas direcionadas a uma educação inclusiva, especificamente para estudantes da Educação Especial no ensino regular. Afirma que o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) tem sido paralelo ao das classes comuns, sendo a aprendizagem do seu público delegada totalmente ao professor que atua nesse espaço e que a presença desse estudante na sala regular é apenas física. Outros fatores também são pontuados: os professores consideram as formações oferecidas insuficientes para atender as demandas do processo inclusivo; o currículo é o mesmo para todos os estudantes, independente das suas especificidades; há uma descrença no potencial de aprendizagem desses estudantes por parte dos professores; a rotatividade desses profissionais tem causado descontinuidade nesse trabalho. Diante desse quadro, considera que os professores acreditam que a inclusão é apenas legalista e que não se mobilizam em seu favor.

Rabelo e Kassir (2018), sem desconsiderar os embates envolvidos em torno das avaliações externas, problematizam a avaliação para o público-alvo da Educação Especial, salientando que ela faz parte do contexto escolar, é um instrumento capaz de inferir a

⁸ Na nossa pesquisa adotaremos a expressão “adequação curricular”, pois concordamos com Boer (2012) no tocante que a escola inclusiva contemporânea necessita buscar a adequação do currículo para todos os estudantes inseridos em uma classe regular, inclusive os com deficiência, para que eles possam acompanhar as aulas e desenvolver a aprendizagem relativa aos mesmos conteúdos que os demais a partir de suas habilidades.

qualidade do ensino e que seu acesso oferecido a esse grupo significaria o seu reconhecimento enquanto alunos, legitimando o seu lugar nos sistemas de ensino comum. Porém, a PNEEI (Brasil, 2008) pontua que a avaliação deve ser uma ação pedagógica processual e formativa focada no progresso individual do estudante, destoando dos princípios que orientam as avaliações em larga escala, ou seja, da eficiência do ensino e dos fatores de influência no desempenho dos estudantes.

Casal e Fragoso (2019) partem do pressuposto de que só se aprende a cooperar se comunicando em situações reais. Por isso, estudaram como se constitui o trabalho entre o professor do ensino especial e o professor do ensino comum dentro de uma organização escolar para o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial. Compreendem que as tomadas de decisões relativas ao atendimento dessa clientela têm relação com as formas de organização dos espaços, tempos, conhecimentos e grupos existentes dentro da escola. Os resultados apontaram que esses profissionais identificam a cooperação como elemento eficaz nesse trabalho, mas argumentam dificuldades relativas aos aspectos organizacionais da escola para a sua efetivação, indicam poucos espaços e tempos para realização da cooperação entre os professores especialistas e os professores regentes devido à estrutura organizacional da escola.

Chegando a resultados semelhantes aos do trabalho anteriormente mencionado, Souza (2019) analisou em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores especialistas da SRM é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de sala comum para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O autor enfatizou que esse trabalho atende ao que é proposto na Resolução nº 4 CNE/CEB/2009, que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, entre outros documentos de âmbito nacional, mas identificou que há um descompasso entre o planejamento do professor especialista e o do professor da sala comum, indicando a necessidade de esses profissionais reverem seus planejamentos de forma conjunta, ajustando suas práticas a esses estudantes.

Para além de alguns fatores já sinalizados por outros autores, Souza (*op.cit*) acrescenta que o modo de organização escolar limita tempo e espaços para o diálogo entre professores especialistas e professores das salas regulares. Além disso, a ausência de participação da família e a falta de atendimento desses estudantes no contraturno e, por fim, a não aprendizagem, não só dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas de outros que não apresentam nenhuma especificidade, demanda maiores reflexões sobre a qualidade da educação ofertada.

Bezerra (2020) buscou analisar o papel do monitor ou cuidador dos estudantes com NEE⁹ e seu papel na dinâmica da inclusão escolar. Problematiza que esse ator escolar, apesar de atualmente ser bem presente na escola para acompanhar alguns estudantes com deficiência que carecem de acompanhamento para necessidades básicas, ainda não tem definida a regulamentação da sua profissionalização. Creditou-se a sua presença a melhoria das condições para a inclusão do estudante com deficiência, contudo, o que se tem visto é a delegação das atribuições didático-pedagógicas que cabem exclusivamente aos docentes a esses sujeitos que não possuem a formação acadêmica necessária para o ensino.

Lima (2021) denominou de *mal-estar dos professores*, os sentimentos que esses profissionais atribuíram às práticas inclusivas. A expressão é utilizada em referência ao sentimento de despreparo de professores para essa demanda, com argumentos de que sua formação inicial não contemplou essa atuação e, por isso, reivindicam formações continuadas para superação dos seus limites. O autor aprofunda a noção de mal-estar ao problematizar o modelo médico-biológico, pois ele é prevalente e penetrante nos discursos direcionados à deficiência, impactando na figura dos professores ao desautorizá-los como profissionais que conhecem seus estudantes, como se fossem incapazes de propiciar práticas efetivas de ensino-aprendizagem.

Uma vez que o discurso médico atua de modo por vezes hegemônico, goza de maior poder socialmente investido e é tomado como mais correto e aprimorado que formas não biomédicas de referir as necessidades educacionais de alunos com deficiência, é preciso, segundo o que descrevemos, abrir espaço por entre o discurso da educação especial para palavras comuns, ou ordinárias. (*Ibid*, p. 2)

O autor lança mão da expressão mal-estar conceituada por Freud para nomear os sentimentos de angústia e desamparo imputados ao sujeito psíquico causadas pela cultura da Modernidade. Esta é permeada pelo ideário iluminista da garantia da felicidade humana através da mediação da ciência e dos ideais de justiça social. Contudo, essa felicidade não foi alcançada, e mesmo com as críticas ao ideário iluminista, ele ainda persiste, já que a produção do conhecimento ainda recebe o maior investimento social no que se refere a ser a autoridade discursiva da atualidade.

Fröhlich (2022) indica que é nos anos de 1990 que começa o processo de universalização do ensino comum a todos, inclusive para as pessoas com deficiência. A partir de 2000, as políticas estabelecidas buscam formas de efetivar a permanência do público-alvo da Educação Especial dentro dos espaços das salas de aulas regulares. Nesse aspecto, diferentes práticas de apoio foram sendo estabelecidas a partir do caráter complementar que

⁹ Expressão utilizada pelo autor.

essa modalidade de ensino passa a ter a partir da perspectiva inclusiva. Diferentes técnicas, serviços e intervenções começaram a ser oferecidas dentro e fora da escola no intuito de garantir a aprendizagem desses estudantes. Ao transporem os muros das escolas, essas práticas de apoio corroboram para afirmar que a inclusão tem um viés multidimensional e necessita da articulação entre vários ministérios, pois perpassa não só o âmbito educacional, mas o da assistência social e o da saúde, entre outros.

Ainda no âmbito da análise das práticas pedagógicas, localizamos trabalhos que reforçam o papel da cultura escolar para o estabelecimento de práticas inclusivas. Fantacini e Dias (2015) apontam para a necessidade de mudanças estruturais e culturais na escola, pois sem elas, os estudantes com NEE¹⁰ não irão encontrar as condições apropriadas para aprenderem. Argumentam como possibilidade para atender a tal demanda, a criação de redes de apoio e/ou de colaboração entre todos os professores e profissionais que atendem a esse estudante e que compreendam a inclusão como um desafio coletivo, sendo papel do gestor o de desenvolver um trabalho que envolva todos os agentes escolares.

Glat (2017) problematiza que apenas desenvolver novos métodos e propostas de atendimento para o público-alvo da Educação Especial não é suficiente para garantir sua inclusão e aprendizagem, mas a desconstrução de visões estereotipadas de incapacidade, dependência e limitação que se pode ter desse estudante, que por vezes, é explícita ou velada. Faz-se necessário reconhecê-lo e legitimá-lo como sujeito capaz de aprender com os suportes e oportunidades apropriadas para construir conhecimentos e se desenvolver nos âmbitos cognitivos, acadêmicos e sociais. Para isso, a colaboração entre o professor da sala comum e o professor especialista é relevante para a construção de uma proposta pedagógica-curricular diferenciada, porém contextualizada ao que é proposto para toda a turma.

Marochi (2018) estudou os efeitos de primeira ordem (dimensões contextuais da atuação da política) e de segunda ordem (padrões de acesso, igualdade e justiça social) das políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PA. Discorre que são vários os desafios para a atuação dessa política e sintetiza os que considera mais relevantes: a falta de formação para os professores das salas regulares, pois as formações oferecidas têm sido mais direcionadas aos professores especialistas; a desarticulação da política de educação inclusiva com as demais que se apresentam no ambiente escolar; a falta de diagnóstico e laudos de alguns estudantes como obstáculo para o planejamento de possíveis intervenções pedagógicas; a ausência de

¹⁰ Expressão utilizada pelas autoras.

participação da família e da comunidade nesse processo, e por fim, as avaliações externas que são traduzidas na escola em práticas pedagógicas meritocráticas em que os estudantes público-alvo da Educação Especial são considerados uma ameaça ao aumento dos índices de desempenho.

Santos (2018) buscou identificar o ideal de uma escola inclusiva por integrantes de comunidades escolares a partir de uma pesquisa realizada em âmbito nacional sobre o impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão em 2014, utilizando uma amostra em que um dos principais critérios de escolha dos municípios foi o fato de serem polos integrantes do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. As categorias desveladas indicaram que uma escola ideal para a inclusão é perpassada pelo acesso e acompanhamento dos estudantes com NEE¹¹, uma equipe com formação na perspectiva da inclusão, a presença dos recursos e apoios necessários, a garantia da participação da comunidade e o diálogo com todas as famílias.

Haas e Baptista (2019) pontuam o deslocamento do atendimento educacional especializado de substituto para complementar ao trabalho realizado na sala comum e suas reverberações no cotidiano escolar, destacando que esse processo possibilitou a passagem do paradigma segregacionista para o da inclusão nessas instituições. Todavia, o desafio posto é de se fazer dialogar os saberes profissionais do ensino comum com os do ensino especializado, o que, para os autores, ainda não faz parte da cultura escolar cuja tendência é não haver diálogo entre as partes e a diferenciação do trabalho pedagógico que cabe a cada um.

Há outro grupo de trabalhos que articulam as práticas pedagógicas com aspectos da cultura e da ética, a exemplo de Lockmann, Machado e Freitas (2015) que, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Foucault, problematizam a inclusão. Argumentam que os discursos veiculados pelos órgãos públicos e entidades privadas a respeito dela, impactam na prática dos professores, pois moldam suas subjetividades. Neles, identificaram uma ordem discursiva que trata de um ideal de ser professor, de saber lidar com as diferenças e de ser promotor de um processo educativo mais flexível, humano e democrático, o imperativo do Estado é incluir. A intenção das autoras não foi se posicionar a favor ou contra esse processo, mas pontuar que ele não é natural, a-histórico nem tem seu surgimento na contemporaneidade: “Eles foram constituídos historicamente e passaram a compor a agenda pedagógica a partir de um jogo de saber-poder-verdade que institui, a cada época,

¹¹ Expressão utilizada pelas autoras.

determinados regimes discursivos que constroem os indivíduos a agir de determinados modos.” (p. 6). Entre os resultados da pesquisa, as autoras afirmam que os professores declararam que incluir é conviver, tolerar, respeitar e interagir, trazendo o papel da escola com ênfase mais na socialização e na moral do que no âmbito pedagógico.

Pagni (2017) salienta que a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial gerou uma série de questionamentos sobre a eficiência das práticas pedagógicas adotadas pela escola para a aprendizagem não apenas desse grupo específico de estudantes, mas também dos demais e da formação docente para dar conta da diversidade que perpassa essa instituição. Problematizou, para além das práticas pedagógicas específicas, aspectos culturais como a ética neoliberal emergente de aceitar a diferença e a deficiência como técnica inserida num mercado de trabalho. A análise observa que esta racionalidade tem sido engendrada por dispositivos criados para minimizar as consequências dessa *vida anômala* na sociedade com regulamentos legais que são traduzidos em práticas ditas inclusivas. Desta forma, compreende que a inclusão passaria a ser naturalizada socialmente, o que deveria começar pela escola.

Rigo (2017) discute que o discurso inclusivo tem sido apropriado por uma lógica neoliberal que vê o sujeito com deficiência como capital humano, por isso, insiste na necessidade de tornar a inclusão escolar uma máxima inquestionável sendo quase que impossível se impor a ela. Dito isto, torna-se um saber/poder que se impõe pelo convencimento a partir de discursos morais e éticos, sensibilizando para práticas inclusivistas de crianças e adolescentes com deficiências nas salas de aula comum das escolas.

Vargas e Rodrigues (2018) questionam a inclusão, argumentando que de fato o que acontece nas escolas é a integração, pois são antigas práticas com novos títulos e novas atitudes que não acontecem. A matrícula é para todos, mas existem alunos e alunos, uns nomeados de alunos, e outros, “alunos da inclusão”, e por isso, marcados e classificados. Consideram que a inclusão requer um investimento coletivo e a desnaturalização do lugar que é atribuído a esses estudantes.

Há também trabalhos que articulam as práticas pedagógicas e cultura escolar pontuando as contribuições de Vygotsky para a aprendizagem desses estudantes. Lima (2016), baseando-se no suporte teórico da Psicologia Sócio-histórica, pontua que a vivência dos professores com estudantes com NEE¹² produz significados e sentidos acerca de suas

¹² Expressão utilizada pela autora.

possibilidades de aprendizagem e dialoga com o pensamento de Vygotski sobre a valorização dos aspectos culturais e das interações humanas para viabilizá-la. Por isso, a inclusão escolar dependerá de que o público-alvo da Educação Especial não seja visto na escola como diferente dos demais estudantes, dado que é na trama das relações sociais que se aprende e se desenvolve a partir da mediação do outro mais experiente, por isso, esses sujeitos carecem de participar de todas as ações oferecidas pela escola e pela sociedade.

Ziesmann (2018) argumenta que no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na sala regular, houve a abertura da escola em termos do seu espaço arquitetônico e organizacional, todavia, ainda não existiram transformações significativas no que tange as formas de organização, funcionamento e gestão do ensino para a aprendizagem desses estudantes. A autora se baseou no pensamento de Vygotsky para afirmar que o modelo médico-clínico historicamente influenciou as concepções de aprendizagem na educação especial, porém, argumenta que as escolas que possuem uma proposta de educação inclusiva precisam superar essa lógica, acreditando no potencial que crianças e jovens com deficiência têm para aprender, superando as concepções que focalizam apenas nos seus limites, impossibilidades e defeitos.

Por fim, quatro pesquisas dialogam especificamente com a nossa, pois estudam a inclusão escolar, sua política e seus impactos na organização e na cultura escolar, analisando-a a partir do contexto da prática (Bowe e Ball, 1992) e da teoriada atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Gomes (2016) estudou a política educacional especializada com o foco nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) presentes nas escolas municipais de Rio Branco/Acre a partir do ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992). Apontou alguns entraves para a inclusão no contexto da prática: o fato de boa parte da equipe gestora e dos professores especialistas estarem em condições de trabalho temporário acaba por gerar descontinuidades nas práticas pedagógicas com os estudantes público-alvo da Educação Especial; a falta de diversidade dos materiais pedagógicos enviados pelo MEC para as SRMs; a pouca parceria existente entre os professores da sala regular e do professor especialista que atua nessa sala, todavia, considerou a ação deste último como sendo basilar para o efetivo processo inclusivo.

Pavezi (2018) estudou a “implementação” das políticas públicas de Educação Especial no Estado de Alagoas, com ênfase no período pós 1990, quando a perspectiva inclusiva começa a engatinhar. Baseou-se na abordagem do ciclo de políticas (Bowe e Ball, 1992), na teoria da atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016) e nos conceitos de campo, habitus e poder simbólico (Bourdieu, 2014). A autora argumenta que o Estado brasileiro, legitimado

pelo seu poder simbólico, constitui políticas educacionais e políticas de Educação Especial. Contudo, elas não têm refletido apenas seus interesses e nem os da sociedade, mas também a pressão do campo econômico privado que tem tido preferência na sua definição devido a constante presença de instituições privadas sem fins lucrativos para o atendimento das demandas educacionais.

Oliveira (2018) pesquisou a colaboração no cotidiano escolar entre o professor generalista da sala regular e o professor especializado da SRM para produção de um currículo que atenda a inclusão dos estudantes com NEE¹³. Partiu do pressuposto que essa colaboração é basilar e precisa ser fundamentada na alteração da cultura da escola propiciada pela micropolítica, a partir das interpretações e traduções que seus atores fazem da política de Educação Especial. Essa colaboração requer negociação, diálogo e respeito mútuo entre esses professores, não pode ser imposta e se relaciona com as peculiaridades da cultura e estrutura organizacional da escola.

Pacheco *et al* (2021) estudaram as concepções de profissionais da Educação Básica acerca da inclusão, a partir do ciclo de políticas, com foco no contexto da prática. Para os docentes pesquisados, a inclusão é compreendida como uma educação capaz de garantir aos estudantes incluídos um ensino de qualidade que atenda as suas especificidades, porém, para que se efetive, demanda a mobilização de toda a comunidade escolar em seus diferentes âmbitos. Contudo há resistências de alguns profissionais ao processo inclusivo, que as relacionam às dificuldades encontradas como a falta de suporte e o distanciamento teoria-prática; essas resistências contribuem para a não efetivação da prática inclusiva e são pautadas na reprodução de discursos de responsabilização e de vitimização. Conforme os autores, não se trata apenas de questões subjetivas desses atores sociais, pois é necessário analisá-las nas inter-relações entre os contextos macro e micro e suas implicações na inclusão ou exclusão.

Os trabalhos de Christofari, Freitas e Baptista (2015), Garcia (2015), Cenci (2016), Ebbing e Brittes (2016), Ferreira (2016), Leme e Costa (2016), Kraemer (2017), Matos e Mendes (2017), Fröhlich (2018), Pavezi (2018), Hernandez-Piloto (2018), Kraemer e Thoma (2019) e Uchôa e Chacon (2022) foram de auxílio para compreender as concepções de educação das políticas de Educação Especial que perpassam o cenário atual dessa modalidade de ensino e de seus desdobramentos a partir do deslocamento do seu público-alvo das escolas e classes especiais para as classes regulares a partir das políticas inclusivas nos anos 2000.

Possibilitam visualizar o panorama que foi sendo estabelecido a partir da Política

¹³ Expressão utilizada pela autora.

Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tendo como ponto positivo, o fato de que o acesso e permanência na escola do seu público-alvo estão garantidos, todavia, a aprendizagem ainda não. Apontam o papel do Estado que considera a inclusão um imperativo moral permeado por uma lógica de respeito à diversidade e as diferenças, porém atrelado ao ideário neoliberal de inserir no mercado aqueles com condições (físicas e cognitivas) para isso; contudo, não tem proporcionado às escolas as condições físicas, humanas e materiais para isso; e que essa política parece ainda não ter superado o viés patológico com que os estudantes público-alvo da educação especial foram tratados historicamente, desconsiderando os aspectos econômicos, políticos e culturais que atravessam seu processo de escolarização.

Alguns aspectos que esses autores trazem merecem destaque: a invisibilidade do estudante incluído é um deles, que pode ocorrer quando a inclusão é apenas *pro forma* (Farias, 2017), quando se matricula o estudante, seu acesso à escola é garantido como também a sua frequência na sala de aula regular, contudo, nesse espaço, ele é ignorado pelos seus professores e colegas, e, por conseguinte, sua aprendizagem não acontece. É a exclusão dentro da inclusão.

A questão do profissional de apoio e a definição do seu papel no auxílio dos estudantes com deficiência é objeto de estudo de Bezerra (2020) e será aprofundada mais a frente neste trabalho. Apontado nas legislações como profissional para acompanhar os estudantes com deficiência (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015), ainda há entraves na prática em relação a eles, entre os quais listamos a definição de critérios para deliberar se um estudante com deficiência necessita ou não desse profissional, o que exige mais detalhamento da política; qual seria de fato o seu papel, se de auxílio às necessidades básicas dos estudantes que acompanham ou se também serão abarcadas as questões pedagógicas, demandando a regulamentação da profissão e formação específica. Esse aspecto é relevante, pois o que tem ocorrido é a transferência do que seria o papel do professor regente para o profissional de apoio, porém, o papel do primeiro é ensinar a todos, independente de suas condições; como também as dificuldades que muitas escolas e familiares têm tido para conseguir o profissional de apoio, o que denota a falta desse recurso humano na área educacional. É certo que é uma política recente, mas que carece ser revisitada no intuito de atender a inclusão escolar da melhor forma possível, o que exige, além das reflexões já postas, mais investimentos financeiros e compromisso político para garantir esse

recurso humano e sua qualificação profissional.

O retorno de práticas de classificação ligadas ao diagnóstico dos estudantes também tem impactado a inclusão no âmbito escolar. Como, por vezes, alguns professores argumentam não possuir formação específica para o trabalho com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, para responder tal demanda, as redes de ensino e as escolas têm realizado um movimento perpassado pela busca de conhecimentos de especialistas em psicopedagogia ou neuropedagogia, áreas em que os conhecimentos são atravessados pela ótica da medicalização, secundarizando os saberes pedagógicos que os professores e os profissionais da escola possuem.

Nesse viés, o foco está nos laudos e eles são os balizadores de como será o trabalho com esses estudantes, o que, por vezes, acaba reduzindo seu potencial para aprender, colocando-os em caixinhas, reduzindo-os a rótulos e criando estereótipos que não correspondem à complexidade que é o ser humano.

Esse contexto também aponta para uma indústria mercadológica que deseja oferecer às escolas e também às famílias soluções “mágicas” para o desenvolvimento global dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, sem desconsiderar os conhecimentos que essas áreas possuem para isso, a escola é por excelência o espaço para proporcionar aprendizagem e socialização a todos e, neste âmbito, os professores que detêm expertise e produzem saberes em seu cotidiano. É certo que a formação inicial e a formação continuada não podem deixar de abordar o tema da inclusão escolar, porém, mesmo tendo auxílio de outras ciências, é necessário lembrar que seu foco é no ensino e na aprendizagem.

Nesse viés, Souza, Tegon e Barbosa (2021) argumentam que há uma relação saber-poder nessa realidade, pois, quando a escola e os professores não sabem como lidar com esses estudantes, recorrem aos saberes biopsicomédicos. Isso quer dizer que o professor justifica seus limites diante do diagnóstico a ser exarado por outrem, secundarizando sua própria competência, eximindo-se de responsabilidade. Abdica dos fundamentos conceituais que colocam o estudante singular como um sujeito a ser estudado e a ele ser ofertado um caminho para a aprendizagem. Nessa perspectiva, os autores são assertivos ao dizerem que:

Disso, sucede-se intenso mal-estar e ansiedade por parte dos educadores, que, por ainda não entenderem que os conhecimentos específicos baseados em categorias de alunos nunca serão suficientes para definir o que eles são capazes ou não de aprender (muito menos como seu processo de aprendizagem ocorre), continuam se sentindo inaptos e despreparados. Acabam perpetuando práticas ainda mais excludentes e procuram cada vez mais cursos de especializações, mesmo sabendo que eles não darão a resposta esperada. (*Ibid*, p. 74).

As pesquisas de Albuquerque e Albuquerque (2015), Fantacini e Dias (2015), Lockmann, Machado e Freitas (2015), Gomes (2016), Haas (2016), Lima (2016), Glat(2017), Farias (2017), Pagni (2017), Rigo (2017), Rabelo e Kassar (2018), Casal e Fragoso (2019), Marochi (2018), Oliveira (2018), Santos (2018), Vargas e Rodrigues (2018), Ziesmann (2018), Haas e Baptista (2019), Souza (2019), Bezerra (2020), Pacheco, *et al* (2021), Fröhlich (2022) e Pacheco, *et al* (2021) nos ajudam a pensar nas questões relevantes para a constituição de uma gestão, organização e cultura escolar inclusivas e na atuação de seus profissionais para que isso aconteça.

Os trabalhos revelam que devido a alguns fatores, ainda há entraves para a efetivação da inclusão escolar e aprendizagem desses estudantes, entre os quais, a falta de formação adequada; a ausência de uma cultura colaborativa entre os professores das salas de aula regulares e do professor da sala de recursos multifuncionais, bem como com os demais profissionais, família e a comunidade; o descrédito por parte dos professores das salas regulares com a aprendizagem desses estudantes; a não organização da escola para seu atendimento; a condição de trabalho temporária de alguns profissionais que atuam com esses estudantes, o que traz rupturas nos trabalhos pedagógicos; o sentimento de não pertencimento desse grupo a escola o que tem implicações na sua cultura; e o impacto das avaliações externas no processo inclusivo. Esses aspectos são estruturantes para se pensar a política de Educação Especial e sua atuação no chão da escola.

Também é relevante a discussão sobre a carência de uma articulação entre os setores educacional, judiciário e de saúde através do desenvolvimento de ações intersetoriais (Dias, 2015). Dentro dessa demanda, o diagnóstico tem sido uma questão problemática, pois, apesar de ele não ser requisito para a garantia do direito à inclusão escolar dos estudantes com deficiência, aspecto que será abordado mais a frente neste trabalho, todavia a sua aquisição tem afiançado o acesso a vários direitos sociais a esses sujeitos, principalmente para os menos favorecidos economicamente. A aquisição desse documento não é tão fácil devido à demora em conseguir uma consulta na rede pública de saúde, profissionais como neuropediatras e psiquiatras infantis são escassos, e por vezes, as famílias precisam acionar o poder judiciário para garantir tal direito, o que indica a necessidade de repensar as políticas de forma articulada para superação desse entrave.

No levantamento apresentado, as pesquisas apontam para os diversos aspectos que compõem a atualidade da inclusão escolar, articulados à política nacional de Educação Especial inclusiva (Brasil, 2008), que mostram que houve um esforço por parte dos governos (Federal, estaduais e municipais em regime de colaboração) para a implementação de

propostas inclusivas para a educação e estas não se deram apenas para as pessoas com deficiência, mas também para qualquer estudante que apresentasse necessidades educativas específicas devido a causas de origem orgânica e/ou de outra ordem (social, econômica, psicológica, entre outras). Vários programas e projetos foram fomentados para atender tal demanda, que serão apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, denotando o debate em torno das concepções vigentes neste período, com destaque para a noção de inclusão.

O panorama demonstrado pelas pesquisas indica também a preocupação de pesquisadores em delinear propostas para as práticas pedagógicas concernentes ao trabalho escolar inclusivo. A literatura examinada mostra que, apesar dos avanços em termos de matrícula, acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula regulares das escolas, o processo inclusivo ainda é instável e tem se efetivado com resistências, sendo a qualidade da educação oferecida a esses estudantes o foco de questionamentos, principalmente em relação a sua aprendizagem.

A inclusão escolar chegou às escolas como algo novo para ser a elas incorporado, causou uma “desorganização” nos seus espaços, nos seus modos de ser, comportamentos, hábitos, cultura que precisaram e ainda precisam se reorganizar, e um estranhamento por parte dos professores que não estavam “acostumados” a terem em suas salas de aula regulares estudantes considerados “diferentes”. O fato de a inclusão escolar ter se dado de forma aligeirada e sem o tempo hábil para uma maior articulação entre o espaço escolar e as secretarias de educação, de não ter sido acompanhada com os recursos (humanos e materiais) e adaptações físicas necessárias e nem com a formação docente indispensável para o acolhimento desses estudantes, ressoou e ainda ressoa no espaço escolar, gerando resistências por parte dos seus atores sociais, pois sem as condições necessárias para incluir, não há como realizar esse processo de forma satisfatória. Então, como incluir de forma significativa? Como organizar a escola de forma que as arestas ao processo inclusivo possam ser superadas e a aprendizagem dos educandos público-alvo da Educação Especial possa acontecer?

Partimos do pressuposto de que a política foi implementada, mas ainda não foi incorporada à organização e cultura das escolas. Dito isto, consideramos relevante analisar como a inclusão tem sido incorporada à cultura das escolas e o seu impacto na organização desse espaço social. A inclusão escolar é um processo que já está posto, contudo, faz-se necessária à sua acomodação para que os seus profissionais possam traduzir, ressignificar e atuar ante a essa política de forma que sejam garantidos a esses estudantes não só o acesso e permanência na escola, mas o direito a aprender. Coadunamos com o pensamento de

Segovia (2012, p. 473):

A escola e a maioria das atividades nela desenvolvidas funcionam dentro de estruturas individualistas ou competitivas que minimizam as possibilidades de inter-relação construtiva dos alunos e oferecem escassas oportunidades de motivação para aprender, pouco contribuindo para a causa do respeito às pessoas diferentes. Hoje não basta uma atitude aberta e conscientizar-se de que a sociedade precisa caminhar para a igualdade na diferença e oferecer recursos econômicos, humanos e funcionais. Para atender as necessidades educativas especiais decorrentes das diferenças de capacidade pessoal ou das condições de desvantagem sociocultural e econômica, é preciso mudar a escola e seu modo de trabalho.

Diante do panorama proporcionado por este levantamento, é possível refletir sobre o nosso objeto de pesquisa e as possíveis contribuições que nosso trabalho poderá trazer para o debate que já vem sendo estabelecido na academia sobre as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva e suas implicações para a organização e cultura das escolas de educação básica de Pernambuco para inclusão escolar e aprendizagem dos estudantes com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e Superdotação ou Altas Habilidades.

Os aspectos acima elencados denotam algumas das implicações das políticas públicas para a prática de inclusão em escolas públicas da educação básica no estado de Pernambuco e nos levam a questionar: quais as implicações das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva na organização e na cultura das escolas? E como as escolas têm se organizado para incluir os estudantes público-alvo dessa política?

Trata-se, portanto, de uma abordagem micropolítica e micro sociológica que tem como objetivo geral analisar as implicações das políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão na organização e na cultura das escolas públicas de Educação Básica de Pernambuco. Os objetivos específicos são: identificar como as escolas públicas de Educação Básica materializam as políticas brasileiras em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão; investigar como gestores, professores da sala regular, professores especialistas e profissionais de apoio atuam em relação a elas; apreender os princípios e valores que permeiam práticas inclusivas na escola regular.

Como percurso metodológico, propomos uma abordagem de cunho qualitativo, buscando apreender as nuances que perpassam os dados (Minayo, 2012). Realizamos uma pesquisa de campo (Gil, 2008) em duas escolas públicas da rede estadual de educação de Pernambuco.

Buscamos interpretar os dados utilizando o referencial teórico-metodológico da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2012), cujo objetivo é compreender as dinâmicas pelas quais as políticas públicas são interpretadas, traduzidas e atuadas no contexto da prática das escolas.

Nossa perspectiva epistemológica é pluralista, buscando aproximações e complementariedades. O Contexto da Prática (Ball e Bowe, 1992) e a Teoria da Atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016) nos auxiliaram na análise da micropolítica que perpassa a organização escolar e sua cultura para a inclusão. Plaisance (2005; 2010; 2015; 2019), Vázques (2017), Rios (2011) e outros autores nos auxiliam na reflexão sobre os aspectos éticos que perpassam a inclusão escolar e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1989; 1991) com sua teoria da compensação, que nos ajuda a pensar os processos de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial; Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), Freitas (2016), Lima e Afonso (1990), Botler (2004), Schein (2004) e outros nos ajudaram a compreender a importância da organização da escola e da cultura escolar para a inclusão escolar do público alvo da Educação Especial.

Esta introdução teve por finalidade contextualizar nosso objeto e objetivos de pesquisa, bem como a literatura já apresentada a respeito do tema, de forma a esclarecer seus limites e justificar a relevância do presente estudo. Em seguida, no primeiro capítulo apresentamos o percurso metodológico proposto para o desenvolvimento da pesquisa e, logo após, passamos para a lente teórica pela qual objetivamos tratar a temática, o contexto da prática e a teoria da atuação (Ball e Bowe, 1992; Ball, Maguire e Braun, 2016); no segundo capítulo analisamos as políticas educacionais e de inclusão no Brasil e em Pernambuco com maior detalhamento e aprofundamento. No terceiro capítulo, tratamos da Inclusão Escolar por meio do aprofundamento de seus aspectos conceituais e do AEE. No capítulo seguinte abordamos a ética para estimular a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial em espaços escolares inclusivos. A organização escolar e os aspectos que as permeiam: a democratização, descentralização, participação, autonomia, a cultura escolar e a relevância desses elementos para a inclusão escolar são discutidas no quinto capítulo. No sexto, sétimo e oitavo capítulos, aprestamos e analisamos os resultados da pesquisa à luz da discussão com a fundamentação teórica. E, por fim, trazemos as considerações finais.

Antes de seguirmos adiante, não podemos deixar de pontuar neste trabalho o momento difícil que atingiu consideravelmente a humanidade em 2020 e que ainda é possível sentir seus impactos no contexto mundial, mas que atingiu de forma mais significativa os países periféricos devido às suas condições socioeconômicas. A pandemia causada pelo vírus da Covid-19 que apareceu na China em 2019 e se alastrou por todo mundo causando a morte de milhares de pessoas no mundo, só no Brasil até agora foram quase 700.000⁴. Esse momento foi bastante difícil e causou um sentimento de incerteza pelo dia de amanhã.

Nesse contexto, a política do governo Bolsonaro (2018-2022) que já vinha sendo

estabelecida desde o início de seu mandato com descaso em relação aos segmentos mais vulneráveis como idosos, pessoas com deficiência, pretos, entre outros, recrusdeceu nesse contexto, pois sua postura foi de se preocupar mais com a manutenção das relações comerciais e da acumulação do capital da sua base de apoio, liberais de extrema direita, do que com a preservação da vida humana. Houve inclusive momentos de tensão entre a política de isolamento social (*lockdown*) de governadores de alguns dos estados para evitar a contaminação pelo vírus e da União que declarava não ser ele tão letal, apesar da ciência e os dados da realidade comprovarem o contrário, fora a defesa de medicamentos descartados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para o tratamento das doenças causadas pelo coronavírus. A ambiguidade fomentada pelo que era defendido por essas instâncias reverberou em situações conflituosas e de questionamento em relação aos impactos da pandemia, o que acabou por gerar maior mortalidade em nosso país. Gortázar (2021)¹⁴ pontua que a inanição e a desinformação na gestão da pandemia pelo governo do presidente Bolsonaro causou mortes que poderiam ter sido evitadas em nosso país.

É possível apreender nessa política o que Mbembe (2018) denomina de política da morte ou necropolítica. Para o autor, a expressão máxima da soberania é a capacidade de decidir quem pode viver e quem deve morrer. Mesmo que as análises do autor sejam sobre os contextos de estados de exceção como os da escravidão nas colônias americanas, dos campos de morte do estado nazista, da África com seus conflitos internos, entre outros, podemos ver esse tipo de política no Brasil durante a pandemia, nesse momento em que foi exigido do governo brasileiro um posicionamento de defesa da vida em detrimento do mercado e do capital, ele desconsiderou a vida humana, deixando que mortes que poderiam ser evitadas acontecessem.

No que concerne ao cenário educacional, no início da Pandemia, houve a necessidade de isolamento social, o que, naquele momento, modificou o funcionamento das formas de trabalho em várias esferas sociais, inclusive a escolar. Os professores precisaram se reinventar, aprender a utilizar os meios tecnológicos para que seus estudantes não perdessem o ano letivo e continuassem seus estudos mesmo sem formação específica para tal. Essa realidade acentuou ainda mais as diferenças entre os mais abastados e os que não tinham condições financeiras para acompanhar as aulas remotas pela falta de internet e computador, tablet ou celular de qualidade. Houve a tentativa por parte das escolas de encontrar outros

¹⁴ GORTÁZAR, Naiara Galarraga. **Inanição e desinformação do Governo Bolsonaro agravam a pandemia no Brasil**. Disponível em: < <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-16/inacao-e-desinformacao-do-governo-bolsonaro-agravam-a-pandemia-no-brasil.html> >. Acesso em: 08 de novembro de 22.

meios para alcançar esses estudantes, como a gravação de áudios e vídeos, a entrega de atividades impressas, livros, cadernos, entre outros, contudo, alguns estudantes não tiveram condições de acompanhar a escola nesse momento.

Somente em 2021, com a produção das primeiras vacinas para o vírus da Covid-19¹⁵, a vacinação da população se inicia e, de forma gradativa, as escolas começaram a reabrir suas portas, porém, em sistema de rodízio já que a vacinação não ocorreu de forma estanque, não havia no início vacina para todos, porquanto, primeiro buscou-se atender aos grupos prioritários, para mais tarde alcançar a toda população. Nesse retorno, vários cuidados precisaram ser tomados para evitar o aumento dos casos de Covid-19: a utilização de máscaras, uso de álcool ou lavagem frequentes das mãos e distanciamento social. Várias escolas tiveram dificuldades para o cumprimento dessas exigências devido à falta de recursos materiais, inclusive, até de água potável.

A escola voltou às suas atividades, mas ainda sofre com o déficit causado por essa pandemia na aprendizagem dos estudantes, bem como na sua socialização, inclusive, para o público-alvo da Educação Especial que foi ainda mais excluído nesse contexto. Segundo Basílio (2021, p. 76):

Incluir esses estudantes já se constitui um desafio diário para os docentes das salas de aula regulares das escolas públicas e privadas de educação básica brasileiras nos tempos ditos “normais”; na atualidade, devido à pandemia que se iniciou no Brasil em 2020 causada pelo novo coronavírus, acabou por acarretar dificuldades maiores ainda nesse processo. O isolamento inicial que causou uma ruptura brusca nos trabalhos que já vinham sendo realizados pelos professores para a inclusão e o novo “normal”, trouxeram alguns retrocessos nos trabalhos realizados com todos os alunos público-alvo da educação especial, e mais especificamente com os estudantes que apresentam o TEA, pois a socialização é um dos maiores investimentos que precisa ser efetivado no trabalho com esse grupo.

A escola hoje retorna com os velhos, e mais ainda, com os novos desafios causados pela Pandemia da Covid-19. Deteremos-nos nesta pesquisa na investigação sobre a organização e cultura escolar para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

¹⁵ Dados retirados do site CORONAVÍRUS BRASIL do Governo Federal. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 28 de julho de 2022.

CAPÍTULO 1. CAMINHO METODOLÓGICO

A nossa abordagem de pesquisa é de cunho qualitativo, destarte, o olhar proposto para analisar os dados é compreensivo e interpretativo, buscando apreender as nuances que os perpassam, tanto as de ordem subjetiva quanto as de ordem objetiva. Minayo (2012) defende que os trabalhos que buscam identificar os sentidos que os sujeitos atribuem aos fenômenos sociais precisam se debruçar sobre eles de forma mais atenta, tentando compreendê-los e interpretá-los.

Não há uma única forma de conhecer, cada ciência demanda métodos específicos para a compreensão dos seus respectivos fenômenos. Nessa perspectiva, as peculiaridades das ciências sociais fizeram com que as análises quantitativas sozinhas não dessem conta da totalidade e da complexidade dos seus fenômenos, reivindicando metodologias mais assertivas, maneiras mais concretas de potencializar o conhecimento nesse campo de pesquisa, que é o qualitativo, pois a realidade é mais rica do que qualquer teoria: “O acervo dessas ciências contempla o conjunto das expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas relações, nos sujeitos, nos significados e nas representações”, (Minayo, 2013, p. 43).

No contexto educacional, inicialmente, instituições específicas foram criadas para abrigar educandos com deficiência e, dentro dos espaços escolares, eles foram segregados em classes especiais. Com o tempo, só os que puderam ser integrados nas salas comuns foram aqueles capazes de se adaptarem a lógica da escolarização tradicional, o que se conceituou como processo de “normalização”. Hoje, em tese, é a escola que tem que se adequar a esse o público-alvo. Todavia, na prática, atores escolares têm relatado dificuldades no atendimento desses educandos. Por isso, a necessidade de verificar por que essa política ainda não tem acontecido de forma plena na prática. Ao observar esse fenômeno em seu contexto e apreender percepções de atores escolares a este respeito, é possível apontar caminhos para aperfeiçoar o processo de inclusão escolar. Mantoan (2006) afirma que:

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, ente outros fatores. (p. 23).

Para apreender tal contexto, realizamos uma pesquisa de campo, a qual Gil (2008)

argumenta que esse tipo de estudo auxilia na compreensão de uma realidade específica por meio do contato direto com o grupo estudado, captando informações através da coleta de dados com os sujeitos de pesquisa, buscando interpretar a realidade.

Dito isto, nossa pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede estadual de educação de Pernambuco localizadas na região metropolitana do Recife, cujos critérios de escolha foram: a presença significativa de estudantes público-alvo da Educação Especial frequentando salas de aula regulares; possuir a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE); a presença do professor especializado em Educação Especial ou de algum profissional que realizasse o AEE e do profissional de apoio; apresentar a acessibilidade física e material necessárias. Esses são os atributos pontuados nas principais legislações de Educação Especial na atualidade para uma escola inclusiva.

Como partimos do pressuposto de que apenas a criação de políticas não garante que os atores escolares vão implementá-las, mas que elas dependerão de um conjunto de fatores como os recursos físicos, materiais e humanos e, sobretudo, que elas sejam incorporadas na cultura escolar e na sua dinâmica diária. Tratamos de verificar como essas escolas são organizadas na busca para garantir a inclusão desses estudantes, considerando que escolas selecionadas com os critérios acima teriam adequadas condições infraestruturais para atuação política, nosso objeto de estudo.

Como técnica de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com diretores, educadores de apoio, professores das salas regulares, professores especialistas da SRM, os profissionais de apoio que acompanham os estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como os mesmos e seus familiares, pois tais atores sociais são os mais relevantes para a inclusão escolar, por isso, há a necessidade de maior colaboração entre eles. A entrevista semiestruturada¹⁶ é tida como um instrumento adequado para apreender os sentidos que os sujeitos dão aos objetos de pesquisa, possui um roteiro para entrevista preestabelecido pelo pesquisador, mas oferece liberdade ao participante para discorrer sobre a temática abordada. Com a devida autorização dos entrevistados¹⁷, os dados coletados foram gravados e transcritos no intuito de interpretá-los e compreendê-los. De acordo com

¹⁶ As tabelas em que estão focalizados os dados que buscamos coletar através das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa e seus roteiros estão nos apêndices do trabalho.

¹⁷ Utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com os participantes de pesquisa. Esse documento esclarece sobre o que é a pesquisa e declara o compromisso do pesquisador com o anonimato dos participantes, bem como lhes solicita a autorização para a publicação dos dados. O modelo utilizado se encontra no apêndice do trabalho.

Triviños (1987, p. 146):

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Realizamos também a observação livre (Triviños, 1987) dos espaços escolares eleitos para esta pesquisa, em que buscamos ver no dia a dia da escola como a inclusão se realiza, com o foco nas interações entre os diretores, educadores de apoio, professores (das salas regulares/especialistas), profissionais de apoio, famílias e os estudantes público-alvo da Educação Especial. Tal estratégia serve para apreender dentro de um contexto o fenômeno social que se quer estudar, e de forma abstrata, isolá-lo no intuito de destacar sua dimensão singular, através da identificação dos atos, atividades, significações, relações, procurando agrupar fenômenos de uma realidade indivisível, o que permite identificar tanto características aparentes como mais profundas.

Nessa observação focamos nos aspectos relacionados ao processo inclusivo: os elementos materiais e físicos, as interações entre professores e estudantes público-alvo da Educação Especial, o modo como ocorre sua aprendizagem em sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais, a relação desse grupo com os profissionais de apoio e seus pares, a interação entre o professor da sala regular e o professor especialista da SRM, como os diretores, educadores de apoio e os demais profissionais da escola se portam nesse processo; e a relação da família desses estudantes e da comunidade com a escola em relação à inclusão.

A inserção no campo de pesquisa possibilita a apreensão dos sentidos e significados que os atores escolares atribuem à inclusão. É no chão da escola que é possível apreender a dinâmica da organização escolar e sua cultura para o estabelecimento do processo inclusivo, seus limites e possibilidades, permitindo adentrar para além dos discursos dos participantes, visualizando suas práticas, buscando ir além das aparências.

Para Triviños (1987) observar não é apenas olhar, mas destacar dentro de um contexto um determinado evento social, seja ele simples ou complexo. Argumenta que para a pesquisa qualitativa, a observação livre satisfaz as necessidades dessa abordagem, nela será possível observar o desenvolvimento de uma situação específica, porém elementos de ordem metodológica precisam ser considerados, a amostragem de tempo para a realização da pesquisa e as anotações de campo. Adentramos nos dois campos de pesquisa entre os meses de maio a setembro, após a nossa pesquisa ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa

da UFPE – Campus Recife¹⁸ e as nossas anotações foram realizadas no nosso diário de campo, instrumento em que o investigador vai anotando diariamente suas impressões pessoais relacionadas ao seu objeto de pesquisa, que são resultantes de conversas informais, de comportamentos contraditórios dos participantes no que concerne as suas falas, entre outros. Contudo, elas podem ir se modificando com o tempo no contato diário com o campo de pesquisa devido ao aprofundamento decorrente de maior tempo de imersão nesse contexto social e pela dinamicidade característica do contexto escolar (Minayo, 2013).

Todavia, a observação exige do pesquisador o cuidado científico necessário para a construção do conhecimento, porquanto “o quê” e o “como” observar dependem de um lastro teórico capaz de auxiliá-lo na interpretação e compreensão da realidade empírica, bem como o compromisso ético para ultrapassar preconceções. Nessa perspectiva, a atitude do pesquisador é ter empatia e respeito pelo grupo pesquisado, compreendendo sua lógica e cultura. A escola é um lugar rico em interações sociais e, por isso, adentrar nela faz parte da condição e situação de pesquisa e, para a autora, “(...) existe necessidade de o pesquisador relativizar o seu espaço social, aprendendo a se pôr no lugar do outro. No trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude.”, (Minayo, 2013, p. 274).

Esclarecemos que nosso papel nas escolas não foi só de observação, mas de contribuição. Como professora pesquisadora na área de inclusão escolar, e no intuito de colaborar para a melhoria desse processo nesses espaços, aceitamos o convite das duas escolas para contribuir através de mesa-redondas com a comunidade escolar e na ministração de palestras para os estudantes sobre a temática na Semana Estadual da Pessoa com Deficiência realizada no mês de agosto de 2023.

Utilizamos também a pesquisa documental cujos focos foram os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das escolas pesquisadas e as principais legislações relativas à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. No que concerne aos PPPs, o intuito foi apreender o que é posto nesses documentos em relação à inclusão escolar já que eles são, em tese, norteadores das práticas pedagógicas escolares e, nos demais, a intenção foi analisar o que é abordado nesses textos da política e que carece de ser observado pelos atores escolares para a atuação na inclusão dos estudantes com deficiência, Transformos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela análise de documentos que ainda não receberam tratamento analítico (Gil,

¹⁸ Parecer Consubstanciado do CEP N° 6.032.320.

2008). Apresentaremos a seguir as principais legislações analisadas neste trabalho:

Tabela 1: Principais Políticas relativas à Inclusão dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial

Legislações	Ano de Publicação
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;	2001
Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Especial; Programa Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC na Escola (instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril);	2007
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;	2008
Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – FUNDEB (matrícula dupla - classe comum/AEE para o estudante público-alvo da Educação Especial); Programa Escola Acessível;	2009
Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – os mesmos direitos das pessoas com deficiência se estendem para os portadores do TEA;	2012
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei Nº 13.146.	2015

Fonte: Dados organizados pela autora.

A análise dos dados foi realizada com o auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2011), mais especificamente, a análise temática. Esse tipo de análise busca identificar os núcleos de sentido atribuídos pelos participantes da pesquisa ao objeto. Todavia, é desafiante esse tipo de análise devido à dinâmica pessoal e social escondida por de trás das palavras emitidas pelos participantes. Então, cabe ao pesquisador diante dessa aparente desordem, procurar uma estruturação específica. Além do mais, pode-se buscar não só identificar os temas recorrentes a partir das falas dos entrevistados, mas também a sua maneira de não os pontuar. Por isso, a ideia não é só verificar a repetição de temáticas, mas a sua estruturação discursiva. As observações registradas no diário de campo auxiliaram nessas análises.

Essa análise se dá através do tema, que é a sua unidade de significação (unidade de registro na análise temática). Este emerge naturalmente de um texto analisado e são as teorias utilizadas relativas ao objeto de pesquisa que embasarão os critérios para selecioná-lo. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (Bardin, 2011, p. 135). Nessa perspectiva, no que concerne ao tema, a regra de recorte será realizada a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao objeto de pesquisa e não da forma (quando a unidade de registro é a palavra, o recorte é realizado a partir da sua frequência). O tema serve para análise de opiniões, atitudes, valores, crenças, entre outros, além disso, para o tratamento das respostas de

entrevistas e, por isso, a elegemos para o nosso trabalho.

Para a leitura dos nossos dados de pesquisa, pautamo-nos especialmente no referencial teórico-metodológico da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), que parte do pressuposto de que os atores sociais escolares não implementam políticas, pois elas não são literalmente postas em ação no contexto da prática (Ball e Bowe, 1992), mas dependem de um conjunto de fatores relativos a sua organização e cultura, que são determinantes para o sucesso ou não da política. Nestes termos, os atores escolares efetivamente “atuam”, uma vez que interpretam e incorporam ou não, de variadas maneiras em conformidade com a cultura local, os determinantes contidos nas normativas, o que aprofundamos a seguir.

1.1 A política educacional em análise

Para estudar políticas públicas em educação e especificamente em Educação Especial na perspectiva inclusiva apoiamo-nos em Ball, Maguire e Braun (2016, p. 192), que afirmam que “A teoria é indispensável para a compreensão do trabalho com políticas e os efeitos da política.”. Nessa perspectiva, o embasamento em teorias como a do Ciclo de Políticas e a análise da *atuação* em escolas propostas pelos autores, bem como as reflexões em torno da micropolítica e da microssociologia, poderão nos auxiliar em nosso estudo sobre esse objeto de pesquisa.

Os aportes teórico-metodológicos são guias de orientação na leitura dos objetos de pesquisa, sozinhos não dão conta da complexidade dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais das escolas, possuem limites e possibilidades, sendo necessárias articulações com vários teóricos. Os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) auxiliam na compreensão e interpretação de como os professores da educação básica *atuam* ante as políticas públicas educacionais, inclusive, em referência às políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Tal abordagem é de grande valia para nosso estudo, com foco nas significações e nos discursos produzidos pelos atores escolares, ao se defrontarem com as políticas públicas na realidade escolar, uma vez que são atores sociais que não apenas reproduzem políticas oficiais, mas as interpretam a partir de suas experiências pessoais, sociais e do contexto escolar com sua cultura e suas condições estruturais. Afirma que a construção de políticas não é apenas circunscrita ao Estado na macro política, todavia, é um campo de disputas envolvido por diferentes atores sociais em contextos diversos, inclusive na micropolítica que se faz na escola.

No contexto atual, como ação do Estado na garantia dos direitos sociais postos pela Constituição Federal (CF) de 1988, as políticas públicas servem para regular as demandas da sociedade e, a despeito de partirem oficialmente das esferas institucionalizadas, geralmente elas nascem das lutas de setores da sociedade que buscam uma melhor condição no atendimento de necessidades sociais relevantes como educação, saúde, trabalho, previdência social, moradia, entre outros direitos considerados fundamentais.

As políticas públicas em educação fazem parte do rol de políticas sociais que tem como principal função social garantir o exercício da cidadania a todos, bem como o acesso ao mercado de trabalho por meio da formação adquirida na Educação Escolar (LDBN 9394/93), demonstrando assim a relevância da escola na sociedade atual. No que concerne às pessoas com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, público-alvo também desse dispositivo legislativo, esse mesmo documento afirma que elas devem ter a garantia do acesso, permanência e também de qualidade do ensino nessa educação e, para que isso se efetive na prática, fazem-se necessárias políticas públicas bem como a atuação de professores e demais profissionais da educação no atendimento desse direito.

Na garantia desse direito, há a necessidade de buscar ajustes nesses dispositivos legais numa perspectiva de identificar as reais necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois é um público diverso que exigirá o envolvimento não só dos professores, mas de todos que fazem a escola, como também um maior compromisso dos setores responsáveis pela constituição das políticas públicas para esse atendimento. Melo, Lira e Fación (2008) sinalizam que:

Se analisarmos as propostas das políticas inclusivas, veremos que estas ressaltam a necessidade de mudanças de ordem estrutural que vão do micro ao macroambiente, inserindo nesse contexto a responsabilidade de todos e não atribuindo somente à escola o mérito pelo sucesso ou fracasso escolar. Elas cobram assim, maior envolvimento de quem formula os planos educacionais e políticas públicas. (p. 65)

Ao ser entrevistado por Mainardes e Marcondes (2009), Ball afirma que nas políticas públicas em educação é necessário questionar por que elas são produzidas, o que elas pretendem e quais seriam os seus efeitos nos contextos sociais públicos-alvo das mesmas. Nessa perspectiva, propõe uma abordagem teórico-metodológica que tem buscado servir de suporte para pesquisadores que se desafiam a investigar os processos pelos quais as políticas públicas educacionais são formadas, como também implementadas, atuadas, experienciadas e avaliadas. O autor afirma que é necessário erradicar o binário existente entre política e prática, pois, uma vez que entre o anúncio de uma política e sua efetivação na realidade

educacional há um longo percurso a ser administrado, principalmente no que concerne ao campo de atuação do professor.

Mainardes (2006) sintetiza o aporte teórico-metodológico elaborado por Ball e colaboradores, nomeado como a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), e suas contribuições para a análise das políticas educacionais no Brasil. Tais autores questionam as análises que visualizam as políticas apenas em termos de formulação, implementação e avaliação, desconsiderando o contexto da prática e os atores sociais.

Num primeiro momento, Mainardes (2006) destaca que Ball e seus colaboradores apresentam três facetas ou arenas políticas nas quais as políticas públicas podem ser constituídas num ciclo contínuo. A primeira seria a *política proposta*, que se refere à política oficial e tem a ver com intenções não só articuladas nas esferas governamentais, mas também em outros contextos e inquietações como o das escolas e outras arenas em que também as políticas podem emergir. O segundo, a *política de fato*, é constituída pelos textos oficiais, políticos e legislativos que serão apresentados aos seus destinatários, ou seja, o conjunto de textos oficiais que serão propostos para embasar as políticas que deverão ser colocadas em prática. E por fim, a terceira faceta, a *política de uso*, é a síntese das políticas de fato no seu campo de implementação, ou seja, após seu recebimento, nos discursos e práticas institucionais dos profissionais que estão nos contextos da prática.

Mainardes (2006) relata que Ball e Bowe mais a frente, refletindo sobre sua abordagem e rompendo com o modelo original, verificaram que ela acabou por criar certa rigidez ao tratar a abordagem do ciclo de políticas de forma contínua; para eles, as políticas não acontecem de forma linear, pois são complexas, multifacetadas e podem ser sobrepostas umas as outras. Nessa perspectiva, os espaços escolares podem conviver com políticas mais recentes, atuais e/ou com outras mais antigas, além disso, num mesmo contexto, como o da política de uso, podem ser propostas novas políticas dentro dos espaços escolares. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19) afirmam que as políticas se iniciam “(...) em pontos diferentes e tem diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas (...)”.

Nessa perspectiva, a abordagem do ciclo de políticas passa por um rompimento com a proposta inicial, trazendo uma proposta mais refinada da teoria. Mainardes (2006) esclarece que Ball e Bowe (1992) argumentam que o eixo central das análises em políticas educacionais deveria incidir nos discursos das políticas e nas interpretações ativas dos textos das políticas que são feitas pelos profissionais que atuam no contexto da prática, pois é nele que as políticas “acontecem” e é possível identificar as resistências, negações, aceitação e

adaptações bem como as diferenças entre as arenas do discurso e da prática.

Na constituição e implementação de políticas educacionais, os autores acreditam que os profissionais da escola não são totalmente excluídos desse processo, para eles, são dois os estilos de textos *readerly* e *writerly* que indicam o tipo de envolvimento dos sujeitos escolares na atuação com as políticas. O primeiro seria um texto prescritivo, cerceando o envolvimento do leitor, enquanto o segundo convida-o a participar de sua interpretação de forma criativa, a ser seu coprodutor.

Nessa perspectiva, na sua nova configuração, a abordagem do ciclo de políticas se organiza em três contextos da política: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Diferente da proposta anterior, Ball e Bowe salientam que esses contextos estão entrelaçados, pois não existe uma dimensão de tempo ou de sequência, não sendo etapas lineares, pois afirmam que esses contextos apresentam “(...) arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (Mainardes, 2006, p. 50).

O contexto de influência geralmente tem a ver com o contexto em que as políticas públicas são iniciadas e até retomadas, como também, com os discursos políticos construídos que servem de norte para política. É nele que os vários grupos de interesses trazem suas proposições e disputam nessa arena pública para se fazerem influenciar no próximo contexto, o contexto da produção de texto. No âmbito do primeiro contexto, os discursos das várias arenas sociais interessadas na política como também as mídias sociais são articulados a de partidos políticos, setores dos governos e processos legislativos que vão formando os conceitos, que se tornarão discursos para embasar a política. É um campo de disputa, pois os vários discursos são às vezes abraçados ou rejeitados, além de serem influenciados por instâncias nacionais e até mesmo internacionais, (Mainardes, 2006).

No contexto da produção de texto, inter-relacionado ao contexto anterior, as disputas políticas das várias instâncias interessadas na constituição do texto serão traduzidas num documento legal. Os aspectos de ordem mais ideológica dos vários grupos que disputam o discurso para a política são transpostos para uma linguagem que buscará atender ao público mais geral. São os textos políticos que serão representados de várias formas em textos legais e oficiais como também poderão ser elencados em comentários formais ou informais sobre essas políticas, além de pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de textos competem para controlar as representações políticas.” (p. 52). **O contexto da prática** é onde as políticas de fato serão “implementadas”.

Porém Ball e Bowe (1992) afirmam que elas não são apenas implementadas, mas

interpretadas e recriadas pelos professores e profissionais da educação que vão atuar com a política no contexto da prática, pois ela está sujeita a sofrer impactos e transformações a depender do contexto, pois esses atores exercem um papel ativo na sua atuação profissional. Aspectos de ordem estrutural, de cultura organizacional das instituições escolares, dos significados atribuídos a esses documentos e dos discursos dos seus atores sociais impactarão na tradução dessas políticas.

Continuando com a abordagem de ciclo de políticas, em outro trabalho, Ball (1994) estende os ciclos de políticas ao trazer mais dois contextos articulados aos anteriores, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. No quarto contexto, Ball salienta que as políticas educacionais trazem efeitos de primeira e segunda ordem, os de primeira tratam de mudanças na prática e/ou na estrutura e podem ser evidenciados tanto em instituições específicas como no sistema em geral, e os de segunda ordem estão relacionados a questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Nessa perspectiva, as políticas devem ser analisadas tendo como foco seus efeitos em termos de se estar garantindo ou não uma maior equidade social, elegendo de fato a democratização da educação e seus resultados para o público-alvo da política. E por fim, o contexto da estratégia política que deverá buscar refletir sobre as possíveis intervenções que poderão ser realizadas para reverter à produção de possíveis efeitos/resultados das políticas em termos de desigualdades sociais. Nesse contexto, as políticas podem ser mudadas e articuladas a um contexto de influência (Mainardes, 2006).

Mainardes e Marcondes (2009) afirmam que para Ball as consequências materiais das políticas públicas deveriam ser sentidas em termos de democracia e inclusão, e tomando o conceito de justiça social, Ball o traz como o mais pertinente para as análises de questões de equidade, oportunidade e justiça, pois vai além de questões específicas como as de raça, classe, deficiência ou sexualidade. Entendemos que as políticas de inclusão escolar precisam ter como foco a justiça social para todos, pois ao tratar dela, focalizamos processos de democratização e da não exclusão de nenhum sujeito dos processos de aprendizagem na escola.

É a partir dos estudos do contexto da prática, onde as políticas públicas são “implementadas”, a exemplo da escola, que Ball e colaboradores realizaram um estudo de caso em quatro escolas secundárias no intuito de investigar a atuação dos professores em três políticas educacionais substanciais do governo britânico: aprendizagem personalizada, exigências de desempenho ou padrões, e políticas de comportamento. Partiram do pressuposto de que os professores não são meros executores de políticas, mas atuam ante aos desafios que lhes são impostos por elas.

Nessa perspectiva, os professores não apenas implementam políticas, mas as interpretam e as traduzem na prática a partir das suas vivências e expectativas. As políticas se tornam “vivas” e atuantes (ou não), podem ser encenadas e colocadas em ação (ou não). Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), o professor é visto como um “ator” e as políticas como um “texto” que poderá ser reinterpretado e traduzido pelo sujeito a partir do seu contexto sociopolítico e da sua subjetividade. É o que os autores conceituam como **atuação das políticas** (*policy enactment*) tal como os *scripts* em que se basearão para encenar a sua peça teatral, atuar a partir das políticas, mas, como os atores, os professores não irão apresentar o texto de forma literal, “implementar” as leis, mas irão encená-lo a partir do seu repertório.

Muitos entendem a política como uma forma de resolver um “problema” no âmbito social, e para equacioná-lo, são constituídas leis, decretos, resoluções, portarias, normas, regulamentações, instruções e prescrições, entre outras, voltadas para a prática e, nessa perspectiva, bastaria então implementá-las. Todavia, no contexto da prática, elas são interpretadas. Os professores atribuem significados aos objetos, suas histórias de vida e suas experiências profissionais abarcam elementos que implicam nas suas visões de mundo, nas suas filosofias de vida.

Ball, Maguire e Braun (2016) trazem a política não só como textos, leis e estratégias, mas como processos discursivos, uma vez que são configurados e mediados a partir de um contexto social: “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.”(p. 13).

A política é organizada em textos e artefatos de uma forma complexa, porém, na atuação desse repertório confeccionado, questões de poder, econômicas, sociais, culturais, institucionais, pessoais e de interesses vão se interpelar, potencializando interpretações e traduções para essas políticas. Nessa perspectiva, não é “implementar” políticas, pois detona a ideia de linearidade, porém na atuação, o processo dinâmico, intermitente, parte de diferentes pontos e ganha trajetórias diversificadas dos órgãos oficiais, até serem articuladas no chão da escola por seus atores sociais.

As políticas públicas podem ser obrigatórias, recomendadas ou apenas sugeridas, podem circular concomitantemente, porém com status e raios de ação diferenciados, podem ser descartadas, reformuladas e novas poderão surgir a depender das demandas e pressões sociopolíticas do contexto social em que são formuladas. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 59) afirmam que nessa dinâmica os professores irão “Interpretar novas políticas e

reinterpretar as velhas.”.

Os mesmos autores afirmam que as políticas públicas possuem status e alcances diferentes. Entendemos que as políticas educacionais terão uma maior relevância nas instituições escolares a depender do tipo de política que elas são, se impositivas, uma exigência ou apenas uma recomendação ou uma orientação, o que nos leva a compreender a complexidade da atuação com políticas já que as escolas estão articuladas dentro dos sistemas educacionais. Todavia, será nas escolas que elas serão acomodadas, ressignificadas e reinterpretadas.

Nas escolas existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução. No entanto, poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação de política também envolvem tarefas específicas (*ad hoc*), empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção. As políticas são, às vezes, mal pensadas e/ou mal inscritas e são “reinscritas” ou “reajustadas”, conforme os objetivos do governo se alteram ou ministros seguem em frente. (*Op. Cit.*, p. 20)

Ball, Maguire e Braun (2016) apontam dimensões contextuais significativas para a atuação das políticas educacionais. Argumentam que parte dos elaboradores das políticas não leva em consideração fatores da realidade escolar que podem limitar, pressionar e até facilitar a atuação de políticas. As escolas estão situadas dentro de contextos sociais singulares, possuem recursos diferenciados, tem suas próprias histórias, apresentam prédios, infraestruturas, perfis de profissionais, de gestão e orçamentos próprios, além dos desafios dados à escola pelas especificidades existentes nos seus processos de ensino e aprendizagem. A teoria da atuação salienta que compreender e interpretar as nuances das implicações desses elementos na atuação das políticas é fundamental; para os autores “contextos situados, culturas profissionais, materiais e contextos externos” (p. 35) são contextos que trazem de forma heurística, as variáveis para a análise de aspectos muitas vezes deixados de lado em estudos sobre a política educacional.

É nos contextos escolares que o conjunto das condições objetivas, ou seja, condições materiais e recursos, além do conjunto das dinâmicas, “interpretações” subjetivas, valores, compromissos e experiências escolares, darão sustento para que as políticas possam ser colocadas em ação na dinâmica da escola. Nessas inter-relações terão peso os **contextos situados**, relacionados a aspectos históricos e locais da escola, ou seja, sua história, sua localidade e quem são seus estudantes; as **culturas profissionais** têm a ver com as variáveis mais difíceis de captar, pois se relacionam ao *ethos*, aos valores, ao engajamento dos

professores dentro dos seus contextos profissionais de trabalho, elementos que podem moldar a atuação das políticas; os **contextos materiais**, relacionados aos aspectos físicos de uma escola, como prédio, estrutura física, as finanças, mas também engloba o corpo de funcionários e as tecnologias da informação; por fim, os **contextos externos**, essa dimensão tem a ver com as pressões e expectativas que advêm dos setores das políticas locais e até nacionais.

Dito isto, o contexto da prática onde as políticas são postas em ação vai subsidiar a partir de suas dinâmicas sociais o modo como os atores sociais vão atuar. As condições materiais com a variedade de recursos disponíveis para enfrentar os desafios postos pelas políticas públicas, bem como a forma de enfrentamento norteadas pelos compromissos, valores e formas de experiências dos atores sociais ante as novas e velhas políticas, são elementos que compõem um quadro que servirá de referência para a política em ação. Nessa perspectiva, é preciso considerar a relação existente entre o conjunto de condições objetivas e o conjunto de dinâmicas das interpretações subjetivas, é o material, o estrutural e o relacional imbrincados e que precisam ser considerados nas análises de políticas a nível institucional.

(...) enquanto grande atenção tem sido dada para avaliar quão bem as políticas são implementadas, isto é, o quão bem elas são realizadas na prática, menos atenção tem sido dada em compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com as demandas de políticas múltiplas e, às vezes, opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para forjar práticas fora dos textos da política e ideias de políticas em função das suas realidades situadas num processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade da prática. (p. 198)

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais podem se encaixar na cultura da escola, ou não, e até podem ser declaradas nas escolas como “implementadas”, mas na prática, a escola pode nem ter considerado tal política. “Presume-se simplesmente que as escolas podem irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e a outras expectativas. A política é fácil, as atuações não são.” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p.22).

Porém, deve-se dar uma considerável importância ao interpretativo na atuação de políticas públicas em educação: o problema do significado, pois três aspectos constitutivos da realidade confusa da escola vão ser tornar processos cambiantes nessas atuações, as variáveis materiais, interpretativas e discursivas estão imbrincadas na constituição desse processo. Nessa realidade, dois conceitos são relevantes na teoria da atuação: os conceitos de interpretação e tradução das políticas públicas. Quando as políticas públicas chegam às escolas, há uma leitura inicial, uma busca para apreender, entender, interpretar, ou seja, dar significado a esses dispositivos, “a interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da

política” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 68). A tradução ocorre quando se busca articular os elementos necessários para colocar em prática aquilo que foi interpretado a partir da política “Tradução, fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação” (p. 69).

Os autores afirmam que professores, diante dos documentos oficiais, indagam entre si “O que esse texto significa para nós? O que nós temos que fazer? Nós temos que fazer alguma coisa?” (p. 68). A interpretação partirá das estratégias que serão elaboradas a partir dessas perguntas e das táticas das traduções das políticas na prática da dinâmica da vida escolar, elas são entrelaçadas e sobrepostas no cotidiano das instituições escolares.

Tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e de conformidade. Conforme os professores se envolvem com política e trazem a sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram em alguns aspectos, e ela os muda. (p. 74)

Os documentos oficiais quando chegam ao chão da escola são transformadas em “ideias” práticas, a sua linguagem técnica é apropriada pelos atores escolares para uma linguagem prática própria do cotidiano escolar: “(...) a distância entre os textos das políticas originais e a prática pode ser significativa, é um processo de produção e criação, mas, ao mesmo tempo, de um conjunto de técnicas (...)” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 72). E diante do que é posto pelos organismos oficiais, a depender do tipo de política, obrigatória ou não, os professores e demais profissionais da escola se posicionam de forma diferente e podem assumir posições diversificadas ante a política, tanto podem abraçá-la, como serem indiferentes e até terem atitudes de evitação. As interpretações e traduções dependerão muito dos recursos que a escola tem a oferecer, do tempo e energia que poderão ser gastos nesse processo, do envolvimento e da participação da comunidade escolar. Nesse contexto alguma política deverá ser selecionada, priorizada ou abandonada. Os sujeitos da escola são sujeitos políticos, poderão empreender trabalhos de defesa da política, serem engajados, porém, outros poderão entrar em processos de negociação, disputa e oposição. A tomada de posição ante a uma política é complexa e multifacetada, não é um processo linear, porém dinâmico, cultural, social e político. Na criação de uma política, o estudo desses aspectos deve ser considerado. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 72) argumentam que para os professores:

As respostas políticas são calculáveis, e professores tornam-se continuamente responsáveis por sua “eficácia”. Também, nesse sentido, as políticas mais importantes são aquelas que são contadas, embora negociantes também possam ser contabilistas criativos e fabricantes de respostas sobre as políticas.

Nessa perspectiva, os processos de incorporação de novas políticas nas escolas pelos professores são processos interativos, aditivos, realizados a partir das interpretações e traduções que os atores sociais das instituições escolares fazem, podem ser influenciadas

pelos valores e interesses dos professores dentro do contexto da sua história e das suas necessidades. O professor é ao mesmo tempo sujeito e objeto das políticas públicas educacionais, pois no seu quotidiano profissional ele age diante dos obstáculos nos quais diferentes estados emocionais, a falta de condições de trabalho, os baixos salários, sobrecarga de trabalho e falta de tempo terão impactos na sua atuação ante a política. Kelchtermans (2003, p. 995) citado por Ball, Maguire e Braum (2016, p. 129) afirma que “(...) emoções dos professores tendem a ser entendidas em relação à vulnerabilidade que constitui uma condição estrutural do trabalho de ensino.”.

A abordagem do ciclo de políticas e, mais à frente, a teoria da atuação, foram inicialmente utilizadas em estudos de políticas educacionais no Reino Unido, contudo, passa a ser um referencial teórico-metodológico em vários países, inclusive no Brasil, fazendo parte do nosso campo teórico e metodológico, inclusive em trabalhos que tem como objeto de pesquisa as políticas públicas de Educação Especial. Destarte, não é simplesmente transpor esses tipos de análises para a nossa realidade, mas, com o olhar crítico, verificar suas possíveis contribuições para nossos estudos. Em estudos que utilizam a abordagem do ciclo de políticas e da atuação para a análise das políticas educacionais, Nozu e Bruno (2015) buscaram compreender as políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva dentro dos contextos de influência, produção de texto e da prática, demonstrando suas articulações com os contextos políticos e econômicos global, nacional e locais, sendo uma construção histórica que parte de uma arena de disputas entre vários atores sociais com interesses diversos para constituir as diretrizes para o público-alvo dessa modalidade de ensino.

Pacheco *et al* (2010), a partir da abordagem do ciclo de políticas, mas se restringindo ao contexto da prática, estudaram as concepções de profissionais da Educação Básica no que concerne a inclusão escolar. Os dados foram coletados na realização de um grupo focal com professores e pedagogos que atuam na Educação Básica no Rio Azul – PR. Os resultados apontaram que para os docentes pesquisados, o processo inclusivo tem sido obstaculizado por alguns elementos, sendo os mais salientados a falta de recursos materiais e pedagógicos, a formação continuada e a necessidade de políticas públicas efetivas, o que tem gerado nesse grupo certa angústia pela não concretização da inclusão dos estudantes com “necessidades educacionais especiais”¹⁹ nos processos de ensino e aprendizagem.

Para compreender como os professores e atores escolares atuam ante as políticas educacionais de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, o contexto da prática e suas

¹⁹ Expressão utilizada pelos autores.

inter-relações com os demais contextos são pertinentes para essa análise. Na arena do contexto de influência, a participação dos mais diversos grupos da sociedade civil na luta pela garantia do direito a educação para o público-alvo é histórica, principalmente de seus familiares. Sabemos que o caminho percorrido para a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência é uma construção social permeada por encaixos, passou e têm passado pelos processos de exclusão, segregação, integração e inclusão. Albuquerque e Machado (201, p. 57) salientam que:

Durante séculos, as pessoas com deficiência foram consideradas distintas e à margem dos grupos sociais, mas à medida que os direitos do homem à igualdade e a cidadania tornaram-se motivo de preocupação, algumas mudanças começaram a ocorrer. Uma breve retrospectiva da trajetória do atendimento educacional oferecido a esse grupo em nosso país mostra que ele é marcado por rótulos e classificações.

No contexto de influência, a constituição de políticas não é um processo linear, porém, um campo de embates, com avanços e retrocessos e os resultados nem sempre são harmoniosos. É um campo de disputas de vários grupos da sociedade civil e dos governos, como também está atrelado à adesão dos Estados Nacionais às políticas internacionais, além de serem articuladas as legislações pré-existentes.

As políticas públicas em Educação Especial galgaram um longo caminho no contexto social e político. Pan (2008) relata que a partir da década de 1990 emergiu com força o movimento da inclusão no Brasil defendido por documentos internacionais e nacionais como a LDBN 9394/96, mas que na prática:

Seus efeitos, contudo, geraram considerável celeuma para a implantação de novas práticas. Por um lado, o sistema de ensino se encontra despreparado para atender toda a demanda pressuposta, eximindo-se de soluções e reafirmando práticas de exclusão que, em última análise, conduzem a perpetuação dos sistemas de ensino regular e especial, com fronteiras estanques. Por outro lado, a educação especial, considerada parte integrante da educação geral, também deve adotar o princípio da inclusão, que pressupõe que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais devem se beneficiar do ensino preferencialmente no sistema comum de educação. (p. 90).

Eis aí a problemática que essa lei inicialmente causou entre os professores uma vez que ela foi gerada sem se preocupar em se antecipar as situações novas que esse dispositivo legal logrou. O professor da sala de aula regular que antes não tinha que se preocupar com os educandos com deficiência, agora se depara com o desafio de incluí-los dentro da sua dinâmica de ensino. Nessa perspectiva, põe-se ao docente e aos demais profissionais da educação o desafio de se “ajustarem” a essa nova política. Desde o seu início e na atualidade, muitos professores ainda argumentam não se sentirem preparados ou não possuírem uma formação adequada para esse exercício profissional, alegando ainda que a escola não possui

os materiais adequados para a sua execução. Sentem-se desafiados por essa política, então, na hora de atuarem na prática a partir dela, vão aos poucos buscando os recursos humanos, simbólicos e os materiais necessários para elaborar situações de inclusão. Os documentos oficiais são interpretados e traduzidos dentro das dinâmicas escolares. Albuquerque e Machado (2011, p. 64) argumentam que as professoras por elas pesquisadas apontam para uma dinâmica de resistência e impossibilidades para realizarem a política de inclusão:

De modo geral as professoras apontam que, embora a inclusão seja paradigma da atualidade, na prática, esse modelo concorre para torná-las angustiadas, despreparadas, amedrontadas e sozinhas frente a esses alunos. Por outro lado, contraditoriamente, algumas professoras sentem-se maravilhadas, tranquilas e gratificadas com a presença dessas crianças em sala de aula.

As autoras referem-se à falta de preparo enfrentada por uma formação que não dá atenção para este aspecto, ao mesmo tempo em que indicam terem encontrado com um desafio que as motiva. Cunha (2011) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9394/96, em seu artigo 58 elenca o repertório de estratégias que os sistemas de ensino precisam organizar para atender aos propósitos da Educação Especial, entre eles a formação dos professores, porém destaca que “criam-se as leis, mas nem sempre, existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola” (p. 101).

Essas políticas públicas precisam considerar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa garantir demandas que vão além da sala de aula regular e da escola, são necessárias adaptações tanto de ordem física quanto material e estrutural, pessoal qualificado, equipes multidisciplinares (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos), a sala de recursos multifuncionais dentro da escola, formação continuada para os professores e para os demais profissionais da educação, além de um currículo adequado e uma avaliação que esteja de acordo com as possibilidades desses sujeitos. Se essas demandas não forem garantidas, esse público poderá sofrer uma dupla exclusão, pois, além de pertencer ao grupo de pessoas com deficiência, está, como a maioria da população brasileira, entre os que não têm condições econômicas para bancar o acesso a tratamentos particulares, tendo na escola pública o único suporte para articulação do acesso a atendimentos multidisciplinares e para seu desenvolvimento pedagógico.

Diante do exposto, as políticas públicas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva precisam ser regulamentadas, atuadas e fiscalizadas no sentido de garantir o princípio da inclusão escolar com equidade, pois é um direito social a todos as pessoas que possuem algum tipo de deficiência. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido também

como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, no seu Título II – Dos Direitos Fundamentais, no Capítulo IV da Educação, afirma no seu Art. 28 e inciso II que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

Diversos atores sociais disputam na arena pública as questões que dizem respeito ao direito à inclusão social e escolar de pessoas com deficiência, como familiares, políticos e organizações sociais que vêm às pressões para a definição de novos direitos. Santos (2011) diz que se deve considerar “(...) a influência que as lutas e os movimentos de grupos em favor dos direitos sociais das pessoas com desenvolvimento atípico, teve na definição de políticas públicas afirmativas (...)” mas também “(...) merece destaque o caráter obrigatório imputado à inclusão dessas pessoas no ensino regular (...)” (112).

Este caráter obrigatório é questionável na prática e, neste sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) apontam o distanciamento que pode suceder entre a concepção da política e a prática, o que concorre com o que acontece na atualidade com as políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, pois a “implementação” delas ocorre muitas vezes sem levar em consideração a realidade que as escolas públicas brasileiras enfrentam. A este respeito, Melo, Lira e Fación (2008, p. 61) afirmam que “O panorama atual mostra que as contradições geradas pelas leis ocorrem em virtude da adoção dos princípios da inclusão sem o consenso educacional, cultural, social e econômico que os legitimasse.”.

Nessa perspectiva, pesquisar, analisar e reavaliar seus impactos na atuação dos professores da Educação Básica se faz necessário, pois haverá sempre a necessidade de novos ajustes, propostas e dispositivos legais, já que a escola é um espaço dinâmico, articulado as demandas sociais que trazem para ela novos desafios e contradições para o desempenho da sua função social, um ensino de qualidade que atenda a todos. De acordo Pan (2008) analisar a inclusão requer compreender seus sentidos contraditórios.

A escola é um espaço social foco de inúmeras políticas públicas, é um micro espaço que reflete as relações macrossociais que aconteceram historicamente e acontecem ainda hoje no mundo globalizado, implicando questões sociais, econômicas, culturais e políticas. É um campo de atuação, de ressignificação, reinterpretção de políticas públicas pelos atores sociais que a constituem. Neste sentido, é um espaço único, pois existe uma variedade de fatores que a tornam singular, como um espaço social em que professores e demais agentes sociais interpretam e traduzem na prática as políticas públicas que são determinadas pelos

órgãos oficiais, tanto no âmbito federal, quanto nos estadual ou/e municipal.

Soma-se a isso, a importância dos materiais existentes nos contextos educacionais para a atuação nas políticas. A este respeito, Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que variáveis como edifícios, orçamentos, tecnologias disponíveis e as infraestruturas escolares vão influenciar de forma considerável na “implementação” das políticas pelos agentes educacionais. Variáveis menos explícitas também poderão influenciar nessa dinâmica, como o fato de os professores possuírem seus próprios valores, *ethos* e o seu grau de participação dentro da escola são variáveis menos tangíveis, porém não menos importantes e que influenciam de forma considerável em como esses atores sociais vão responder às políticas públicas educacionais.

Para que a “implementação” das políticas públicas inclusivas propicie de fato processos de democratização do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas públicas, elas devem ser pensadas, elaboradas, atuadas e ressignificadas levando em consideração o chão da escola, as práticas escolares exitosas e aquelas nem tanto, no intuito de no contexto dos resultados (efeitos), as políticas possam ser analisadas na perspectiva de retroalimentação no contexto da estratégia política e até abandonadas em prol de outras mais assertivas. A pesquisa em políticas públicas educacionais deve servir como um parâmetro, uma ferramenta promissora para contribuir e favorecer um novo olhar nesse contexto.

Os professores da Educação Básica, ao receberem em suas salas de aula regulares estudantes com deficiência, interpretam a política pública de Educação Especial numa perspectiva inclusiva a partir das dinâmicas que ocorrem dentro das escolas em que estão alocados, das condições materiais e simbólicas que essas instituições possuem, atuam sobre elas das mais diversas formas e naquilo que é possível. Essa atuação também dependerá de suas experiências pessoais e profissionais, dos significados e sentidos que dão a interpretação e tradução dessas políticas. Melo, Lira e Fación (2008, p.64), ao discutirem como poderá ocorrer a “execução” das políticas de inclusão nas práticas escolares, afirmam que:

Certamente que os princípios emanados pelas políticas inclusivas constituem um passo à frente na conquista de uma sociedade igualitária e de uma escola mais democrática. Todavia, a realização total dessas metas está, no momento, distante, pois convivemos com uma realidade de ensino carente de recursos (materiais e humanos), com professores desmotivados por inúmeras causas (formação inadequada, baixos salários, péssimas condições de trabalho...) e com um crescente número de alunos que abandonam o ensino escolar ainda nas séries iniciais.

Albuquerque e Machado (2011), ao discutirem as representações sociais de

professoras de escolas públicas sobre a inclusão, relatam que apesar desse paradigma ser o que rege as práticas da escola pública atual, as professoras se sentem “(...) angustiadas, despreparadas, amedrontadas e sozinhas frente a esses alunos. Por outro lado, contraditoriamente, algumas professoras sentem-se felizes, maravilhadas, tranquilas e gratificadas com a presença dessas crianças em suas salas de aula”. (p. 64). A política pública inclusiva parece ser realizada, interpretada e traduzida por olhares multifacetados. Os professores buscam interpretar e traduzir políticas dentro dos desafios que são a eles impostos diariamente com esses estudantes. Mantoan (2015, p. 79) afirma que geralmente os professores quando resistem ao processo de inclusão escolar, o argumento mais frequente citado por eles “(...) é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho.”.

Nesses contextos, o processo de inclusão acaba por trazer outros sentimentos aos professores quando crianças e adolescentes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação são colocadas dentro da sala de aula regular, suscitando sentimentos de tolerância, indiferença, entre outros, que vão impactar na atuação desses profissionais.

Crianças são colocadas nas salas de aula de ensino regular sem que se saiba o que fazer com ela; no entanto, diante do apelo a tolerância, contido nos discursos que pregam o politicamente correto, essas crianças lá permanecem, embora muitas vezes, o silêncio e a indiferença venham retratando a incapacidade da escola, dos professores e dos alunos e da sociedade em geral, em lidar com a educação especial. (Pan, 2008, p. 109)

Levy e Facion (2008) afirmam que a profissão docente foi considerada por muito tempo um sacerdócio sendo cercada por certo prestígio social, porém, com mudanças de ordem social, econômica, cultural e política acabaram por ocasionar mudanças significativas no sistema educacional e, por conseguinte, no perfil do professor, que na atualidade é:

(...) diariamente desafiado a corresponder expectativas projetadas sobre ele, apesar da carência de recursos materiais, das limitações das renovações pedagógicas e da escassez de material didático, componentes de um quadro gerado pela crise econômica e pelos cortes orçamentários. Quando os professores atuam com alunos com necessidades educativas especiais, os problemas se intensificam. (p. 143)

Melo, Lira e Facion (2008) apontam para a necessidade de pensar na realização de um modelo educacional condizente com a nossa realidade e que vá para além dos muros da escola:

É necessário que todas as crianças possam estar na escola, sim, mas com a garantia de desfrutar no âmbito social, de uma vida mais digna, pois de nada adianta planejarmos leis e políticas inclusivas voltadas para o ambiente escolar, se não promovermos no social uma equidade econômica capaz de não só levar os alunos para a escola, mas principalmente, de reduzir a exclusão a que se acham submetidos inúmeros seres em nossa sociedade. (Melo, Lira e Facion, 2008, p. 62).

Então, nessa perspectiva, as políticas públicas em educação são apropriadas de forma complexa no contexto da prática, sendo atuadas, interpretadas e traduzidas pelos atores escolares em cada contexto, o que torna necessário estudar os processos que permeiam essa apropriação. Para nos aproximarmos dessa realidade de forma a desvelar como a política de educação especial tem sido atuada nas escolas, é preciso o apoio de um caminho teórico-metodológico capaz de desvelar os significados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos. É certo que qualquer caminho adotado para compreender e interpretar as dinâmicas sociais que perpassam a realidade escolar terá suas limitações, pois ela é ativa, complexa, mutável, permeada por consensos e dissensos, contudo, o cientista educacional deve usar de criatividade para construir uma trilha que o ajude a apreender o fenômeno de pesquisa de forma a capturar os indícios que o ajudem a responder a sua pergunta e seus objetivos de pesquisa. Esta é a lente pela qual examinaremos nosso objeto de estudo.

Na próxima sessão serão apresentados e discutidos alguns conceitos das políticas que dialogam com o nosso trabalho, as principais políticas públicas educacionais relativas à Educação Especial numa perspectiva inclusiva no Brasil, como também as que nosso país é signatário, pois impactaram na nossa realidade e as de Pernambuco, estado de realização da nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE INCLUSÃO NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

As políticas públicas nascem no bojo das demandas sociais. Elas não são aleatórias e traduzem o campo de disputas existentes na sociedade. São as relações de forças entre diferentes esferas sociais que acionarão o Estado na busca de atender a diferentes interesses, inclusive, a influência dos organismos e das agências de financiamento internacionais, das economias mundiais, dos intelectuais e da elite econômica brasileira nessa conjuntura. Assim, fenômenos como a globalização e o neoliberalismo impactam de forma significativa nos campos econômico e social em nosso país, engendrando as nossas políticas públicas, inclusive as educacionais. De acordo com Cenci (2016, p. 42)

Diante das novas exigências, as políticas sociais, econômicas e educativas acabam se delineando segundo propostas do mercado mundial. As políticas educacionais são elaboradas e implantadas em conformidade com a produção e exigência do mercado, com predomínio dos interesses de países que dominam a economia.

Esse contexto mundial tem impactos em nossa realidade já que o Brasil possui relações comerciais com vários países, com as agências mundiais e é signatário de políticas internacionais, inclusive as de inclusão social e escolar. Por isso, suas demandas sociais entram constantemente em conflito com as do mercado, o que gera uma contradição entre políticas, ações e programas que parecem atender na letra aos anseios dos que delas dependem, mas que na prática, esbarram com um Estado que precisa atender as solicitações econômicas.

Por isso, para o entendimento das políticas de Educação Especial no Brasil, faz-se necessária a compreensão do que são políticas públicas educacionais em nosso país, sua historicidade, concepções e suas repercussões sociais nas escolas para a inclusão escolar, como veremos a seguir.

2.1 As políticas públicas no Brasil: concepções

Na história brasileira, a educação inicialmente foi alvo de políticas públicas de forma pulverizada e articulada ao atendimento das demandas de formação das elites que foram se constituindo desde o Brasil colônia, passando pelo império até sua independência, perdurando desde a velha república até os dias atuais, uma realidade que foi marcada não como um rompimento das estruturas patriarcais e escravocratas aqui existentes, mas com a sua manutenção.

Mesmo após o processo de redemocratização política nos anos 80, a marca da constituição de um projeto educacional elaborado para atender a um modelo imposto que visava uma formação para as elites e outra precária para as massas e não pautada na democracia, mesmo em meio às disputas que se travaram em prol da universalização do ensino básico, ainda traz suas marcas em nosso sistema educacional (Azevedo, 2011).

No que concerne às políticas públicas educacionais, é importante compreender e analisar as relações que os Estado-nações possuem num mundo globalizado, em que a concepção de Estado e de políticas sociais a serem implementadas tem a ver com o tipo de sociedade e do período histórico em que estão inseridos. Höfling (2001), numa abordagem marxista e utilizando-se do viés neoliberal pontua que fatores importantes de naturezas diversas, principalmente nas políticas sociais, entre elas, a educação, determinarão seu sucesso ou fracasso.

A diferenciação entre Estado e governo é relevante nesse contexto. O Estado é constituído por instituições permanentes como órgãos legislativos, tribunais e exército, entre outros, não formam um bloco monolítico, mas buscam possibilitar as ações do governo que tem como função propor projetos e programas que partem da sociedade, sendo à base da orientação política quando determinado governo assume as funções do Estado por determinado período (Höfling, 2001).

As políticas sociais têm a ver com o nível de proteção social assumido pelo Estado, partindo do pressuposto da necessidade de redistribuir os benefícios sociais como possibilidade de diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Nesse contexto, a educação tem sido objeto de políticas públicas sociais, sendo constituída por formas de interferência do Estado, e tem promovido ora a manutenção, ora a transformação das relações sociais dentro das sociedades.

As políticas têm sido construídas globalmente e estabelecidas numa lógica de agendas globais, ou seja, de transferência entre países e até dentro de um mesmo país entre seus entes federados. Não é um processo linear, mas que tem cada vez mais se sobreposto em relação aos níveis locais. Nessa perspectiva, os Estados-nação atualmente se “alinham”, uns mais e outros menos ao que Verger (2019) traz como políticas educacionais globais inter-relacionando os conceitos de globalização e recontextualização. De acordo com a abordagem macropolítica tratada pelo autor, a economia política internacional consiste numa força motriz que o capitalismo globalizado possui para orientar os diferentes setores políticos, inclusive o educacional, utilizando-o como ferramenta de apoio ao regime de acumulação e de reprodução do contexto social. Soma-se a isso, a relevância que tem sido

dada pelos governos às organizações internacionais e a atores transnacionais que se alternam nas decisões sobre “os sistemas de políticas multiescolares” mesmo indicando agendas divergentes e até rivais, transmitem suas formas particulares de ver a educação e a reforma educacional baseadas na sua articulação com o mercado. Buscam classificar o mundo através dos resultados adquiridos pelos sistemas de avaliação internacionais, trazendo significados do que para essas elites transnacionais seria qualidade educacional, inferida por indicadores e referenciais, e por fim, divulgam o que consideram novas normas, princípios e crenças levantadas consideradas “boas” práticas educativas. Nesse campo de disputa, outros atores sociais também disputam sobre a temática, por exemplo, as comunidades epistêmicas, consultores internacionais, entre outros.

Dale (2004), em sua análise crítica sobre as políticas públicas elenca duas abordagens: a *cultura educacional mundial comum* em que seus autores defendem a existência de uma cultura histórica, universalista e dominante, baseada nos valores de racionalidades e individualidades características da modernidade ocidental cuja influência é visualizada nos currículos e nas políticas educacionais nacionais; e a sua própria abordagem, a *agência global estruturada para a educação* que, segundo o autor, procura um nível mais aprofundado de análise, levando em consideração as diferenças existentes entre os níveis nacionais. Segundo o autor, os teóricos da *cultura educacional mundial comum* defendem a escola de massas e a educação como aspectos centrais para a missão modernizadora, porém, na prática, essa escola não altera os efeitos de origem de classe, e acaba por perpetuar a estratificação social e a meritocracia. As duas abordagens têm em comum pontuar o efeito das forças supranacionais sobre os sistemas educativos nacionais, porém no que concerne às concepções da natureza da globalização, das concepções de educação, e a relação entre esses dois fenômenos sociais, há diferenças.

O autor esclarece que para a *cultura educacional mundial comum*, a globalização estaria mais atrelada a uma cultura comum baseada na racionalidade moderna partilhada pelos Estados sujeitos a ela, e, no que concerne aos aspectos educacionais, seu impacto se daria num isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo, sendo “reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna” (Op.Cit, p. 436), enquanto para a *agência global estruturada para a educação*, ela estaria baseada em dispositivos político-econômicos criados no intuito de organizar a economia global na perspectiva de manter o sistema capitalista acima de qualquer outro valor. Nessa perspectiva, na educação formal, o foco não é só nos aspectos curriculares, mas nos princípios e processos de sua definição,

formulação, transmissão e avaliação do seu conhecimento bem como de seu financiamento, fornecimento e regulação pelo Estado e sociedade.

Nesse contexto, as agendas dos Estados, inclusive a educativa, servem mais para apoiar o regime de acumulação, assegurando que não haja barreiras para a sua contínua expansão, servindo de base para legitimar o sistema como um todo. Dale (2004) também discute a teoria da agência e a forte influência das organizações internacionais nas decisões dos Estados. Em relação à educação, exemplifica o papel que o Banco Mundial e o FMI têm ao afetarem vários países, influenciando no que será enfatizado na educação em como proceder em matéria de financiamento desse setor.

Porém, não se pode ver a relação entre o Estado e tais agências internacionais como unidirecional, mas a existência de uma via de mão dupla entre elas e os interesses das elites dirigentes locais e das suas classes dominantes. Além disso, destaca-se a posição de um Estado na hierarquia dos membros de tais agências, em que os mais ricos se tornam clientes e poderão conseguir seus empréstimos e renegociar suas dívidas sem a pressão de se adequar ao que é posto por elas; já os menos favorecidos terão que se ajustar, denotando uma assimetria entre os Estados. Elas funcionam não só como entidades financeiras que concedem empréstimos, mas oferecem aconselhamento e assistência técnica aos governos, detendo uma vasta produção intelectual própria e/ou em parceria com outras instituições, no intuito de influenciar a tomada de posição nas políticas nacionais como também nas internacionais.

Perpassa aí uma questão ideológica, pela qual questionamos: que concepção de desenvolvimento para os países é adotada por tais agências? E as políticas? Elas terão um viés economicista, de austeridade, contenção de gastos, entre outros, ou atentarão para as demandas sociais? Pereira e Pletsch (2021, p. 6) comentam sobre o Banco Mundial “Diferentemente de um banco privado, cuja existência se volta para a maximização de lucro, o BM utiliza os empréstimos como instrumentos para difundir e institucionalizar ideias e prescrições sobre o que fazer em matéria de políticas públicas.”.

Nas últimas décadas, cada vez mais o Brasil tem se alinhado aos organismos internacionais como o Banco Mundial, porém, Verger (2019) afirma que uma política educacional global ao ser incorporada nos contextos reais e particulares de cada país, dependerá da seletividade estrutural dessas políticas. Dito de outra forma, as condições econômicas e sociais terão implicações reais nessa implementação como também concepções ideológicas. É o conceito de recontextualização trazido pelo autor e que acontecem em nosso país. A adoção desse tipo de política e de programas, por vezes, tem

sido imposta externamente e condicionada pelos organismos internacionais à ajuda aos Estados-nacionais, até mesmo de forma coercitiva, ou, por vezes, pela inclinação desses países em aderir a modelos internacionais de formas de organização educacional. Porém, ao recontextualizar tais políticas e programas, os formuladores de políticas locais tem a possibilidade de movimentar-se nos processos de suas próprias reformas educacionais. A apropriação dessas políticas e programas pelos Estados depende geralmente da eficácia dos resultados da sua aplicação em outros espaços, mas, por vezes, tem sido “implementada” mesmo sem evidências de bons resultados.

Atualmente há uma nova configuração da sociedade, principalmente na organização produtiva, uma acelerada mutação tecnológica, tendo consequências na organização política, pois o Estado tem buscado assegurar a competitividade, propiciando condições que a tornem possível, como a flexibilização do mercado de trabalho e uma relação de submissão das políticas sociais às políticas econômicas, deixando em segundo plano assegurar o pleno emprego e a redistribuição fiscal (Boneti, 2012). Nesse contexto, a globalização da economia leva a uma nova perspectiva de Estado e Nação, a universalização das relações sociais e econômicas ultrapassam as fronteiras físicas. O papel do Estado nesta dinâmica não é simplista, não está a serviço apenas das elites econômicas e nem apenas a serviço de todos os segmentos sociais. Dito isto, a formulação de políticas públicas, entre elas as educacionais, não parte apenas de determinações jurídicas, mas são permeadas por uma dinâmica conflituosa, em que há embates entre interesses de diferentes segmentos sociais.

A educação nos países em geral, principalmente na sua versão escolarizada, tem sido uma das formas de desenvolver as potencialidades individuais. Quando propagada de forma universal, tende a ser um mecanismo fundamental para a democratização de oportunidades entre os membros de um país, principalmente quando a desigualdade social assume níveis alarmantes como em nosso país. No Brasil, segundo a sua Constituição Federal em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Nessa perspectiva, cabe ao legislativo, bem como aos órgãos responsáveis pelo setor educacional aprovarem os dispositivos legais necessários para o atendimento desse direito, aos Estados e aos demais entes federados cumprirem o que é determinado no âmbito legal e ao judiciário fiscalizar o cumprimento dessas determinações. É nessa dinâmica, num Estado democrático de direito, que deveriam ser buscadas as ações equitativas que pudessem minimizar as diferenças sociais e econômicas, porém no Brasil atual onde o governo federal

adota uma postura neoliberal, as políticas sociais têm sido solapadas numa luta de forças em que o mercado acaba por impor o atendimento das suas demandas em detrimento das demandas sociais, é um retrocesso em termos de justiça social num país onde ainda há uma dívida social para com boa parte da população.

De acordo com Azevedo (2004), as políticas públicas são materializadas através da intervenção do Estado, naquilo que tem sido denominado de “Estado em ação”. Nas definições e avaliações de políticas públicas é preciso considerar a questão do financiamento público e dos recursos de poder que estão imbricados nas operacionalizações do Estado e que são praticadas predominantemente por suas instituições, tendo como seu referente mais significativo, a máquina governamental.

No âmbito das políticas públicas em países que adotam uma postura neoliberal como o brasileiro, o Estado possui o adjetivo de mínimo, porém isto não significa ser fraco, mas a opção deliberada por políticas públicas de ordem econômica favorecendo o fortalecimento do mercado ao invés de políticas públicas sociais que possam favorecer a justiça social para boa parte da população brasileira que tem sido historicamente excluída da participação política e do acesso aos direitos sociais.

Nessa conjuntura, os Estados que elegem o regime democrático participativo precisam estabelecer políticas públicas que transcendam aos interesses internacionais e privados, pois a exclusão de sujeitos políticos historicamente constituídos é insustentável. Por isso, o papel do Estado deveria ser o de assegurar o mapeamento das necessidades coletivas, estabelecendo medidas que destinem o fundo público para ações sociais que estejam acima dos interesses privatistas, pois o público deve estar acima do privado. Nessa perspectiva, os direitos sociais muitas vezes são penalizados na convivência contraditória entre capitalismo e a democracia (Azevedo, 2004).

Nesse contexto, a educação pública é um direito constitucional que precisa ser cada vez mais universalizado, pois, apesar dos avanços, ainda há muito por fazer. Dentro do rol das políticas públicas sociais, as políticas educacionais têm suas especificidades, pois é nas escolas e mais especificamente nas salas de aula, onde são concretizadas as políticas e os programas definidos para a escolarização da população. Nessa perspectiva, o espaço escolar se constitui enquanto ponta final de um processo iniciado a partir de um projeto de sociedade que se quer e que é materializado por via das políticas públicas. Esse projeto de sociedade não é homogêneo, mas um campo de disputas entre diferentes esferas sociais com relações assimétricas de poder, desde as elites econômicas conservadoras dispostas a assegurar seus interesses, até os menos favorecidos socialmente que lutam para garantir os seus direitos. Por

isso, a política educacional não pode ser vista de forma isolada, pois pertence a uma totalidade e deve ser pensada e analisada em articulação com os setores governamentais e não governamentais que constituem a sociedade.

2.2 Políticas de Educação Especial e Inclusão no Brasil

A inclusão escolar está interligada à inclusão social, pois deriva de movimentos sociais mais amplos que procuraram de alguma forma garantir os direitos sociais das pessoas com deficiência bem como incluí-las em todos os espaços sociais. Apesar das mudanças paulatinas e pontuais que foram sendo estabelecidas no atendimento educacional das pessoas com deficiência em meados do século XIX e final do século XX, a esse grupo social foi negado historicamente o direito à escolarização dentro das salas de aula comuns das escolas regulares, a esses indivíduos eram destinadas as escolas especiais, e quando possível, as classes especiais dentro das escolas, espaços segregados, característicos de uma sociedade excludente (Mantoan, 2006).

É preciso pontuar que a Educação Especial é um campo de conhecimento e uma modalidade da Educação Básica relativamente recente no Brasil, apresentando ainda algumas fragilidades no atendimento do seu público-alvo, o que tem demandado estudos mais aprofundados sobre seus pressupostos, processos e suas políticas no intuito de propor melhorias no que já vem sendo realizado, bem como pensar e propor novas formas de atendimento para consolidar o direito constitucional à educação desses estudantes. Prieto (2006) argumenta que por longo tempo, as políticas públicas para a Educação Especial foram marginalizadas e tratadas com descaso por muitos de nossos governantes.

Para tratar das principais iniciativas e políticas educacionais que focalizam a educação especial e a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, optamos por organizá-las na Tabela 2, que reúne de maneira sistemática os anos de publicação, o período histórico e os principais documentos concernentes a elas. Vejamos a seguir:

Tabela 2: Principais Iniciativas e Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil

Período	Contexto Histórico	Iniciativas e Políticas Públicas de Educação Especial
1854	Período Imperial	Instituto de Meninos Cegos;
1857		Imperial Instituto dos Surdos-mudos;

1956	República Velha	PESTALOZZI; ANPAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais);
1961		LDBN nº 4.024: educação de excepcionais;
1971	Ditadura Civil-Militar	LDBN nº 5.692: alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento Especial;
1972		Parecer nº 848: educação de excepcionais/ Conselho Federal de Educação (CFE) assume seu papel normativo na Educação Especial;
1973		Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP);
1986	Nova República	Portaria CENESP/MEC nº 69: apoio técnico e/ou financeiro a Educação Especial/educando com necessidades especiais;
1988		Constituição Federal: atendimento educacional especializado/portadores de deficiência/preferencialmente na rede regular de ensino;
1990		Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia)*; Lei nº 8.069: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência/preferencialmente na rede regular de ensino;
1994		Declaração de Salamanca* - Necessidades Educativas Especiais; Política Nacional de Educação Especial;
1996		LDBN nº 9394: Educação Especial/modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
1999		Convenção da Guatemala* - aos portadores de deficiência/ os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais/ inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência;
2001		Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
2003		Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade;
2006		Convenção dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência* - necessidade de um sistema educacional inclusivo
2007		Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Especial; Programa Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC na Escola (instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007);
2008		Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
2009		Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – FUNDEB (matrícula dupla - classe comum/AEE para o estudante público-alvo da Educação Especial); Programa Escola Acessível;
2011		Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite;
2012		Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – os mesmos direitos das pessoas com deficiência se estendem para os portadores do TEA;
2015	Declaração de Incheon* "Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos" (Coreia do Sul); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei Nº 13.146;	
2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ possibilidade de abertura de escolas especializadas/ suspensão do Decreto pelo Superior Tribunal Federal (STF);	

2023

Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Fonte: Dados coletados e sistematizados pela autora.

*Documentos internacionais que tiveram influência na elaboração das Políticas Públicas de Educação Especial em nosso território.

No panorama apresentado por meio da Tabela 2 é possível visualizar o crescimento do quantitativo de legislações concernentes à Educação Especial a partir da CF de 1988, o que se relaciona ao contexto de redemocratização que foi se delineando nos finais dos anos 1970 e a luta pela materialização do direito a educação para todos. Contudo, não se pode deixar de considerar as implicações dos determinantes históricos, políticos, culturais e econômicos que traduzem o campo de forças entre os díspares interesses de diferentes segmentos sociais e que perpassam as ações do Estado.

Antes de entrar mais especificamente nas políticas públicas da Educação Especial, acreditamos ser importante trazer um pouco da evolução histórica dos paradigmas desse campo de estudos ao longo do tempo. A inclusão ainda é muito recente, e a participação social de pessoas que possuem alguma forma de deficiência, seja ela física ou intelectual, evoluiu da **exclusão**, ou seja, da sua total não participação, da **segregação**, espaços específicos destinados a essas pessoas, e depois para a normalização (**a integração**), até chegar à **inclusão**. E a preocupação do Estado com políticas públicas de atendimento e inclusão desse público na sociedade também é nova (Salles, 2011), haja vista a concentração de marcos legais situados no contexto da Nova República, conforme consta na Tabela 1.

Historicamente, as pessoas com deficiência passaram por mudanças na forma como foram sendo tratadas pela sociedade. Na antiguidade, o paradigma mais representativo foi o da exclusão total desses indivíduos, expressado pelo seu isolamento social e até pela sua eliminação física, o que permaneceu por muito tempo. Posteriormente, houve o paradigma da segregação, momento em que esses sujeitos eram confinados em espaços específicos destinados a eles, sendo-lhes negado o direito à convivência. Na idade média, com o fortalecimento do cristianismo, essa prática começa a ser condenada devido à influência da igreja, houve a ideia de que essas pessoas deveriam ser tratadas com misericórdia, porém, as deficiências eram consideradas ou como resultado de práticas pecaminosas ou de causas naturais.

Na modernidade, a partir do século XVII, mesmo como aparecimento de estudos de ordem científica, essa nova realidade não significou o fim da exclusão social, mas o desenvolvimento da concepção da deficiência como um déficit associado à doença. Nesse

ambiente, são criadas instituições que ao invés de auxiliar esses sujeitos, acabou por segregá-los ainda mais. No século XIX, surge a primeira escola pública para atender a demanda de educação de surdos (Salles, 2011).

No final do século XIX e início do século XX em alguns hospícios europeus e em outros continentes, crianças e adultos considerados “anormais” que viviam no mesmo espaço começaram a ser separados. Nesses espaços, alguns médicos defenderam que algumas dessas crianças possuíam condições de serem educadas em hospitais escolas ou em classes de aperfeiçoamento nas escolas primárias, caso fossem dadas a elas as condições educativas apropriadas. Como também, foram sendo criados institutos para a educação de pessoas cegas e surdas. Decerto, esses movimentos não foram lineares e nem ocorreram da mesma forma na totalidade dos países europeus e em outros continentes, sendo longa a trajetória das mudanças nos modos de ver e tratar a pessoa com deficiência, contudo, foram marcos iniciais para novos olhares para além do patológico sobre esse grupo social.

Outro advento importante para essas mudanças foi que na Europa e em outros países, no pós-guerra, em meados do século XX, o retorno de pessoas antes ditas “normais” e que se tornaram pessoas com deficiência nos campos de batalha, fez com que surgisse a necessidade de buscar formas de incluir esse público na sociedade, o que, dessa forma, acabou por beneficiar as pessoas que já possuíam ou que passaram a apresentar algum tipo de deficiência.

Porém, paulatinamente, com as mudanças de ordem social, com a intensificação da urbanização e o avanço da ciência médica no que concerne aos diagnósticos, aos tratamentos medicamentosos e as intervenções psicológicas e pedagógicas, surgiu o paradigma de integração permeado pela filosofia da “normalização” que foi gradativamente se fortalecendo, cuja base consiste em atestar a possibilidade desses sujeitos conviverem em sociedade, porém, apenas aos que pudessem de alguma forma se “adequar” a ela, ou seja, agirem da forma mais “normal” possível (Magalhães e Cardoso, 2009).

Nessa perspectiva, na integração escolar, a possibilidade desses educandos estarem ou não em sala de aula regular seria devida a sua “capacidade” de se adequar a ela e, não sendo isso possível, deveriam ser encaminhados às classes especiais. Aos mais comprometidos, eram destinadas ou às escolas especiais, ou ao atendimento domiciliar ou hospitalar, a depender de sua condição física e/ou intelectual. Segundo Magalhães e Cardoso (2011, p.17): “A existência destas formas de atendimento, todavia, não levou a escola regular a rever suas posturas teórico-metodológicas. A ideia subjacente é diagnosticar e encaminhar o aluno para a modalidade de atendimento adequada, e depois realizar a sua

integração na sala de aula regular.”.

Inclusive no ambiente escolar, o paradigma da integração permeou o sistema escolar até o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades (Resolução N° 2/2001), pelo menos no que concerne aos documentos legais, pois a Constituição Federal de 1988 e a LDBN 9394/96, ao utilizarem o termo “preferencialmente” para o atendimento do público-alvo da Educação Especial na sala de aula regular, não especificam a quem e como deveria ser esse atendimento.

Kraemer (2017) pontua a luta das pessoas com deficiência através de movimentos políticos que resultaram na denominação desse conjunto populacional de pessoas com deficiência em 1981, ano proclamado pelas Nações Unidas como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, cujo objetivo foi atenuar discursos estereotipados que as rotulam e as colocam num lugar de inutilidade, incapacidade, inaptidão e de fardo social.

Antes de adentrarmos mais especificamente no debate sobre o paradigma da inclusão, é necessário pontuar, dentro da historicidade da garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência, o protagonismo desses sujeitos nesse processo. Por muito tempo, esses indivíduos foram considerados incapazes e, por isso, tutelados pelas suas famílias ou por seus cuidadores, apesar de eles também contribuírem na luta pelos direitos sociais desse grupo, inclusive, as duas primeiras associações criadas para o atendimento desses sujeitos tiveram fortemente suas presenças, que foram a Pestalozzi (1932) e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - 1954), cuja criação será abordada mais a frente nesta tese. Um fator determinante para esta focalização foi um surto de poliomielite na década de 50 no país, que fez com que alguns indivíduos se tornassem pessoas com deficiência, havendo a necessidade da criação de centros de reabilitação.

Mas é no final de 1970 e início de 1980 que essas pessoas e instituições começam a se organizar em prol da luta pelos seus direitos. Em 1980, na Universidade de Brasília – DF, ocorreu o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, sendo um marco para eles e para o início do processo de sensibilização social, pois reuniu aproximadamente 500 pessoas que apresentavam diferentes tipos de deficiências e que pertenciam as mais diferentes regiões do país. Mais a frente, a partir do terceiro encontro, houve divisões nesse movimento devido às divergências que são comuns no processo democrático e que se relacionam as subjetividades dos sujeitos. Então, houve a criação de outras organizações que fortaleceram suas vozes e que, apesar de nem todas as suas reivindicações serem atendidas, elas fizeram com que essas pessoas fossem incluídas na

Constituição Federal de 1988 e, consecutivamente, foram tratados como sujeitos de direitos. A atuação desses movimentos fez com que a sociedade desenvolvesse a concepção de que o Estado deve prestar medidas que tragam maior autonomia a esse grupo, abandonando o viés assistencialista, vendo-os como cidadãos de direito. Nessa perspectiva, dentre todos os direitos sociais, o direito à educação é aquele que possibilita a inserção, a permanência e o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência em todos os setores da vida em sociedade (Severino e Oliveira, 2018).

Porém, um marco decisivo para mudanças mais significativas que buscaram tirar o viés patológico do atendimento educacional desses sujeitos foi a Declaração de Salamanca (1994) resultante do encontro organizado pela UNESCO realizado em Salamanca na Espanha. As discussões abordadas nesse evento trouxeram questões conceituais significativas, entre elas, a Escola Inclusiva, ou seja, uma escola onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível. Como também foi inserida nesse contexto a expressão Necessidades Educacionais Especiais²⁰, termo em inglês que traz uma nova conotação para o público-alvo da Educação Especial, pois o atendimento escolar desses indivíduos não deverá mais focar na sua “deficiência”, mas nas suas necessidades educacionais específicas, ou seja, do patológico para o pedagógico.

Atualmente, em tese, o paradigma que mobiliza os espaços sociais no que concerne às pessoas com deficiência é o da inclusão. A partir dele, cabe aos estados, em conjunto com a sociedade, mobilizarem os recursos necessários para que as pessoas com deficiência possam usufruir dos seus direitos sociais. Nesse viés, há o deslocamento do modelo médico da deficiência para o seu o modelo social, ou seja, a deficiência não é só atrelada a uma condição biológica, mas também está relacionada aos condicionantes sócio-culturais, políticos e econômicos. No primeiro modelo, a deficiência é intrínseca e exclusiva do corpo do sujeito que a apresenta, sendo um problema dele e que necessita de cura ou de medicamentos para resolvê-lo ou minimizá-lo. Essa perspectiva é estigmatizante, pois cria um binarismo que opõe a deficiência da eficiência, um suposto funcionamento corporal e mental falho, a outro que seria pleno. No modelo social, a deficiência não está no corpo, mas nas relações estabelecidas entre esse, possuidor de características físicas, sensoriais e intelectuais específicas e as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais.

Ou seja, enquanto o modelo médico busca, pelo entendimento dual, “catalogar” os corpos exclusivamente de forma biológica, o modelo social considera que é a estrutura social opressiva, especificamente a estrutura social capitalista, que

²⁰ *Special Educational Needs.*

desabilita e cria situações de deficiência devida à falta de serviços e oportunidades adequadas para garantir a plena e incondicional participação de todos, em um espaço pouco sensível às diferenças. (Souza, Tegen e Barbosa, 2021, p. 70).

Então, o que se propaga em matéria de Educação Especial nas políticas públicas é o paradigma da inclusão (Brasil, 2001, 2007, 2008, 2009, 2012, 2015 e 2023). Nessa nova filosofia, a escola precisa buscar os meios necessários para que o público dessa modalidade de ensino possa ser atendido nas suas singularidades:

Na inclusão, a ideia subjacente é de que não é o aluno quem deve se moldar totalmente às demandas escolares, ou seja, o problema não está centrado na pessoa que tem necessidade especial, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino e aprendizagem que a escola possibilita. (Magalhães e Cardoso, p. 2011, p.21)

Esse paradigma em seu discurso inclusivo tem sido a retórica que parece tornar esse atendimento educacional completo, porém, é necessário mais do que uma legislação oficial, pois a efetivação na prática dessas políticas precisa de vários elementos, entre eles, adequações didático-metodológicas, acessibilidade, salas de recursos multifuncionais, recursos financeiros, profissionais especializados e formação continuada para os professores das salas regulares das escolas públicas da Educação Básica.

É importante frisar que as transições entre esses paradigmas foram lentas e que ainda é possível identificar elementos de cada um deles nos mais diversos espaços sociais, sendo até possível verificar políticas públicas que ora avançam, ora retrocedem naquilo que já foi garantido a esse grupo social em termos de direitos e de pertencimento a sociedade (Mantoan, 2015).

Apresentadas estas distinções conceituais, procuraremos analisar as principais políticas e iniciativas dessa modalidade de ensino no nosso contexto. A Educação Especial no Brasil tem seu início marcado por um viés assistencialista e não pedagógico, sendo vista apenas como um apêndice indesejável da educação escolar. A história dessa modalidade de ensino aponta que as primeiras iniciativas em prol do atendimento de pessoas com deficiência acontecem apenas a partir da década de cinquenta do século XIX. Nesse período, existiram iniciativas isoladas nos âmbitos oficiais e particulares. Em 12 de setembro de 1854, o Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1428, criou o Instituto de Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. No período republicano, em 17 de maio de 1890, o Decreto nº 408, assinado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, muda seu nome para Instituto Nacional de Cegos. Em 24 de janeiro de 1891 há mais uma alteração, e o instituto passa a ser nomeado de Instituto Benjamin Constant (IBC), nome de uns dos seus ilustres e atuantes professores, Benjamin Constant Botelho. D. Pedro II também criou por lei nº 839 de

26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, localizado no Rio de Janeiro, cem anos após a sua fundação e pela Lei nº 3.198, é rebatizado de Instituto Nacional de Educação de Surdos. Esses institutos possuíam um viés profissionalizante, com oficinas instaladas para a aprendizagem de ofícios manuais (Mazzota, 2011).

A forma lenta com que se iniciou a escolarização das massas na nossa realidade teve implicações na educação escolar do público-alvo da Educação Especial. Apesar de algumas tímidas iniciativas públicas no Brasil império do século XIX mencionadas no parágrafo anterior, o empreendimento do atendimento especializado para estudantes com deficiência teve e ainda tem uma forte presença da iniciativa privada nessa modalidade educacional. As primeiras instituições privadas, como a Pestalozzi, surgiram nos países em Minas Gerais (1932), no Rio de Janeiro (1945) e em Niterói (1948) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), surgiu no Rio de Janeiro em 1954, organizações filantrópicas presentes atualmente em praticamente todo o território nacional, assumiram a liderança da educação desses estudantes, pleiteando inclusive recursos públicos para efetivar tal atendimento, o que mais tarde teve implicações na legislação educacional, sendo garantidos subsídios públicos a essas instituições até hoje (Kassar, 2011).

Não há como negar as contribuições desses espaços para o atendimento de pessoas com deficiência, porém, essas instituições têm sido adotadas como uma via pela qual União, estados e municípios delas se utilizem para cumprir a demanda educacional deste público específico, destinando recursos públicos que deveriam ser alocados nas escolas públicas, para o âmbito privado, recursos esses que poderiam melhorar as condições físicas, materiais e de trabalho do atendimento educacional especializado dentro dos espaços escolares. Pantaleão, Hora e Gaspar (2017, p. 87) argumentam que “(...) o campo político brasileiro tem sido historicamente marcado por uma cumplicidade entre o público e o privado (...), sendo cada vez mais perceptível um movimento de transferência da responsabilidade e execução das políticas públicas para entes privados.”.

A política abre espaço para que convênios e/ou parcerias entre instituições filantrópicas sem fins lucrativos e o Estado sejam realizados, desde que garantam o atendimento às necessidades desse público (Brasil, 2009) e que, conseqüentemente, recebem recursos financeiros para isso. Esse aspecto será aprofundado mais a frente neste trabalho.

Um aspecto que também influenciou o início da escolarização das massas e trouxe uma outra lógica para a escola, foi a definição de quem é “normal” e de quem é “anormal”, de quem se adequa ou não se adequa a esse espaço, sendo as escolas especiais e as classes especiais destinadas àqueles que não tinham “condições” de frequentar a classe comum.

Nessa perspectiva, a tônica escolar era da homogeneização, sendo aferida a aprendizagem apenas em termos de quem alcançava os objetivos formalmente propostos. Nesse contexto, o fracasso e a repetência escolares eram comuns, alimentando processos de exclusão. Kassab (2011, p. 67) afirma que “(...) na história da educação brasileira, a separação foi constituindo-se como preferência e não exceção. Dessa forma, a separação de crianças foi (e talvez ainda seja) uma prática pedagógica proposta para a educação em geral.”.

Canguilhem (2009) também traz essa discussão ao refletir sobre o que foi se constituindo historicamente como o **normal e o patológico**. O autor argumenta que o termo normal foi tomando a conotação que lhe é dada hoje quando começou a ser apropriado pelo povo no período da Revolução Francesa para distinguir uma situação social justa de uma que não estaria sendo justa. Mas, no século XIX, o normal passa a nomear aquilo que estava atrelado ao “protótipo escolar” e ao “estado de saúde orgânica”. Inclusive, nesse contexto, a escola normal é designada como uma instituição onde se ensina a ensinar. Porém, o autor argumenta que o “normal” aparece também para classificar aquilo que se considerava “anormal” e pondera que essa relação normal-anormal é de inversão e polaridade. Segundo o autor:

O anormal, enquanto a-normal, é posterior à definição do normal, é a negação lógicadeste. No entanto, é a anterioridade histórica do futuro anormal que provoca uma intenção normativa. O normal é o efeito obtido pela execução do projeto normativo, é a norma manifestada no fato. Do ponto de vista do fato há, portanto, uma relação de exclusão entre o normal e o anormal. Essa negação, porém, está subordinada à operação de negação, à correção reclamada pela anormalidade. Não há, portanto, nenhum paradoxo em dizer que o anormal, que logicamente é o segundo, é existencialmente o primeiro. (Canguilhem, 2009, p. 91).

Nesse viés patologizante, é importante frisar a presença do movimento higienista na educação no Brasil do início do século XX. Ele está intimamente relacionado à medicalização despontada a partir da racionalização promovida pela ciência moderna cuja função foi e ainda é de classificar os sujeitos entre normais e anormais, de dizer o que é saúde e o que é doença. Nessa perspectiva, surgiu à ótica higienista que ao criar padrões do que era moralmente aceito, dos bons costumes, de doenças físicas e psíquicas através da medicalização, ela buscou excluir da sociedade todos aqueles que não se adequassem.

Então, a higienização passou a ser uma política pública que uniu saúde e educação e, nesse sentido, a escola passa a ser um espaço “normalizador” cuja função foi a de disciplinar os corpos, tornando os professores aliados do Estado e das elites burguesas, treinando-os para desenvolver a habilidade de indentificar quem eram os estudantes anormais (os que não se adequavam a norma) a partir do modelo positivista de normalidade, e após isso, tratar de indiretá-los. A intenção maior era de um projeto de sociedade eugenista que buscava

expurgar os comportamentos e os sujeitos indesejáveis, refinando e racionalizando a primitiva sociedade colonial, civilizando-a através de uma hierarquia social baseada na inteligência e nas boas maneiras.

Os higienistas acreditavam que se o controle do corpo fosse feito desde a infância, as condutas na fase adulta já estariam condizentes com o ideal desejado, isto é, uma criança bem fiscalizada seria o perfeito adulto higiênico. Porém, essas condutas não propiciavam o desenvolvimento da conscientização no sentido de levar os indivíduos a mudarem suas visões de mundo. A ação das normas educativo-terapêuticas se instituiu de forma despolitizada, individualizante, reduzindo o indivíduo a um mero produto de seu intimismo psicológico, sem levar em consideração as próprias necessidades sócio emocionais. (Colombani e Martins, 2017, p. 284).

Mais a frente, no contexto da defesa pela cidadania e pelo direito à educação de pessoas “**portadoras de deficiência**”, expressão utilizada para nomear pessoas com algum tipo de deficiência naquele período, seja física ou intelectual, após 1957, começam as primeiras iniciativas articuladas a nível nacional propiciadas pelo governo federal. Através de campanhas, portarias e decretos, iniciam-se de fato as políticas públicas para a Educação Especial brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4.024/61 afirmou o direito à educação para os **excepcionais**²¹. Em seu artigo n° 88, declarou que esse atendimento deveria ocorrer dentro do sistema geral de educação sempre que possível. O mesmo artigo ainda afirmou a existência de “bolsas de estudos, empréstimos e supervisões” que poderiam ser concedidos a toda iniciativa privada que pudesse ser considerada pelo poder público como instituição eficiente no atendimento de educação de excepcionais pelos Conselhos Estaduais de Educação. Essa legislação traz dois pontos que precisam ser considerados: primeiro, a expressão “sempre que possível” parece vaga ao não definir de fato quem estaria “apto” a frequentar ou não o sistema geral de educação; o outro ponto é a destinação de verbas públicas para a iniciativa privada, deixando para os Conselhos Estaduais de Educação a prerrogativa de decidir quais poderiam receber ou não essa verba. Em seu Título X, anunciava a Educação de Excepcionais, e em seu Art. 88 propagava que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”. Percebemos no discurso que permeia a referida Lei, a influência do paradigma da integração, já que a expressão “no que for possível” acaba por denotar que nesse momento do contexto histórico brasileiro não era a escola que deveria se preparar para o atendimento desses estudantes, mas que os mesmos só teriam acesso ao ensino regular se tivessem condições de permanência no mesmo.

²¹ Nomenclatura dada às pessoas com deficiência no Brasil nesse período.

No contexto da ditadura civil militar, a lei nº 5.692/71, com alterações dadas pela lei nº 5.044/82, legislação que definiu as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, salientou como objetivo geral a garantia para seus estudantes de uma formação que propiciasse o desenvolvimento das potencialidades para o trabalho e para o exercício da cidadania, finalidade essa que deveria abranger tanto o público “comum”, quanto o “especial”. Todavia, mais uma vez um dispositivo legal deixou vago o atendimento dos educandos que apresentavam “deficiência mental ou física, atrasos consideráveis relativos à idade regular de matrícula e aos superdotados...”, nomenclaturas dadas pela própria lei 5.692/71 em seu artigo nº 9. A LDBN/71 delegou aos Conselhos Estaduais de Educação a orientação de como o atendimento especial desses educandos deveria ser realizado, desfazendo o que foi indicado na redação da Lei 4.024/61 e eximindo do governo federal essa responsabilidade, cabendo a União apenas o repasse de recursos. Uma novidade dessa Lei foi a abrangência desse atendimento para as pessoas com atraso considerável em relação a sua idade de matrícula na escola, aspecto relevante, pois parece que nesse momento as políticas públicas já começavam a apontar uma preocupação com o fracasso escolar.

Mais à frente, no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 848/72 aprovado em 10 de agosto, o conselheiro Valmir Chagas declarou que nenhum tratamento especial poderia substituir o tratamento regular em escolas ou em seções escolares especializadas para os excepcionais. Nessa perspectiva, O CFE assume seu papel normativo na educação especial, a “educação de excepcionais” se torna uma “linha de escolarização”. Contudo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), intermediado pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e por outros órgãos do setor educacional, adotam uma abordagem preventiva e corretiva em relação a esse público, não pedagógica e nem mais especificamente escolar, pois o MEC, em parceria com o Ministério da Previdência Social (MPAS), lança Portaria Interministerial nº 186 em 11 de agosto de 1977. O documento citado estabeleceu diretrizes para ações integradas para o atendimento dos excepcionais. Definiu também a clientela do CENESP/MEC para o atendimento de ordem educacional, e a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA/MAPS) para serviços de atendimento médico-social e reabilitação, sendo utilizada para nomear esse público, a expressão genérica “os excepcionais”. Nesse contexto, para ter acesso aos serviços especializados, deveria ser solicitado o diagnóstico da excepcionalidade do estudante a ser realizado pela LBA/MAPS, e onde não existisse tal fundação, poderia ser realizado em serviço de natureza médico-psicossocial e educacional que estivesse sendo oferecido nas localidades, denotando ainda mais um caráter clínico/terapêutico da Educação Especial, tirando o viés escolar desse

atendimento (Mazzota, 2011).

Em 1986 foi editada a Portaria CENESP/MEC nº 69 definindo o apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial tanto para os estabelecimentos públicos, quanto aos particulares, nesse período, representada pelas instituições especializadas. Como novidades, a Educação Especial passa a ser tratada como parte integrante da educação escolar objetivando o desenvolvimento das potencialidades do “**educando com necessidades especiais**”, termo usado pela primeira vez numa legislação e que, apesar do eufemismo da expressão, substituiu a expressão “alunos excepcionais” que passa a ser abolida.

E nesse campo de disputas entre o público e o privado, entre as lutas dos movimentos populares em prol de seus direitos presentes na Constituição Federal e nos demais dispositivos legais, o Estado e os demais segmentos da sociedade indicam que “(...) a arena política não se constitui apenas como lócus da coletividade, mas por estar também permeada por interesses particulares.” que acabam por refletir nas brechas existentes nas políticas públicas, (Pantaleão, Hora e Gaspar, 2017, p. 87).

No contexto brasileiro, o fortalecimento da educação como direito público a partir da Constituição Federal de 1988 e a crescente demanda pelo ensino que já vinha sendo pontuado nas constituições anteriores, mas de forma incipiente, a universalização do ensino fundamental como direito público subjetivo, e, por conseguinte, obrigatório, foi realizada sem o acompanhamento necessário do alargamento da sua qualidade.

Desde a Constituição Federal de 1988 que a inclusão de alunos com deficiência já era mencionada no Brasil como um direito. De acordo com o seu Artigo 208 no qual é afirmado que o dever do Estado brasileiro com a garantia da educação para todos seria efetivado a partir de várias formas, entre elas, no seu Inciso III, vai afirmar o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência²², preferencialmente na rede regular de ensino;”.

A primeira Política Nacional de Educação Especial data de 1994 e afirma no seu texto os seguintes princípios norteadores da integração escolar: a igualdade, a participação ativa e o respeito aos direitos e deveres sociais. No entanto, tal política define a classe comum como um espaço de integração escolar em que sejam matriculados apenas estudantes que tenham “(...) condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19),

²² Nomenclatura dada às pessoas com deficiência no Brasil nesse período.

denotando ainda a não adoção do discurso inclusivo. O documento também destaca o papel das Organizações Não Governamentais (ONG's) no atendimento especializado desses estudantes. Nessa perspectiva, a primeira política nacional de Educação Especial, apesar de seu discurso ser integracionista, na prática, era segregacionista, pois a maioria do seu público-alvo estava recebendo um atendimento baseado num modelo clínico de deficiência e longe dos muros da escola (Pantaleão, Hora e Gaspar, 2017).

Não menos importante, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aborda sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no seu Capítulo IV e Artigo 54, afirmando que deve ser assegurado pelo Estado a Crianças e Adolescentes no que concerne ao direito à Educação: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Contudo, antes de chegarmos a LDBN atual, é importante frisar que o Estado Brasileiro é signatário de algumas leis internacionais que tratam da educação como direito de todos independente da sua condição social, física, cultural, intelectual ou econômica. À medida que foi se fortalecendo a luta pelos direitos humanos, pela participação política das pessoas em geral e de pessoas com deficiência, principalmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, esses movimentos tiveram seus resultados balizados em documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca de 1994, Porém, é preciso levar em consideração que as políticas de educação inclusiva precisam ser interpretadas no complexo contexto das políticas públicas sociais nas sociedades capitalistas.

Por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos articulada na Tailândia, no ano 1990, ao argumentar sobre a necessidade da universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, traz cinco proposições para alcançar essas metas, entre elas, a quinta afirma que: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.”. Mais adiante, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que ter o direito de ser incluído e de participar da sociedade é fundamental para a dignidade humana, e que nessa perspectiva, o campo educacional deve desenvolver estratégias que promovam uma verdadeira equalização das oportunidades.

Esses documentos internacionais tiveram implicações na Educação Especial no Brasil, pois a inclusão passa a ser a “solução” possível num momento em que o Estado não

estava conseguindo nem custear o ensino regular de forma qualitativa, muito menos o ensino especializado. Essa parece ser a via adotada para solucionar a problemática do atendimento desse público em países em via de desenvolvimento (Kassar, 2011). Então, embates, disputas e lutas em prol da concretização desse direito precisam ser travados.

Em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (LDBN 9394/96) trouxe novos elementos para especificar com mais profundidade como a escola deve atender aos alunos com deficiência. Ela definiu a Educação Especial, em seu Artigo 58, como: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”.

Também essa lei reforça esse atendimento ao trazer em seu Parágrafo Primeiro que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Porém é sabido que esse público é muito heterogêneo, pois cada aluno tem a sua singularidade, existem desde aqueles alunos menos comprometidos até os que vão demandar um maior número de recursos técnicos e profissionais especializados para que a sua inclusão de fato ocorra; há aqueles que irão exigir mais do que um apoio especializado, não sendo possível o seu atendimento nas salas regulares de ensino. Por isso essa lei vai afirmar em seu Parágrafo Segundo que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”. Além desses fatores, a inclusão vai depender também da sensibilidade do professor e dos demais profissionais que atuam na área educacional, pois precisam compreender as nuances e desafios que cada estudante com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento ou Superdotação/Altas Habilidades traz para a dinâmica da sala de aula e do cotidiano escolar.

A LDBN 9394/96 (Brasil, 1996) fortalece o direito educacional a todos de forma mais específica e os documentos legais posteriores, foram mecanismos estabelecidos a partir do alinhamento do Estado brasileiro ao que vem sendo propagado no âmbito dos organismos internacionais sobre inclusão social e escolar e de movimentos sociais locais que reivindicaram a participação desse segmento da população na sociedade.

Dito isto, mais do que o Estado eleger direitos sociais, faz-se necessária uma profunda mudança de mentalidade em prol da inclusão social. A inclusão escolar no Brasil vai aparecer no final dos anos 90 do século passado, justamente quando são adotadas as políticas neoliberais que tiveram e ainda têm fortes implicações no campo político, pois o

Estado passa a ter um papel regulatório, alterando de forma significativa as suas funções. Nessa perspectiva, há um Estado que favorece o mercado ao intervir o mínimo necessário na economia e no social, apenas buscando garantir alguns direitos sociais a partir de políticas públicas, tentando assim evitar o colapso total da sociedade, dispensando aos menos favorecidos o mínimo possível para a sua sobrevivência, seu papel é de regulador das relações econômicas, políticas e sociais, objetivando o funcionamento do modelo econômico adotado, garantindo a consolidação do sistema hegemônico capitalista sustentado pelo capital privado e sob influência de organismos internacionais (Schuchter, 2017).

Nesse contexto, ao setor educacional que faz parte do rol das políticas públicas sociais, é destinado o mínimo possível de recursos, acabando por gerar processos de exclusão escolar, pois mesmo inclusos na escola, mas sem as condições mínimas necessárias, a esses estudantes não será possível oferecer uma educação de qualidade que possa garantir sua aprendizagem e socialização. Nessa perspectiva, a igualdade acaba por ser apenas formal, ou seja, a matrícula e permanência desses estudantes é garantida na escola, porém, não há a materialização das condições necessárias para afiançar a sua escolarização (Schuchter, 2017).

Outra legislação internacional foi a Convenção da Guatemala de 1999, que em nosso país resultou no Decreto nº 3.956/2001, que especificou que os portadores de deficiência teriam “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

É a partir dos anos 2000 que há a intensificação da elaboração de resoluções, políticas, diretrizes, notas técnicas, entre outros dispositivos insituicionais cuja intencionalidade foi fortalecer a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A partir dos anos 2000, a UNESCO adota definitivamente o vocábulo “Inclusão”, destacando uma Educação Inclusiva que considera não só os estudantes em situação de deficiência ou com necessidades educacionais específicas, pois adotando uma visão holística da educação e a expressão Educação Para Todos (ETP) englobou também a preocupação de garantir o direito à educação àqueles em situação de fracasso escolar por não se adaptarem a uma escola homogeneizante e excludente produzida pela modernidade como também aqueles que por suas condições de etnia, gênero, opção sexual, classe social, religião, entre outros, foram recusados por muito tempo pela escola (Unesco, 2020). Concordamos com Mantoan (2003, p. 12) ao dizer que:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

A inclusão pressupõe que não são as pessoas que devem se adequar a escola, mas que os sistemas de ensino se organizem no intuito de garantir o direito de todos a educação. As instituições escolares precisam ter um olhar para a diversidade que compõe o espaço escolar. Para Manton (2003, p. 14) “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.”.

Nessa perspectiva, vários países adotaram a inclusão, como é o caso do Estado brasileiro. No entanto, em terras brasileiras, apesar da matrícula do público-alvo da Educação Especial ter sido garantida, a qualidade do ensino tanto na sala regular quanto no atendimento educacional especializado para os estudantes público-alvo da Educação Especial ainda não parece ter sido totalmente garantida.

Legislação não menos importante em relação à Educação Especial são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001. Essa Lei traz como pressuposto, a importância de se assegurar recursos e serviços educacionais especializados que tenham como propósito apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, mas que, se for necessário, a depender das demandas do estudante, substituir esse ensino.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades (Resolução N° 2/2001) em seu Artigo 3° afirma que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar compreendida como:

(...) um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam **necessidades educacionais especiais**, em todas etapas e modalidade da educação básica.

A mesma resolução (Brasil, 2001) afirma que o público do atendimento educacional especializado é:

Art. 5° Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Como é possível visualizar nesta legislação, o desafio é complexo e demonstra que a inclusão escolar é um processo amplo, pois abarca o atendimento educacional especializado de estudantes por causa de suas necessidades educacionais específicas de ordem orgânica, mas também determina um olhar para aqueles que por anos foram excluídos do banco da escola por não conseguirem se adequar ao seu ensino. Apesar de não haver uma causa orgânica aparente ou um diagnóstico que justifique seu fracasso, são estudantes que acabaram por abandonar os bancos da escola ao não se identificarem com um ensino conteudista, pautado num currículo elitista imposto pelas classes sociais hegemônicas que desconsideraram por anos e ainda desconsideram o conhecimento de boa parte da população brasileira e suas formas de aprender. Vemos nesse momento, o reflexo da Declaração de Salamanca (1994) na sua acepção de uma “escola para todos” nesse dispositivo legal.

Nessa perspectiva, é preciso pensar uma escola que inclua a todos, independente da sua condição e, por isso, concordamos com Mantoan (2006, p. 20), quando afirma que para haver inclusão escolar de fato e, consecutivamente, justiça social, é necessário romper com o modelo educacional tradicional que foi considerado por anos o único no contexto social brasileiro, por isso excludente, pois não considerava as especificidades para aprender dos indivíduos, e tratar com equidade aqueles que necessitam de uma maior atenção:

A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, a escola comum de alguma pessoa com deficiência de nascimento ou de pessoas que não tem a mesma possibilidade que as demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar por todo o processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhe assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os seus níveis de ensino.

Nesse contexto, alguns projetos e programas foram criados para a inclusão escolar, a exemplo do “Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” (2003), cujo intuito foi formar gestores e educadores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e promover a acessibilidade, porém, no seu início, a falta de consenso do que seria a inclusão e a insuficiência de recursos para a sua implementação trouxeram dificuldades para sua execução. Outro exemplo é do “Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência/PAED” (2004), que buscou universalizar o AEE, porém, naquele momento, esse atendimento era realizado de forma segregada e só era incluído o estudante que fosse considerado “capaz” de frequentar a sala de aula comum. Além disso, o histórico repasse de fundos públicos para iniciativa privada através das instituições especializadas que ofereciam o AEE era bem presente naquele momento no país.

Mais à frente, foi propagado pela Convenção dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência em 2006, a necessidade de um sistema de ensino verdadeiramente inclusivo e o Brasil, como um dos estados signatários, precisa estar de acordo e deve assegurar um sistema educacional inclusivo tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, garantindo que ninguém seja excluído do sistema educacional devido à sua deficiência.

O “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola” (2007), possibilitou identificar crianças e adolescentes com deficiência que não estavam na escola e recebiam esse benefício, oferecendo a eles um atendimento intersetorial articulando saúde, educação, assistência social e direitos humanos. O “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Especial” (2007) objetivou formar professores municipais e estaduais para o AEE e, finalmente, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (2007), a intenção era incentivar a implantação dessas salas em escolas municipais e estaduais do Brasil via seleção de projetos para tal (Padilha, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vai fortalecer o atendimento desses educandos nas salas regulares de ensino. De acordo com essa política:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Nessa perspectiva, torna-se mais necessário ainda o fortalecimento de recursos pedagógicos, adequações curriculares, dos conteúdos e avaliações, que garantam de forma efetiva uma boa articulação entre a permanência desses alunos nas salas de aulas regulares e a valorização do apoio especializado para que esse atendimento seja feito de forma adequada. Eis o desafio.

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008 e na Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009, o público-alvo da Educação Especial é mais especificado, retira-se o termo “necessidades educacionais especiais” que abarcava um maior número de estudantes, o que pode ser caracterizado como um retrocesso, pois esse atendimento poderia ser uma mola propulsora para aqueles que possuem dificuldades para aprender, apesar de não possuírem uma causa orgânica que justifique a sua não

aprendizagem. De acordo com esse dispositivo legal, os sujeitos da educação especial são²³:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão de 2008 declara que a Educação Especial inclusiva deve fazer parte da proposta curricular da escola, e é na Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009 que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é especificado para orientar as propostas pedagógicas inclusivas dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, é preciso considerar que os municípios, por serem responsáveis legalmente pelo ensino fundamental onde há o maior número de educandos matriculados, acabam por serem responsáveis pelo maior número de estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades e/ou Superdotação. Para o atendimento de tal demanda, utilizam-se dos recursos advindos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e instituído pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução Nº 4, de Outubro de 2009), pois um dos mecanismos propostos é o duplo compute da matrícula desses estudantes na rede escolar pública, sendo uma que representa a sala de aula regular e outra, o atendimento educacional especializado que ocorre

²³ O texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também traz como alunos atendidos por ela os que apresentam **Transtornos Funcionais Específicos (TFE)** que seriam “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.” (Brasil, 2008, p. 15). Porém, na Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009 que trata especificamente do Atendimento Educacional Especializado e do direito a dupla matrícula do seu público-alvo, não englobou esses estudantes. Inclusive, o Governo Feral atual publicou a Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021, que versa sobre o acompanhamento integral para os estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Todavia trata da obrigação do poder público de manter e desenvolver programas de acompanhamento integral desses educandos a partir do diagnóstico precoce, encaminhamento para o diagnóstico, apoio educacional na rede de ensino e acompanhamento terapêutico especializado na rede de saúde. Porém, não faz nenhuma menção ao Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

geralmente nas salas de recursos multifuncionais com um professor com formação específica na área. Tal Resolução afirma em seu Art. 8º que “Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.” (Brasil, 2009).

Consideramos essa assertiva financeira um avanço, pois para incluir se fazem necessários investimentos em várias frentes: recursos humanos, materiais, físicos e na formação continuada de professores. É um conjunto articulado de elementos que demandam vontade política e o compromisso ético de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar para que a sua materialidade seja refletida nas propostas pedagógicas das escolas. Nessa perspectiva:

(...) assumir a educação como direito público e subjetivo significa compor novos ordenamentos para a Educação Especial - por longos anos assumida como substitutiva à escola comum - para ser (agora) pensada como modalidade de ensino ou, em outras palavras, como uma área de conhecimento, um movimento ético-político e um conjunto de articulações pedagógicas que tem por horizonte a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos por ela contemplados nas escolas comuns. (Victor, Vieira e Oliveira, 2017, p. 22-23)

Em 2009 foi criado o Programa Escola Acessível que tentou readequar escolas em todo o país aos padrões de acessibilidade, buscando adaptar essas instituições fisicamente às pessoas com deficiência, como também disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos e favorecer a comunicação e a aprendizagem nas escolas públicas de ensino regular (Padilha, 2015).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada no ano de 2009, afirma que todos os países que seguem essa lei devem se responsabilizar pela garantia de sistemas educacionais inclusivos.

Em 2011 a União lança o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro. A criação e implantação do plano foram interministeriais, envolveram todos os entes federados e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), apresentando políticas de acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.

Em 27 de novembro 2012 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Lei Nº 12.764. Essa política foi relevante para as pessoas que apresentam TEA, pois as incluiu no rol das pessoas com deficiência, garantindo-lhes os mesmos direitos. Outro elemento tratado por esta lei foi o fato de os gestores escolares ou autoridades competentes não poderem negar a matrícula das

peças com TEA e das peças com deficiência nas escolas, sendo essa negativa passível de punição: “Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.”.

Garcia e Michels (2014) quando analisam o mais recente Plano Nacional da Educação de 2014-2024, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no que concerne à Educação Especial, afirmam que apesar dos avanços, muito ainda precisa ser feito:

Embora a educação especial esteja amplamente contemplada em meta específica e em diversas outras metas e, apesar de o direito à educação dos estudantes da modalidade ter sido reconhecido, o desafio de uma educação especial pública, gratuita e de qualidade continua no horizonte das lutas que precisamos travar no Brasil.

Consciente dos desafios que perpassam a inclusão e buscando fortalecer seus pressupostos, a UNESCO, num encontro realizado em Incheon na República da Coreia, procurou fortalecer esse processo ao articular Inclusão, Igualdade e Qualidade (UNESCO, 2015). Dessa forma, os sistemas educacionais devem fomentar políticas públicas educacionais, projetos, programas e recursos que possam proporcionar uma educação equitativa e de qualidade a todos, como também promover a todos as possibilidades de aprendizagens ao longo da vida.

Das leis mais atuais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, também nomeada como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirma vários direitos a Educação já adquiridos pelas peças com deficiência. No seu capítulo IV que trata do direito à Educação, afirma:

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

É certo que a inclusão escolar, assim como a educação pública no Brasil ainda passam por desafios relativos à sua qualidade, já que são processos e não produtos, exigem tempo e reflexão para a sua maturação, e por serem realizados por atores sociais, possuem o atributo de inacabamento tão característico dos seres humanos. A universalização do acesso e a permanência nas escolas brasileiras por uma clientela que durante muito tempo não tinha o direito a frequentá-la, hoje, destarte, boa parte dela pode ser vista nos bancos escolares.

A questão da qualidade, assim, ultrapassa a letra da lei e a abertura de vagas, pois problemas ainda persistem, a exemplo da queda nos indicadores de analfabetismo, que

coexiste com os quase 10 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetos constantes nas estatísticas sociais²⁴.

Na atualidade, a escola é caracterizada pela diversidade, reverberando a sociedade a qual ela pertence. São várias etnias, extratos sociais e modos de ser e viver que a formam, pois, para além de sua estrutura física, a escola transpira as vidas que a faz. É um espaço de consensos e dissensos, de ensino e de aprendizagem, mas também é um espaço político onde a democracia e a participação deveriam ser objeto de ensino e, por conseguinte, de aprendizagem. Se a necessidade de educar as massas partiu de uma relação dialética entre as demandas de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho e das reivindicações de movimentos populares, atualmente, a escola tem sido depositária de várias expectativas da sociedade, contudo, nem sempre ela é capaz de atender a todos esses anseios. São essas aspirações que, por vezes, transmutam-se em políticas educacionais que acabam por desafiar a escola a rever sua organização e cultura.

A partir de 2016, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Brasil, 2008) passa por um revisionismo imbuído por um neoconservadorismo que traz em seu bojo retrocessos em relação aos avanços que a Educação Especial alcançou com sua perspectiva inclusiva. Decerto há críticas ao modelo inclusivo, todavia, não se pode desconsiderar tudo que até aqui foi possível ser feito. Uchôa e Chacon (2022, p. 11) argumentam que:

Apesar dos direitos e garantias previstos nas legislações, a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda é uma política em curso no país, tendo em vista que poucas escolas estão devidamente instrumentalizadas, nem todas as propostas curriculares passaram por adaptações e a formação continuada de professores nessa área é escassa.

No intuito de dar um verniz a um debate democrático, antes mesmo da instituição da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, Decreto nº 10.502, (Brasil, 2020), o governo anunciou que a política de Educação Especial passaria por atualizações e anunciou uma ampla reunião com as principais entidades envolvidas com área para discutir uma nova proposta. Todavia, Kassar (2022) argumenta que não se pode desconsiderar que nesse momento houve episódios de interferências diretas na

²⁴ Agência de notícias IBGE. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20recuou,5%2C6%25%20em%202022>. Acesso em: 19 de junho de 2024.

organização dos conselhos nacionais de educação no intuito de enfraquecer a sua participação. Exemplo dessa dinâmica foi o decreto nº 9.759 que extinguiu os colegiados da administração pública federal, estabelecendo novas diretrizes, impondo regras e limitações para a participação da sociedade nas decisões do Estado. Mesmo assim, foram realizados encontros e seminários com a participação de diferentes instituições ligadas à educação de pessoas com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

No início, houve críticas de entidades representativas do público-alvo da Educação Especial, entre elas, o Comitê Diretivo Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) que enviou um ofício ao Ministério da Educação tecendo críticas aos primeiros encontros relativos à revisão da política de Educação Especial. Segundo esse grupo, não existiu pluralidade no debate inicial sobre a temática, também questionaram quais eram os argumentos que justificassem a necessidade de alteração da política e apontaram a necessidade da participação de outras instâncias nas discussões como os movimentos sociais representativos desses grupos, as universidades e as entidades de classe.

Depois da reivindicação de vários segmentos, entre eles, a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Idosos e Pessoas com Deficiência, o debate teve a participação de várias instâncias com visões concordantes e divergentes. Kassar (2022) sintetiza as discussões realizadas nos seminários, consultas públicas e reuniões nesse período sobre a temática em cinco argumentos: a necessidade de um debate democrático na elaboração da política; a apresentação de dados de pesquisas para arguir e revisar a política; a exigência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a posição do Estado brasileiro relativa à sua política de Educação Especial; o lema “Nada sobre nós sem nós!” foi destacado por grupos representantes do público-alvo da educação especial, uns a favor e outros contra esse movimento de revisão; e, por fim, grupos atrelados à questão “uma ação cristã” desenharam suas arguições numa tentativa de aproximar Estado e religião, uma antítese ao Estado laico característico do modelo Moderno Republicano adotado no Brasil.

Em 2020, o Decreto 10.502 é aprovado, porém, várias entidades e partidos políticos defensores da Educação Especial na perspectiva inclusiva reivindicaram e lutaram para que o decreto fosse suspenso, o que ocorreu no mês de dezembro através do Supremo Tribunal Federal (STF). O Ministro Dias Toffoli, juntamente com a Primeira Turma do STF julgaram que o Decreto poderia fragilizar a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois a morosidade de um processo judicial poderia causar prejuízos consideráveis no ano letivo de 2021. O julgamento decisivo foi marcado para 2022 (Nunes e Rodrigues, 2022).

O Decreto não abarcou todas as reivindicações propostas no documento resultante do movimento de revisão da política de 2008. Tal legislação foi alvo de críticas até mesmo antes de ser decretada, pois existia a preocupação de haver perdas de garantias já consolidadas pela política de 2008. Destacamos aqui o termo “flexibilidade” que foi projetado durante os debates de revisão e que ganha materialidade nesse decreto, pois, ao deixar para as famílias a opção de frequência ou não de seus filhos nas escolas regulares, poderia fragilizar o direito dessas crianças de estarem inclusas. No seu Capítulo IV, nas suas Diretrizes, no Artigo 6º, parágrafo IV, afirmou que:

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Contrariando também o que foi estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que declara no seu artigo 27 do direito a educação que:

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

Soma-se a isso, o fato de o Decreto ter quisto restabelecer as escolas e classes especiais, o que poderia abrir um precedente para a segregação do público-alvo da Educação Especial. Apesar de suspensa, essa medida acabou por gerar certo enfraquecimento da perspectiva inclusiva, pois era evidente que a orientação do governo que estava no poder naquele momento era a de estabelecer políticas excludentes e segregacionistas, principalmente na esfera educacional (Uchôa e Chacon, 2022).

Lockmann (2022) também analisa a política de 2020, contextualizando-a dentro das tentativas de enfraquecimento que a democracia vem sofrendo a partir dos anos 1990, pois a racionalidade neoliberal vem tentando corroer as conquistas históricas no âmbito dos direitos sociais que se consolidaram a partir do processo da redemocratização através de mobilizações e lutas sociais, diminuindo a justiça social e a igualdade. O resultado tem sido a fragilização do direito à cidadania de muitos, incluindo o público-alvo da Educação Especial. Argumenta que esse direito de liberdade de escolha dos pais está relacionado a algo que tem sido muito propalado na atualidade, o direito à liberdade, mote central da bandeira neoliberal, mas uma liberdade individual que não está atrelada a igualdade, ao bem comum, ao que é público e coletivo.

Carvalho e Almeida (2022, p. 3) também tecem uma crítica assertiva a essa política no que concerne a expressão “Aprendizado ao longo da vida”, pois para eles, ela tira desses aprendizes a possibilidade de uma terminalidade específica, de preparação para a vida laboral, corroborando com a perspectiva neoliberal de que corpos que não se adéquam a eficiência e a produtividade demandada pelo mercado devem ser excluídos. É o que os autores denominam de “(...) a entrega individualizante de todos os níveis de deficiência ao seu próprio destino.”.

A educação inclusiva deve refletir a inclusão social, pois a escola é um micro espaço perpassado pelas relações sociais que existem no espaço macropolítico que é a sociedade. Dito isto, a tônica de uma sociedade democrática é a convivência com a diversidade. Nessa perspectiva, é um retrocesso tirar das salas de aula regulares, e inclusive do espaço escolar, os estudantes público-alvo da Educação Especial, como foi proposto pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que Instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Tal dispositivo legal abriu a possibilidade de abertura de escolas especializadas para estudantes com deficiência intelectual, escolas bilíngues e exclusivas para surdos, propostas estas que podem tirar esses indivíduos de uma convivência rica que garanta a aprendizagem de todos, pois já têm sido afirmadas por vários autores as consequências positivas desses encontros com a diversidade.

A medida adotada pelo governo federal foi considerada um retrocesso por aqueles que defendem a bandeira da inclusão escolar, inclusive causando grande mobilização por parte da sociedade civil. O resultado foi a suspensão do Decreto pelo Superior Tribunal Federal (STF) através do voto de sua maioria materializada na medida cautelar nº 10.502/20²⁵, um ganho para a escola pública brasileira, pois quando a escola é de fato inclusiva, todos ganham. Os autores Jesus *et al* (2015, p. 51) problematizam esta questão quando pontuam que para a escola dinamizar a inclusão precisa “(...) fluir planos que definam uma educação que prime pela cidadania global, plena, livre de preconceitos, isto é, escola que se dispõe a reconhecer as diferenças, as interdependências e a complementariedade entre as pessoas.”.

Com a mudança de governo ocorrida pelas eleições de 2022, o decreto acima é revogado, como já anunciado na introdução deste trabalho. Em 2023, o novo governo lança o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A intenção desse plano é investir mais de

²⁵ Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-mantem-decisao-de-toffoli-que-suspendeu-decreto-de-bolsonaro-sobre-educacao-especial-24805218>>. Acesso em: 30 de março de 21.

três bilhões em ações destinadas a formação, a infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos para fomentar ainda mais a inclusão escolar.

A escola pública é por excelência um espaço que pode possibilitar a todos a aprendizagem de sua participação ativa na vida civil. Aderir à perspectiva da educação inclusiva não é um favor que o Estado e a sociedade civil disponibilizam àqueles que foram e ainda são excluídos da escola, mas uma mola propulsora para a superação das injustiças sociais.

Então, para esses estudantes, a partir dessas legislações, diretrizes e políticas educacionais, podemos perceber que a inclusão é um direito garantido para esses educandos, porém, na realidade educacional percebemos que são muitos os desafios enfrentados pelos professores e demais profissionais da educação para garantir que esse processo se efetive na prática nas escolas, já que ele abarca uma complexidade de características que demandam não só uma formação inicial, mas uma formação continuada dos profissionais da educação de qualidade, e que também vai exigir por parte desses profissionais uma sensibilização para a diversidade desses estudantes, necessitando do professor e demais profissionais, um olhar diferenciado para com esse aluno.

2.3 Políticas de Educação Especial e Inclusão em Pernambuco

No bojo do que vem sendo realizado no cenário internacional e alinhado aos dispositivos legais que regem a modalidade da Educação Especial no Brasil, o estado de Pernambuco tem adotado a perspectiva da inclusão pontuando que a escola deve garantir o acolhimento de todos independente de suas especificidades, promovendo o acesso a serviços e espaços de que necessitem ou desejarem.

Ferreira, Carvalho e Santos (2020) pontuam que no início dos anos 2000, Pernambuco era o quarto ente federado em número de pessoas com deficiência, ficando nesse ranking, atrás apenas dos estados da Paraíba, Rio Grande do Norte e Piauí. O estado apresentava 17,4% da população com algum tipo de deficiência. Diante do desafio de atender a esse público, foi criado o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Coned (PE) cujas funções são a proposição, elaboração, acompanhamento e fiscalização de legislações, planos, programas e políticas públicas que tenham a intenção de garantir os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência no contexto social, bem como a defesa desses direitos. Numa iniciativa colegiada e interdisciplinar, várias secretarias estaduais são articuladas para atender aos objetivos do Coned (PE), entre elas, a Secretaria

da Educação.

Em 2010 houve um aumento no número de pessoas com deficiência, a marca de 25,58%, ou seja, 2.426.106 pessoas que apresentam algum tipo de deficiência seja física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla, num universo de 8.796.448 habitantes. Segundo Ferreira, Carvalho e Santos (2020) a Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (Alepe) declarou em 2018 que o processo inclusivo envolve um maior número de pessoas, pois para cada pessoa com deficiência, poderá haver duas ou mais pessoas envolvidas nesse processo, principalmente pais e cuidadores.

Diante do exposto, é possível visualizar o tamanho do desafio do Estado Pernambucano na inclusão social de pessoas com deficiência, o que demanda ações necessárias para a garantia do direito dessas pessoas à saúde, acessibilidade, assistência social, educação, entre outros. No espaço escolar esse desafio é ainda maior, a escola tem incluído cada vez mais esse público, desde a educação básica até o ensino superior. O desafio não está apenas no acesso à escola, mas na permanência, pois garantir direito de todos à educação perpassa também pelo requisito da garantia da sua qualidade. Como diz Mantoan (2006), é uma questão de justiça social, de igualdade na equidade, pois esses grupos foram historicamente excluídos da sociedade. O discurso da igualdade produzido pela modernidade teve implicações na homogeneização dos processos escolares, o que acabou por marginalizar aqueles que não se adequavam ao ideal de sujeito proposto pelo espírito moderno. “A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas na escola”. (p. 18). Nessa perspectiva, Estado, sociedade e escola precisam se articular para o cumprimento dessa demanda, gestores escolares e professores precisam superar a ideia de que é difícil incluir.

Em Pernambuco, procurando comungar com o discurso inclusivo que começa a ser considerado nas políticas educativas nacionais a partir dos anos 2000, sob o governo de José Mendonça Bezerra filho, foi estabelecido o Decreto Nº 29.914 em 27 de novembro de 2006, indicando que deveriam ser criados serviços de Educação Especial no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, considerando a política nacional de educação inclusiva. Dentre esses serviços, aponta no Art. 1º e no seu Inciso primeiro:

I - Sala de Atendimento Educacional Especializado - SAEE: serviço de natureza pedagógica, realizado por professor especializado em educação especial que oferta complementação curricular e apoio a alunos com deficiência física ou mental, múltiplas deficiências, transtorno invasivo do desenvolvimento e suplementação, no caso de alunos com altas habilidades.

Destarte, o início do governo de Eduardo Campos eleito em 2007 traz mudanças para

o setor educacional. Sua gestão começou trazendo como princípio norteador de suas políticas educacionais a Educação para a Cidadania. Nessa perspectiva, ela é tomada como um direito e voltada para a perspectiva dos direitos humanos. Este princípio passou a orientar diretrizes, ações, programas e projetos da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE/PE) tendo como finalidade garantir o acesso e permanência do educando na educação básica (SEE,2007) ²⁶.

Partindo desse pressuposto, foi instituída no início de 2007 pelo Decreto nº 30.362 de 17/04 a Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (GEDH), coordenada pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e articulada a política nacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Este órgão objetivava promover os conteúdos, bem como princípios articulados à educação como direito humano e da educação em direitos humanos (EDH). Suas iniciativas deveriam estar em consonância com o que era realizado nas demais gerências de ensino para os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica na rede estadual de ensino. Nesse contexto, a Gerência de Educação Especial (GEDE) cuidava dos assuntos relativos à modalidade de Educação Especial.

Porém, no início do governo de Paulo Câmara em 2015, a GEDH se fundiu a GEDE compondo a Gerência de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH) assumindo o paradigma do diálogo da inclusão com a diversidade, ou seja, a diversidade como embasamento da inclusão escolar das pessoas com deficiência. A partir dessa nova organização que persiste até o presente momento, a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, representada pela Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania tem buscado discutir e propor estratégias que procurem garantir as Diretrizes Curriculares para a *Educação em Direitos Humanos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação para as relações Étnico-Raciais, Educação Fiscal e Educação Ambiental*. Também é de sua alçada garimpar subsídios para promover a política educacional no sistema Socioeducativo e Projeto Escola Legal²⁷, fundamentados pelo paradigma dos Direitos Humanos, pois parte do pressuposto de que eles deveriam ser o princípio articulador das ações a serem suscitadas.

Mais uma vez, para a modalidade de Educação Especial é adotada a educação inclusiva. A GEIDH é responsável por viabilizar programas e projetos que supram as

²⁶ Disponível em: < <http://www.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 6 de jan. de 2021

²⁷ O Projeto Escola Legal é o resultado da parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco com os órgãos públicos de proteção e defesa dos direitos dos estudantes como cidadãos, objetiva formular, implementar e avaliar políticas públicas de prevenção e enfrentamento da violência no ambiente escolar.

necessidades de escolarização dos educandos público-alvo da Educação Especial.

No portal da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco são elencados alguns serviços para o atendimento das demandas da educação inclusiva: as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico-UIAP (criadas pelo Decreto nº 14.703/1990), cuja função é desenvolver serviços de apoio técnico-pedagógico que possibilitem a articulação entre as escolas e serviços de apoio, acompanhando o processo inclusivo; o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), um espaço pedagógico criado no intuito de oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) e apoio pedagógico, além de projetos que visam atividades artísticas, desportivas, culturais, a realização de pesquisas, a preparação e o encaminhamento para o mercado de trabalho para os estudantes com deficiência física, intelectual ou sensorial, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação; o Centro de Apoio ao Surdo-CAS-PE (criado pelo Decreto Estadual nº 26.547/2004), instituído para oferecer aos estudantes surdos e surdoscegos as condições necessárias para acompanhar sua escolarização, propiciando a formação, acompanhamento e apoio a professores tradutores/intérpretes e instrutores surdos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como os profissionais que atuam na área de surdez junto aos familiares de surdos; Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual-CAP, centro de apoio para estudantes cegos, surdoscegos e com baixa visão na sua escolarização, procura desenvolver programas que garantam acesso, permanência e progressão no espaço escolar.

No que concerne aos programas, o estado pernambucano constituiu o Pacto pela Inclusão, que objetiva acompanhar as ações realizadas pelos municípios na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, busca articular e efetivar parcerias com os municípios, garantir a presença de formadores, além de planos e metas para atingir a educação desse público-alvo. Reuniões colegiadas, formações continuadas e monitoramento *in loco* asseguram o acompanhamento sistemático do Pacto pela Inclusão²⁸, além da parceria para o atendimento a esses estudantes, sempre que houver necessidade, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Algumas ações inclusivas nas escolas que assegurem a educação inclusiva são elencadas no portal da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco conforme o que se segue:

²⁸ O Pacto Pela Inclusão é um pacto entre o Estado e municípios constituído no intuito de garantir o acesso à escola a estudantes com algum tipo de deficiência. Baseia-se numa filosofia de sensibilização da comunidade escolar e da sociedade civil, buscando mobilizá-los no combate à discriminação e do preconceito de que as pessoas com deficiência são vítimas. Informação disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=18&art=2334>>. Acesso em: 13 de jan. de 2021.

- A matrícula do estudante público-alvo da educação especial deve ser realizada na classe comum do ensino regular;
- A garantia da frequência desses educandos na SRM no contraturno possibilitando o acesso ao AEE, cuja função é de suplementar ou complementar a formação desse estudante na classe comum. Nesse espaço são oferecidos serviços, recursos de acessibilidade e são promovidas estratégias para superar as possíveis barreiras que possam limitar o desenvolvimento da sua aprendizagem e sua participação efetiva na sociedade.
- A necessidade da constituição de um Plano de Atendimento Individualizado para todo o estudante matriculado no AEE; caso seja necessária, a presença de professores intérpretes e instrutores de Libras, professores Brailistas ou Professores do AEE, a solicitação desses profissionais deve ser realizada à Gerência Regional de Educação (GRE) da jurisdição a qual a escola está vinculada, como também a solicitação da transcrição de livros didáticos ou paradidáticos de tinta para Braille, porém no que concerne a transcrição de livros(s) organizados preferencialmente em formato TXT devem ser encaminhados ao CAP;
- As escolas, ao receberem um estudante com deficiência física, devem verificar se suas estruturas físicas se encontram de acordo com os padrões de acessibilidade estabelecidos pelo decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, no intuito de garantir a mobilidade desse estudante dentro do espaço escolar;
- O recebimento na escola de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação deve ser informado à GRE de sua jurisdição para que sejam informadas as orientações necessárias para o atendimento suplementar desse estudante no AEE.

O conjunto de ações propiciadas pela GEIDH da Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco (SEE) parece estar sintonizado com o que tem sido proposto nas legislações nacionais concernentes à Educação Especial.

Construído também de forma coletiva com a participação da sociedade política e da sociedade civil a partir da coordenação do Fórum Estadual de Educação de Pernambuco

e em consonância com o que vem sendo debatido no cenário nacional nos últimos anos pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) e pelo Fórum Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação do Estado de Pernambuco (PEE) com vigência para os anos de 2015-2025 elenca um conjunto de diretrizes, metas e estratégias articulado ao Plano Nacional de Educação (PNE) para a educação escolar no estado, objetivando contribuir para o desenvolvimento social da região e o fortalecimento da democracia, (Pernambuco, 2015). O PEE (2015/2025) no seu item 4 relacionado à Valorização da Diversidade e Enfrentamento das Desigualdades apresenta a Meta 4 que propõe “Universalizar para a população de quatro a dezessete anos o atendimento escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação”. Para alcançar tal intuito, o documento elenca 21 estratégias para garantir o atendimento Educacional Especial com qualidade. Porém, afirma que a articulação entre a União, estados e municípios é primordial para o cumprimento de tal meta. Também é pertinente afirmar que as ações realizadas pela SEE e coordenadas pela GEIDH estão em consonância com o PEE (2015/2025).

O PEE (2015/2025) afirma que 85,4% dos estudantes com deficiência na faixa etária entre 4 e 17 anos estariam frequentando a escola em Pernambuco de acordo com o censo de 2010 até esse período. Porém, os dados mais recentes apontados pelo resumo técnico do Censo Escolar de 2019 do Estado de Pernambuco realizado pelo Inep, eles declaram que o número de matrículas na Educação Especial era de 45.643 em 2019, havendo um aumento significativo de 46,3% se comparado ao ano de 2015. A maior concentração de matrículas está no Ensino Fundamental, 47,7%, e por fim, o número de matrículas no Ensino Médio para esse grupo teve um aumento considerável de 113,9% entre os anos de 2015 e 2019, dado relevante, pois aponta o avanço desses estudantes a níveis mais elevados de formação.

Ainda segundo o Censo Escolar de 2019, as matrículas naquele ano na Educação Infantil totalizavam 97,3%, no Ensino Fundamental, 93,8%, no Ensino Médio, 99,5% e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 86,8%, o que parecem ser indicadores da proximidade da universalização dessa modalidade escolar no Estado de Pernambuco, um alusivo dos esforços do estado para o cumprimento da Meta 4 do PEE (2015/2025). Contudo, é importante levar em consideração que o maior número de matrículas desses estudantes está no Ensino Fundamental, maior período de escolarização da Educação Básica. Dito isto, esses dados mostram que ainda existem 7,2% de estudantes entre 6 e 14 anos ou mais (é comum a distorção idade série em educandos com deficiência) desse grupo fora da escola, o que é um número considerável.

Dados estatísticos dão um panorama do estado atual da Educação Especial, porém, dados qualitativos podem pontuar se as políticas educacionais na perspectiva inclusiva estão sendo efetivadas pelos profissionais da escola de forma a garantir o direito a uma educação de qualidade a esses estudantes. Para Prieto (2006, p. 54) “(...) dados quantitativos, tal como os aqui apresentados, exigem acréscimo de outros indicadores de qualidade, para que sejam acumulados elementos para aferir a oferta de condições adequadas de ensino.”. A complexidade que há entre os processos de elaboração e implementação de programas, projetos e ações, precisa ser levada em consideração nas análises, já que a escola é um espaço vivo, permeado por concepções e percepções de professores que terão implicações na hora de incluir o estudante público-alvo dessa política dentro da classe comum e do AEE. Soma-se a isso, a importância dos apoios técnico e financeiro necessários para consolidar esse processo. Essa dinâmica é mais relevante para os processos inclusivos até do que os processos de elaboração de políticas, o que vai demandar compromisso ético e político de todos os envolvidos. O professor é o principal ator social nos processos de escolarização de qualquer estudante independente de sua condição, porém, a lógica de atendimento de políticas de avaliação e outras demandas docentes podem deixá-lo assoberbado, o que acaba por impactar nos processos inclusivos, aspecto que precisa também ser levado em consideração.

Mantoan (2006) argumenta que o discurso do professor de que a formação não está dando conta da sua atuação na inclusão escolar não é mais justificativa para a não realização desse processo, e que há outros entraves dentro e fora da escola que são tão relevantes quanto esse aspecto. A mesma autora, em pesquisa sobre os resultados da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) realizada em 2015, sete anos após a sua implementação, relata que entre seus resultados houve avanços significativos na inclusão escolar, porém, ainda há a necessidade de aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas:

Um momento como esse é provocador de novas investidas no campo político e educacional. Uma das investidas da política de Educação Especial é o aprofundamento do papel dessa modalidade na escola comum, de forma que os professores do AEE não se constituam em um suporte para adequar os alunos às concepções e práticas pedagógicas conservadoras vigentes, mas para questioná-las. A formação inicial e continuada de professores do ensino comum e especial precisam ser reorientadas segundo os princípios da educação inclusiva, de modo a suplantarem de vez os resquícios do modelo segregacionista ainda presente nas práticas educacionais e transparente em discursos que vinculam o AEE à reabilitação e às práticas de ensino diferenciadas com base na condição de deficiência de alguns alunos. (Mantoan, 2015, p. 40).

Outro documento importante para a questão da Educação Especial na perspectiva da inclusão é o Currículo de Pernambuco para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

publicado em 2019. Foi produzido a partir das contribuições de professores e membros da sociedade civil articulados pela SEE em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE) num processo de discussões que foi iniciado em 2011 e aprofundado entre os anos 2015 e 2017 a partir de observações das versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular e da sua homologação contemplando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pertencentes à Educação básica. Em 2018, o currículo do Ensino Fundamental foi revisado e o da Educação Infantil construído, em 2019 o currículo foi concluído e apresentado pela Secretaria de Educação (Pernambuco, 2019).

O currículo pernambucano toma como referência para a Educação Especial no estado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008), pois leva em consideração que a política defendida neste documento orienta as redes públicas dos estados e municípios a promoverem respostas às necessidades dos estudantes público-alvo da inclusão. Afirma o papel de transformação social da educação, tomando-a como um princípio de direito humano e a escola como um espaço pertencente a todos os estudantes e, dessa forma, deve ajudá-los a reconhecer suas diferenças e singularidades, pois é parte constitutiva do ser humano, possibilitando a efetivação e o exercício pleno da cidadania.

No currículo de Pernambuco é possível perceber a sistematização do que já vinha sendo realizado pela GEIDH, pois toma a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, por isso, pontua que: devem ser identificados e disponibilizados recursos e serviços bem como as orientações da utilização dos mesmos nos processos de ensino e aprendizagem do público alvo dessa política; a necessidade de ser oferecido no contraturno o AEE para os estudantes matriculados nas salas comuns do ensino regular preferencialmente na SRM; o imperativo de se estabelecer o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) a ser elaborado pelo professor do AEE para esses educandos; e por fim, no Projeto Político Pedagógico das escolas deve ser pontuado o Plano de Ação Inclusiva para todo o processo de escolarização para que o estudante se sinta parte integrante da comunidade escolar.

Atualmente, em termos de iniciativas do governo do estado de Pernambuco para a educação, foi lançado o programa Juntos pela Educação²⁹ em 02 de junho de 2023, intencionando reverter os índices educacionais do estado a partir de ações que possam impactar efetivamente no seu desenvolvimento educacional, além da construção e

²⁹ Disponível em: < <https://portal.educacao.pe.gov.br/governo-de-pernambuco-lanca-programa-juntos-pela-educacao/>>. Acesso em: 14 de junho de 2024.

revitalização de escolas e o fortalecimento da alimentação escolar. Essas ações, segundo o programa, serão realizadas em regime de colaboração entre o estado e seus municípios. O investimento previsto é da ordem de R\$ 5,5 bilhões.

O programa foi dividido em seis eixos para ações prioritárias. Para o público-alvo da Educação Especial foi direcionado o sexto, intitulado Saúde e Inclusão das Pessoas com Deficiência. A partir de uma ação intersetorial entre a Secretaria de Educação e Esportes e a Secretaria Estadual de Saúde, através do programa Aprender com Saúde, visa melhorar a qualidade dos serviços de saúde bucal, ocular e atendimento dermatológico, entre outros, para esse grupo. No setor educacional, pretende-se instituir cinco centros de atendimento para o apoio técnico e especializado aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação e a criação de 73 novas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da Rede Estadual nos municípios que ainda não as possuem.

É importante verificar nas ações acima citadas o quanto ainda precisa ser feito para que a inclusão do público-alvo da Educação Especial seja satisfatória em nosso estado, pois o fato de ainda haver municípios que não possuem SRMs é uma limitação. Como também, é possível inferir desse programa uma preocupação maior com ações de ordem estrutural, desconsiderando as realidades das escolas, e que a presença desses estudantes **demandam mudanças na sua cultura escolar** e no sistema educacional como todo. Segundo Uchôa e Chacon (2022, p. 16):

Uma nova cultura escolar, seguindo a necessidade de uma escola que possa acolher, demanda uma abertura a uma Educação Outra que demanda a formação da equipe escolar sobre a necessidade de promover oportunidades de aprendizagens a todos, sendo que isso cabe aos profissionais da educação e ao Estado, sociedade e famílias que devem constituir uma parceria para a consolidação de uma nova cultura escolar. Além disso, a estrutura da escola deve ser inclusiva, nesse sentido uma Arquitetura Outra seria extremamente necessária, pois ela deve ser pensada para ser espaço do aprender e não do repreender, do acessar e não do isolar, do respirar e não do enclausurar. Tudo isso pode soar muito distante da realidade, mas sem o sonho não se movimenta a educação. Nossas estruturas ainda estão aquém do esperado, mas isso não pode servir de encobrimento das demandas curriculares por inclusão. Proatividade, respeito e atitudes empáticas podem conduzir à Educação Outra.

Diante do exposto, é possível verificar que há um repertório significativo de políticas públicas no estado de Pernambuco que procuram de alguma forma atender ao imperativo legal defendido pela Constituição Federal de 1988 do direito a educação a todos, o que já é um avanço. A garantia da educação a todos já é um fato declarado nos documentos oficiais e os estudantes público-alvo da Educação Especial estão incluídos nela, porém, mesmo com os avanços, do conhecimento de boa parte das famílias, dos profissionais das escolas e da

sociedade civil sobre esse direito, ainda cabe a todos os envolvidos no processo inclusivo clarear e pleitear o seu cumprimento de forma plena. Por isso, faz-se necessária a superação das barreiras ainda existentes para a luta por uma educação aberta às diferenças, independente das condições em que esses estudantes chegam à escola.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso de todos a bens e serviços. Associada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras do ensino especial e regular. (Mantoan, 2007, p. 320)

Esse capítulo teve a intenção de trazer algumas concepções sobre políticas educacionais, um panorama sobre as principais políticas de Educação Especial no Brasil e no Estado de Pernambuco, bem como situar o debate histórico em que se inserem essas políticas no intuito de compreender os deslocamentos que ocorreram com essa modalidade de ensino dentro da dinâmica das políticas sociais e educacionais brasileiras. De um viés assistencialista, de um atendimento educacional paralelo aos sistemas de ensino em instituições públicas e privadas, ela passa a pertencer ao chão da escola de forma paulatina, das classes especiais até as salas de aula regulares. Tal percurso mostra, neste período mais recente, a responsabilização da escola por meio de políticas educacionais de cunho neoliberal, demarcando a amplificação de uma cultura individualista, meritocrática e concorrencial.

Na leitura desse arcabouço legislativo, é possível visualizar proposições assertivas no que se refere à inclusão escolar do seu público-alvo. Todavia, esse é um fenômeno histórico recente que trouxe inquietações significativas para os profissionais que fazem a escola, o que demanda o aprofundamento de questões ainda desafiadoras para esse processo, entre elas, pensar a gestão, a organização e a cultura escolar que fortaleçam não só a permanência desses estudantes na escola, mas sua aprendizagem, preferencialmente com foco em valores de socialização e solidariedade, de forma a despertar em estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino, a formação plena para a cidadania e não exclusão.

No próximo capítulo serão abordados os principais conceitos concernentes à nossa pesquisa, procurando aprofundar os aspectos mais atrelados à Educação Especial e suas imbricações com a inclusão.

CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO NA ESCOLA

Este capítulo intenciona tratar dos aspectos conceituais da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola e suas implicações na organização e cultura escolar, bem como explicitar o que seja o Atendimento Educacional Especializado e o seu caráter complementar e suplementar ao ensino regular.

3.1 Aspectos conceituais

Quando se fala de inclusão social e escolar é preciso refletir sobre qual conceito de inclusão permeia os nossos pressupostos sobre o tipo de sociedade que queremos, como também pensar sobre o que é o melhor para os sujeitos envolvidos nesse processo. Somos um país desigual, que tem como herança histórica a exclusão de vários grupos sociais devido à questão de etnia, gênero, opção sexual, religiosa, condições socioeconômicas e/ou por apresentarem alguma deficiência física e/ou intelectual, entre outros. Além disso, sempre houve disputas no campo político e social entre as oligarquias dominantes, a classe média e de boa parte da população excluída dos bens sociais e econômicos pelos processos decisórios dos direitos sociais e do destino das verbas públicas.

A modernidade buscou estabelecer uma padronização social dos indivíduos e a escola foi eleita como um campo fecundo para a divulgação de suas ideias, o que acabou por excluir dos seus bancos aqueles que a ela não se adaptam. Nessa perspectiva, ao abordar a inclusão na escola, é preciso ir além das condições biologizantes, e refletir e analisar sobre o dilema escolar entre os que primam por sua homogeneização e usam da desigualdade como argumento em prol da exclusão, por um lado e, por outro, aqueles que desejam uma escola justa e para todos. Por isso, a inclusão escolar propõe um tratamento desigual para os diferentes, pois não é a universalidade da espécie que define os indivíduos, mas as suas peculiaridades articuladas a questões de sexo, etnia, origem, crenças, entre outras e, ao mesmo tempo, prima pela igualdade no momento em que garante a todos o acesso à escola, a sua permanência e escolarização (Mantoan, 2006).

Destarte, apesar do discurso da inclusão dominar hoje o campo educacional, ainda é possível visualizar na prática processos de integração, pois é possível ver estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas sem receberem qualquer atenção específica, nem na sala de aula regular e nem nas Salas de Recursos Multifuncionais, espaço hoje indicado como local de complementação e suplementação ao que é realizado na sala comum. Nessa

perspectiva, o processo de inclusão escolar tem sido permeado por avanços e retrocessos, continuidades e rupturas.

De acordo com o Censo Escolar de 2023, o número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas da educação básica (públicas e privadas) chegou a um total de 1.771.430, indicando que o percentual de alunos incluídos aumentou de 92,8% em 2019 para 95% nesse ano. Esses dados indicam o avanço da inclusão escolar ao apontar um aumento significativo do número de matrículas se comparado aos resultados do censo escolar de 2009, um ano após o estabelecimento da política pública de educação especial na perspectiva inclusiva. Nesse período, o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica era de 639.718, correspondendo a apenas 1,2% da matrícula total da educação básica e, desse grupo, 252.687 estudantes estavam matriculados em estabelecimentos exclusivamente especializados ou em classes especiais, um percentual de 39,5% da matrícula total, os demais, 387.031 alunos estudavam em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2009).

Obstáculos são mencionados por Mantoan (2015) para o processo inclusivo, entre eles, o fato de ainda haver um número considerável de estudantes frequentando apenas escolas especiais, sendo escolarizados longe de seus pares nos espaços das escolas regulares, contudo, movimentos sociais se mobilizam na tentativa de mudar esse cenário de exclusão. Outro fator também, apesar de não representar a maioria, é que existem pais e familiares de estudantes que não apresentam nenhuma deficiência que resistem à inclusão, argumentando que a presença de educandos com deficiência nas escolas regulares pode baixar a qualidade do ensino, o que de fato não acontece, pois, vários estudos têm pontuado que a inclusão beneficia a todos por propiciar a convivência com a diversidade.

Mas o que vem a ser inclusão? A inclusão social? E a inclusão escolar? Fazendo uma breve aproximação com o significado da palavra inclusão “Ação ou efeito de incluir. Estado de uma coisa incluída.”, etimologicamente, trata-se de uma palavra de origem latina *includere* cujo significado é “fechar em, inserir, rodear,” *in* (em) + *cludere* (fechar), o que designa um sentido de relação. Partindo desse pressuposto, a inclusão é um ato relacional, porquanto incluir é o ato de inserir algo ou alguém que estava do lado de fora para dentro de algum lugar. Dito isto, esse aspecto ajuda a compreender que a inclusão social e a inclusão escolar partem dessa perspectiva, pois aderem à filosofia de incluir na sociedade e na escola pessoas que por muito tempo não pertenceram a esses espaços. Mantoan (2015, p. 28), ao distinguir os conceitos de integração e inclusão, corrobora com esse aspecto ao dizer que:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera a necessidade de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades.

Porém, é importante explicitar algumas questões relativas à educação inclusiva e à inclusão escolar, suas aproximações e diferenças conceituais. Quando se trata do ambiente escolar, a proposição da educação inclusiva se refere à inserção de todos os estudantes que foram e ainda são marginalizados pela escola por questões de toda ordem, sejam elas econômicas, culturais e/ou sociais. A Declaração de Salamanca (1994) popularizou essa expressão ao tomar como sua principal bandeira a “escola para todos”, como também indicou o termo necessidades educacionais especiais pontuando que a escola deve atender a todos independente da sua condição física, social ou/e econômica. A educação inclusiva tem apreço à diversidade característica da nossa sociedade.

Contudo, no que concerne aos estudantes público-alvo da Educação Especial, apesar de também serem contemplados pela educação inclusiva, as suas especificidades e diferenças os destacam dos demais grupos de estudantes diversos, o que vai demandar do Estado políticas públicas específicas que possibilitem o seu pertencimento ao ambiente escolar. Nessa perspectiva, a inclusão escolar vai se referir aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidade e ou/Superdotação.

Mendes (2017) argumenta que esse termo pode ser referir tanto ao ato quanto ao efeito de incluir, sendo que o primeiro se refere apenas a entrada desses estudantes na escola a partir de sua matrícula na sala de aula comum, e o segundo é o produto dos possíveis efeitos de uma escolarização de qualidade que possa garantir o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania desses estudantes a longo prazo para a sua futura inserção social como indicado na Constituição Federal de 1988.

Nestes termos, esclarecemos a seguir as vantagens e desvantagens da inclusão e da integração. Buscando traçar um breve paralelo entre esses processos, é importante frisar que a integração inicialmente foi um movimento que buscou inserir dentro das salas de aula regulares das escolas de Educação Básica estudantes com deficiência que tinham condições de acompanhar o processo de escolarização, deixando para as classes especiais e as escolas especializadas, o atendimento daqueles que não tinham possibilidades de se adequar ao currículo, às metodologias e aos processos avaliativos escolares, segundo o princípio da “normalização”. Conforme esta concepção, o ensino era pautado pelo viés da escola proposta pela modernidade em que a preocupação maior era a homogeneização dos sujeitos. Nessa

perspectiva, o objetivo principal da política de Educação Especial de 1994 era garantir o atendimento educacional do seu público-alvo, apontando um conjunto de diretrizes norteadoras do processo de escolarização desses estudantes que podia ser realizado dentro ou fora das escolas regulares (Brasil, 1994). Dito isto, a integração foi a inserção do público-alvo da Educação Especial nos sistemas de ensino.

Contudo, é importante pontuar que até a Constituição Federal (1988) a Educação Escolar ainda não era uma garantia para todos e que depois desse advento, os movimentos sociais passaram a pressionar os governos para que assegurassem essa demanda também para as pessoas com deficiência. Então, a integração tem a ver com a inserção das pautas reivindicatórias das pessoas com deficiência dentro das políticas públicas educacionais, bem como para atender aos organismos internacionais que pressionavam os governos por um sistema educacional mais democrático, como também mais competitivo, tratando de inserir a todos no mercado de trabalho, inclusive aqueles com deficiência, na busca de desafogar os programas assistencialistas.

Nesse contexto, as instituições privadas que faziam um atendimento mais de ordem terapêutica do que pedagógica às pessoas com deficiência fora do sistema educacional, por vezes recebendo recursos públicos para tal, vão pressionar os órgãos competentes (executivo, judiciário e legislativo) para participarem dessa nova dinâmica educacional, o que de fato ocorreu, pois as mesmas foram incorporadas nas políticas públicas de educação, fortalecendo a relação entre o público e privado nessa modalidade da Educação Básica com recursos do erário público. Porém, é importante ponderar que o atendimento realizado por essas instituições não abarcava a todos que dele demandavam.

Todavia, a integração abriu as possibilidades para a inclusão, pois houve a abertura para o discurso inclusivo na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e, logo após, na Declaração de Salamanca (1994). A inclusão escolar entra no debate educacional e vai se estabelecendo aos poucos fazendo frente à integração escolar, fortalecendo as discussões sobre o tipo de sociedade que se deseja, uma sociedade inclusiva ou uma sociedade segregadora. Por isso, a inclusão social e a inclusão escolar passam a reverberar nos debates das pautas das políticas públicas sociais e educacionais brasileiras, principalmente pelo direito à diversidade como elemento estruturante da humanidade. Para Carvalho (2011, p.27) “[...] o paradigma da inclusão escolar não é específico para os alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade [...]”.

Plaisance (2019) argumenta que a integração tem abertura para que haja uma

diversidade de alunos no universo escolar, todavia, preserva as estruturas do especial, por isso, faz uma crítica a Declaração de Salamanca, pois ela não abandonou de imediato o que já vinha sendo feito em alguns países em relação ao atendimento desses educandos em escolas especiais e/ou em classes especiais, indicando a provisoriedade do especial em educação diante dos desafios de promover uma escola para todos.

A retórica inclusiva, ao contrário da retórica integrativa, defende a inclusão de todos na escola, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais, econômicas, de etnia, de gênero, de religião ou de opção sexual. Para o público da Educação Especial, principalmente depois da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), esse movimento se caracterizou pela inserção de estudantes com deficiência sensorial, física ou cognitiva, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação dentro da classe comum das escolas regulares. Para tal, seria garantido o Atendimento Educacional Especializado sendo este suplementar e/ou complementar à escolarização realizada na sala regular a esses estudantes, e não para substituí-lo como era realizado no período da integração.

É necessário pontuar que essa política é representativa de uma busca por parte dos governos pontuada por uma narrativa neoliberal da necessidade de diminuir os custos que as escolas especiais e classes especiais estavam trazendo para os cofres públicos, sendo a saída apontada por eles como a mais cômoda para o Brasil, pois a matrícula do público-alvo da Educação Especial aumentava a cada dia. Porém, a inclusão não foi bem-vista por todos, pais, professores e, novamente, as instituições privadas foram as que mais resistiram a esse novo paradigma: os pais por temerem que seus filhos não fossem bem aceitos nos espaços escolares devido às suas características e por temerem que eles não aprendessem os conteúdos escolares; os professores, por argumentarem não se sentirem preparados para o processo inclusivo, pois os cursos de licenciatura ainda não abordavam a temática e as formações continuadas sobre o atendimento para esses estudantes ainda iriam ser realizadas, sem contar, o fato de os mesmos já se sentirem assoberbados com as tarefas demandadas pelas escolas e pelos sistemas educacionais; e as instituições privadas temiam perder novamente o seu papel no atendimento desse público-alvo, o que não aconteceu, pois o Estado continua a beneficiar financeiramente essas entidades no momento em que elas ofertam o Atendimento Educacional Especializado a esses estudantes que, por lei, precisam estar matriculados nas salas de aula comum das escolas regulares de Educação Básica para poder recebê-lo.

Outros aspectos também precisam ser considerados quando se fala em **inclusão**

escolar: as mudanças que a pedagogia e a didática foram sofrendo ao longo do tempo revendo as formas do professor ensinar e do estudante aprender; a revisitação da função social da escola, pois ela não é apenas um espaço de preparação para o mercado de trabalho e para a cidadania, mas também precisa estabelecer processos de socialização e de formação do sujeito na sua totalidade, nos seus aspectos não só cognitivos, mas socioafetivos, psicomotores, éticos, políticos e estéticos; o questionamento do modelo homogeneizador pregado pela escola moderna, entre outros, são elementos que beneficiaram a inclusão escolar, pois sua filosofia é baseada no princípio de que é a escola quem precisa ser repensada para o acolhimento de todos. Dito isto, a inclusão escolar acaba por beneficiar a todos, pois “Com o desafio do trabalho na diversidade os professores também se beneficiam, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas” (Carvalho, 2011, p. 28).

Consideramos que as instituições filantrópicas especializadas ofereceram contribuições à Educação Especial com o conhecimento que elas foram capazes de produzir para atender as pessoas com deficiência, porém, o processo inclusivo escolar nas escolas públicas e privadas precisa ser fortalecido, pois essas instituições não conseguem atender a toda a cobertura de atendimento desse público e nem tem o viés de obrigatoriedade de oferecer a educação como direito que a escola tem.

Passados mais de quinze anos que a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva foi implementada através de programas, projetos e ações (Brasil, 2008), a inclusão ainda passa por um movimento de transição, de acomodação de sua filosofia, de suas estruturas e de seus modos de fazer. É um movimento processual que demanda repensar a escola e seu papel social. Dito isto, é necessário rever o caminho até aqui percorrido, analisar os avanços e os retrocessos, reorientar sua rota no que for possível. O acesso e a permanência de todos na educação foram garantidos, a luta agora é pela qualidade desse direito que passa pelo “olhar” atento às singularidades dos sujeitos pertencentes ao ambiente escolar.

O direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função dos seus interesses e características individuais. A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se reduza em impedimento à aprendizagem. (Carvalho, 2011, p. 35)

O caráter inclusivo de uma educação para todos, independentemente de suas condições físicas, sociais, econômicas e de aprendizagem, não pode ser perpassado pelo viés caritativo e nem pelo viés piedoso, pois não é um “favor” que está sendo prestado a elas, mas

sim um direito garantido em lei, porém, a sua efetivação passa pela equalização baseada em oportunidades que não podem ser iguais para todos, pois é preciso criar condições para que ninguém seja excluído dos processos educativos. Com “os pés no chão”, sem “arroubos apaixonantes” pela inclusão e nem da sua total negativa, é dentro das possibilidades e limites desses educandos que é preciso pensar num sistema educacional que crie o aparato necessário para que a inclusão escolar ocorra sem tantos embaraços, reverberando na organização e na cultura da escola, sendo esse espaço acessível a todos nos aspectos humanos, físicos e materiais. É um esforço que precisa ser coletivo, articulando os sujeitos a quem competem zelar por uma educação de qualidade a todos.

Dentre os aspectos do direito a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial que tem mais inquietado a escola e os professores têm sido a sua aprendizagem, contudo, para que haja uma educação de qualidade é necessário que a escola repense a sua finalidade social e se readéque refletindo numa educação para todos que não pode ser excludente e nem meritocrática. No entanto, isso não significa abandonar o ensino, deixar de ministrar o conteúdo curricular e nem de avaliar seus estudantes, porém, o professor precisa ter um olhar atento às possibilidades e singularidades de cada um dos seus estudantes e buscar práticas didático-pedagógicas mais adequadas para garantir os objetivos do ensino e da aprendizagem de todos. Dito isto, concordamos com Mantoan (2015, p. 69) ao dizer que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

A inclusão escolar se relaciona à inserção das Pessoas com Deficiência (PCD) nos demais âmbitos da sociedade no que diz respeito à força dos laudos médicos a partir de regulamentação dos programas assistencialistas do Estado, que são instrumentos para obtenção de benefícios e direitos a esse público. Exemplo disso é o Programa BPC (Benefício de Prestação Continuada) na Escola, já citado nesta tese e que será mais aprofundado nos resultados e análises de dados. De ordem intersetorial (saúde, assistência social e educação), o recebimento desse benefício é condicionado à frequência de estudantes com idades entre 0 a 18 anos na escola que apresentem algum tipo de deficiência.

A solicitação de um laudo médico pode ser realizada através da rede pública

(SUS/Sistema Único de Saúde) ou pela rede privada, porém, para que ele seja validado, informações importantes precisam constar nesse documento, entre elas, o detalhamento da deficiência, as limitações causadas por ela e o Código de Classificação Internacional de Doenças (CID). Contudo, quando a solicitação é para o BPC/LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), é necessário que o laudo seja realizado através de uma perícia médica no próprio Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)³⁰, responsável por sua realização.

Porém no Brasil, segundo a reportagem do g1.globo³¹, a espera por uma perícia médica no INSS é maior na região nordeste, chegando a ser de 94 dias, e até o momento da realização da reportagem, já existiam mais de 400 mil agendadas nessa região. Em contrapartida, o tempo de espera é de 19 dias no Rio de Janeiro, denotando uma diferença significativa entre as regiões brasileiras. A média nacional deveria ser de 45 dias, e foi estabelecida como parâmetro de qualidade para avaliar o próprio atendimento da Previdência Social.

Esses dados são preocupantes, pois demonstram as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência na busca pelos seus direitos, como também reforçam que a região nordeste ainda sofre as consequências da desigualdade social engendrada por políticas públicas que privilegiaram por muito tempo apenas as regiões sudeste e sul do país. Sem contar que a perícia médica não é garantia de obtenção do benefício, uma vez que os critérios são complexos e podem fazer com que o benefício seja negado. É comum no Brasil a judicialização desses casos.

A população de baixa renda ainda tem como opção para a obtenção de laudos e atendimentos com equipes multidisciplinares (médicos psiquiatras, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais) os Centros de Atenção Psicossocial (Caps) encontrados em municípios ou regiões brasileiras, que pertencem a Rede de Atenção Psicossocial do SUS. Esses centros têm a intenção de oferecer atendimentos relativos à saúde mental, ao uso de álcool e outras drogas³². Para conseguir atendimento nesse espaço, pode-se ir diretamente a ele ou ser encaminhado por uma unidade de Atenção Básica.

Todavia, no que concerne ao direito à educação, desde a publicação da Nota Técnica Nº 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE, o laudo médico deixou de ser uma condição obrigatória para a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares brasileiras, bem como

³⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/solicitar-laudo-medico>. Acesso em: 7 de junho de 2024.

³¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/03/28/espera-por-pericia-do-inss-no-nordeste-e-5-vezes-maior-que-no-rio-tempo-medio-em-todo-o-pais-registra-queda.ghtml>. Acesso em: 7 de junho de 2024.

³² Disponível em: < <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/servicos-de-saude-mental-caps>>. Acesso em: 7 de junho de 2024.

para sua frequência nas SRMs no contraturno. A indicação tem sido o diálogo entre os clínicos que atendem os estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação e os educadores da escola, a fim de construir estratégias que auxiliem na queda de barreiras que impeçam a inclusão e a aprendizagem deles, considerando as suas singularidades através de um estudo de caso para a construção de Plano de AEE (Atendimento Educacional Especializado) de forma individualizada. Segundo a mesma Nota:

Ressalte-se, por imperioso, que a elaboração desse estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois é de cunho estritamente educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem. (p. 4)

Contudo, ainda existem algumas escolas que condicionam a frequência as SRMs apenas aos estudantes que possuem laudo médico, uma realidade crítica, pois nem todos conseguem adquiri-lo em tempo hábil, aspecto já considerado neste trabalho. A maioria do público-alvo da Educação Especial das escolas públicas do Brasil como os seus demais estudantes, pertence às camadas sociais menos favorecidas da população e dependem das políticas assistencialistas, de saúde e de educação promovidas pelo Estado para o atendimento das suas necessidades. O próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2016) declara que o diagnóstico é realizado quando necessário e que o poder público deve criar condições para que ele seja realizado. Porém, a realidade tem demonstrado que não tem sido tão fácil para as famílias alcaçarem seus direitos. Vejamos o que diz esse documento (Lei Nº 13.146 de 06 de Julho de 2015):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência) (Vide Decreto nº 11.063, de 2022)

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. (Vide Lei nº 13.846, de 2019) (Vide Lei nº 14.126, de 2021) (Vide Lei nº 14.768, de 2023)

§ 3º O exame médico-pericial componente da avaliação biopsicossocial da deficiência de que trata o § 1º deste artigo poderá ser realizado com o uso de tecnologia de telemedicina ou por análise documental conforme situações e requisitos definidos em regulamento. (Incluído pela Lei nº 14.724, de 2023)

Fechando essa sessão, concluímos que, como qualquer área educacional, a Educação Especial é um campo de disputas em que estão presentes vários atores sociais cujas posições

nem sempre convergem. Na disputa entre um projeto de sociedade segregacionista como o pleiteado pelo Governo Federal através da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020) considerada um retrocesso por propalar o retorno das escolas especiais e das classes especiais dentro das escolas regulares, e um projeto inclusivo de sociedade em que todos possam conviver, consideramos mais relevante o estabelecimento de políticas que garantam a convivência na diversidade.

Dito isto, não é mais possível aceitar processos segregacionistas em nenhuma esfera social, sendo que a inclusão social e a inclusão escolar resultam de movimentos sociais que buscaram e buscam de alguma forma romper com as barreiras que estabeleciam limitações à inserção de todos. Por isso, é uma questão ética que todos os envolvidos nesses processos tenham compromisso social e político para efetivar aquilo que já é tão bem proposto nas políticas públicas educacionais inclusivas.

3.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Para que haja o processo de inclusão escolar existem algumas ações necessárias que precisam ser efetivadas. A empreitada não é fácil, pois o público-alvo da Educação Especial é bem diversificado, atendendo a estudantes com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Transtornos do Espectro Autista, além dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, o que exigirá da escola mecanismos múltiplos de adequação.

Nesse contexto, o AEE se constitui em um conjunto de medidas as quais os sistemas de ensino precisam tomar para auxiliar os processos inclusivos dentro das instituições escolares e, fora deles, em espaços dedicados a atendimentos mais especializados. É preciso tratar o desigual de forma diferente, considerando o princípio de equidade. Mantoan (2007) argumenta que há desigualdades naturais, produzidas pela natureza, e há as sociais, resultantes das relações de dominação econômica, política e espiritual e, nesse viés, a igualdade social estaria veiculada a eliminação das desigualdades sociais. Pondera que a universalidade da espécie humana não define os sujeitos, mas as suas peculiaridades atreladas aos aspectos de sexo, etnia, origem, crenças, entre outros. Por isso, o desafio educacional seria: como tratar as pessoas de forma diferente sem enfatizar suas diferenças e, do contrário, como tratá-las igualmente sem considerar as suas especificidades? A autora nos dá pistas de como enfrentar esse dilema:

O direito à diferença na igualdade de direitos é um propósito que nos faz entender a máxima de Santos (2004) pela qual a igualdade deve ser exigida, quando as diferenças nos inferiorizam, e a diferenças asseguradas, quando a igualdade nos descaracteriza. Estamos nos defrontando continuamente com os que se alinham com o que é próprio de um ambiente escolar restritivo e com os que propõem uma escola que provoca o conflito, o encontro, a convivência com as diferenças de todo tipo.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial são tratados de forma igualitária quando seu direito a escolarização é assegurando, e atendido em suas especificidades, quando práticas inclusivas são realizadas através do AEE no sentido de superar as barreiras que estejam dificultando seus processos de inclusão e aprendizagem. Nesse sentido, no AEE há um leque de possibilidades para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tem sido um espaço específico para o atendimento educacional desses indivíduos. Nelas, os professores com formação específica para atuar na Educação Especial deverão propor ações de forma articulada com o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor da sala comum, é um trabalho colaborativo. Esse profissional também deverá pensar na formação continuada dos professores da sala comum das escolas nas quais atuam. A resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009 afirma que:

Art. 5° O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Contudo, as SRMs não constituem realidade para todas as escolas públicas brasileiras. O resumo escolar do censo escolar de 2018 não declara especificamente o número de SRM existentes no Brasil, porém afirma que concernente à população de 4 a 17 anos, e mais especificamente ao público-alvo da Educação Especial, foi verificado “(...) que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018.”. Há o crescimento das turmas de AEE, contudo, esse atendimento ainda não foi universalizado.

A Resolução citada anteriormente também afirma que as SRMs devem se constituir num espaço físico com mobiliários adequados, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade satisfatórios, bem como equipamentos específicos que possam auxiliar na aprendizagem dos estudantes que a frequentam. Além disso, recomenda-se um professor

especializado com formação que o habilite para o exercício da docência e outro com formação específica para a Educação Especial (Brasil, 2008). Sugere-se ainda trabalhar de forma articulada com o professor da sala de aula regular, se não, pode haver o risco de ocorrer um entrave à inclusão no ambiente escolar, que é o fato de as SRM poderem estar se tornando uma classe especial como antes acontecia, substituindo a escolarização desses estudantes nas classes comuns, perdendo seu status de complementação e/ou de suplementação. Por isso, o trabalho do professor especialista não se resume ao que é realizado na SRM e nem esse espaço pode ser um ambiente a parte da escola, desconectado da sua totalidade, mas ele deve ser realizado no sentido de formentar ações atreladas ao ensino comum que reverberem em processos de formação dos profissionais da escola e da sua comunidade no intuito de que as barreiras que possam existir entre o ensino especial e o ensino comum sejam superadas.

Como já comentado, o público-alvo da Educação Especial é bem diversificado, nessa perspectiva, as escolas precisam se preparar para o atendimento dessas demandas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 elenca algumas diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

De forma breve, iremos elencar o que já é proposto pelas legislações educacionais e que pode ser realizado para incluir os estudantes público-alvo da Educação Especial com cada uma de suas especificidades nos espaços escolares. No que concerne aos estudantes com deficiência de ordem física, há a exigência de as escolas adaptarem seus espaços físicos, buscando promover a mobilidade espacial de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. A construção de rampas, alocar esses estudantes nas salas do piso térreo da escola e a adaptação dos banheiros são exemplos das medidas a serem tomadas, o que já é exigido pelo Decreto nº 5.296/04 que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, que estabelecem as normas e os critérios de acessibilidade.

Nas questões sensoriais como também nas relativas às pessoas com deficiência intelectual e/ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento, há a necessidade de várias ações: a filosofia da proposta pedagógica inclusiva deve perpassar o Projeto Político Pedagógico da escola, é necessário adequar espaços, currículos, materiais didáticos e processos avaliativos escolares, soma-se a isso, o imperativo da presença de professores

especializados em Educação Especial e de formação continuada sobre esse atendimento para os professores da classe comum. São ações que deverão ser implementadas nas escolas que tenham estudantes com deficiência matriculados, como um conjunto de orientações indicadas na Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) que devem ser adotadas para favorecer um sistema educacional inclusivo.

Com estudantes com deficiência visual, compreendendo as pessoas com cegueira e com baixa visão, além da necessidade de centros especializados para fornecer os profissionais e materiais específicos necessários para o atendimento desses estudantes dentro da escola, há a necessidade de um conjunto de ações para consolidar o processo de inclusão escolar desse grupo social. A audiodescrição como possibilidade de tornar o que é visto em algo a ser ouvido é relevante, sendo necessário um profissional com esse conhecimento dentro do espaço escolar quando se possui um estudante com cegueira. Materiais didáticos como o Braille³³, cubaritmio³⁴, soroban³⁵, multiplano³⁶ podem auxiliar a aprendizagem desses estudantes, como também a aplicação de piso tátil para auxiliar na sua mobilidade. No que concerne aos estudantes com baixa visão, uma boa iluminação dos ambientes, aumento do contraste entre as cores, tipo e tamanho das fontes e das imagens, lousas brancas e canetas pretas, entre outros, podem auxiliarna aprendizagem dos estudantes.

No que concerne aos estudantes surdos³⁷, a educação bilíngue nas salas regulares

³³ O Braille é um sistema de escrita em relevo, possui 63 sinais constituídos a partir do conjunto matricial formado por seis pontos nomeado de sinal fundamental. No que concerne ao sinal fundamental "O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se cela braille ou célula braille e, quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando assim o sistema a ser composto por 64 sinais." (Brasil, 2018, p. 17).

³⁴ Cubaritmio é um material didático utilizado na década de 1960 cujo objetivo era a efetuação de operações aritméticas. O dispositivo se constitui por uma caixa de madeira, uma grade metálica na parte superior e uma gaveta na parte lateral que possui pequenos cubos com gravações em braille em cinco faces, não constando sinal de número, pois com a mesma face se pode montar mais de um número a partir da mudança da posição dos cubos. A sexta face possui um traço que representa os sinais operatórios, na grade são colocados os cubos da mesma forma de como seria feito em um papel pelos videntes, (Mollossi, Aguiar e Moretti, 2016).

³⁵ Soroban é um material utilizado para auxiliar o ensino da matemática de pessoas cegas, nele é possível realizar operações como adição, subtração, multiplicação, divisão, radiciação e potenciação, de números naturais, decimais e fracionários (Mollossi, Aguiar e Moretti, 2016).

³⁶ Multiplano é um instrumento utilizado também para auxiliar os processos de aprendizagem da matemática de pessoas cegas, possibilita a compreensão de operações básicas, plano cartesiano, simetria e gráficos. (Mollossi, Aguiar e Moretti, 2016).

³⁷ Diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI -2008), é preciso levar em consideração as especificidades das pessoas surdas no contexto da inclusão escolar. Os movimentos sociais desse grupo têm sido permeados pela busca de sua inserção social através do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que hoje é considerada a sua língua materna e garantida pela Lei nº 10.436/2002. A PNEEPI garante a esses estudantes uma educação bilíngue, a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, além de tradutores e intérpretes de Libras nas escolas regulares, o ensino da Libras aos demais estudantes e o Atendimento Educacional Especializado na língua oral e escrita e em Libras. Porém, durante muito tempo a maioria dos surdos foram submetidos ao processo de oralização, o que por

com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua é garantida pela Lei n° 10.436 de 24 de abril de 2002 e a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua na sua forma escrita, levando em consideração sua diferença linguística. É assegurado as escolas que tenham esses estudantes, profissionais tradutores/intérpretes de Libras. E, se possível, colocar estudantes surdos com outros com a mesma deficiência dentro da sala de aula regular (Brasil, 2008). Para o estudante com déficit auditivo, proporcionar assentos preferenciais próximos ao professor, minimizar os ruídos existentes em sala de aula, entre outras adaptações, podem auxiliar na aprendizagem desses estudantes.

No que se refere aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e com Transtornos Globais de Desenvolvimento, o foco de seu atendimento deve ser nas suas potencialidades e não nas suas limitações. A este respeito, Milanez e Oliveira (2013) argumentam que os professores precisam superar esse diagnóstico, pois suas práticas pedagógicas, por vezes, atrelam-se apenas a ele, desconsiderando o potencial de aprendizagem desses estudantes. Nessa perspectiva:

Para pensarmos o Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual, é necessário desvencilharmo-nos dos rótulos, dedicarmos a devida importância ao diagnóstico da deficiência intelectual, sem perdermos de vista o próprio aluno, suas dificuldades, porém, primordialmente, seu potencial de aprendizagem. (Ibid, p. 16)

Dentre os estudantes que apresentam Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), os que foram diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) são os que mais têm se matriculado nas escolas regulares brasileiras. Segundo o Censo Escolar de 2024, a matrícula desses estudantes cresceu do quantitativo de 429 mil em 2022 para o de 623 mil em 2023, ou seja, um aumento considerável de 48%. Esses dados apontam para a necessidade de mais políticas públicas e de ações assertivas para esse público com programas e projetos intersetoriais que atendam a esses sujeitos na sua integralidade.

As pessoas com TEA podem apresentar dificuldades de socialização e de comunicação, bem como podem exibir comportamentos peculiares e inflexíveis que interferem no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem. Nesse sentido, a escola se torna

vezes não era possível para boa parte dos surdos que por isso eram considerados incapazes. Num processo de resistência, boa parte desse grupo social lutou pela construção de uma comunidade surda com sua própria cultura que valoriza a sua comunicação através da Libras por ser um língua gestual e visual (Dizeu e Caporali, 2005). Então, quando o governo Bolsonaro estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida propõe o estabelecimento de escolas especializadas, essa proposta foi bem-vista por parte dessa comunidade. Porém, recentemente, foi aprovado o Projeto de Lei 4.909/2020 que garante a inserção da educação bilíngue para surdos no texto da LDBN 9394/96. Esse fato fortalece a inclusão escolar ao garantir a educação bilíngue desse grupo já indicada pela PNEEPI.

um ambiente propulsor para estimular situações de interação social que favoreçam a sua socialização e escolarização. Cunha (2011, p. 32) assevera que para os estudantes com TEA “[...] a educação nas escolas inclusivas, independente do grau de severidade, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto”.

Dito isto, o ponto de partida para o processo de aprendizagem desses estudantes dependerá de uma avaliação diagnóstica do seu desenvolvimento global quando eles chegam às escolas, para, a partir daí, trabalhar com um currículo com adequações as suas necessidades, propostas didático-pedagógicas inclusivas e a avaliação da aprendizagem que considere o processo de evolução dos estudantes e não apenas baseada no conteúdo escolar.

Um diagnóstico não deve servir para limitar o educando, mas para, a partir dele, propor ações voltadas à superação de suas dificuldades. Corroboramos com o que é proposto pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão:

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (Brasil, 2008, p. 15)

Os estudantes com altas habilidades/superdotação também exigem um olhar diferenciado. A escola precisa estar atenta as suas peculiaridades e propor ações que promovam o aproveitamento de suas habilidades, sejam elas de ordem intelectual, acadêmica, de liderança, em psicomotricidade, artes, entre outras, (Brasil, 2008). Podendo inclusive, como é proposto em lei, promover esse educando para séries mais avançadas de acordo com seu perfil. A LDBN 9394/96, em seu Artigo nº 59, inciso II garante “[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;”. Também é indicada aos sistemas de ensino dos estados e municípios, a criação de Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S para o Atendimento Educacional Especializado desses educandos, orientação de suas famílias e formação continuada de professores.

Todavia, para além dos diagnósticos, a escola inclusiva precisa se preocupar em garantir a educação de todos, independentemente de suas condições físicas, culturais, sociais e/ou econômicas. A escola pública é um espaço social que deve ser sinônimo de acolhimento, pois, para além da garantia da aprendizagem dos conteúdos elegidos histórica e atualmente como necessários para a constituição de uma formação básica que propicie o pleno desenvolvimento dos indivíduos, sua cidadania e sua inserção no mercado de trabalho

(Brasil, 1988), o espaço escolar público tem sido também o responsável por fomentar a socialização, a alimentação e proteção física e psicológica para boa parte das crianças, adolescentes, adultos e idosos brasileiros.

Este capítulo apresentou as concepções que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como seus limites e possibilidades, como também o AEE e seus impactos no ambiente escolar. Compreendemos, com os aspectos aqui tratados, que a regulamentação retrata o debate contemporâneo a respeito da inclusão, mas a sociedade ainda esbarra numa cultura arraigada que retrata o viés conservador. Para tratar melhor deste assunto, na próxima sessão intentamos trazer discussões sobre os aspectos éticos relativos ao processo inclusivo e a aprendizagem desses estudantes.

CAPÍTULO 4. ESCOLA E INCLUSÃO: ÉTICA E APRENDIZAGEM COM RESPEITO ÀS SINGULARIDADES INDIVIDUAIS

Este capítulo tem por objetivo tratar de questões da ética que estão imbricadas nos modos como os estudantes público-alvo da Educação Especial foram e ainda são vistos e tratados na sociedade. Neste sentido, pontua também questões referentes à aprendizagem do estudante, haja vista que a crença que os atores escolares têm sobre esses estudantes poderá propiciar ou não esse processo, o que vai reverberar na atuação desses profissionais na escola, como nos propomos a discutir a seguir.

4.1 Ética e Inclusão

Os processos inclusivos na escola prescindem que a **ética** perpassasse todas as atitudes e ações dos atores pertencentes a esse espaço social em prol do sentimento de pertença de toda a sua comunidade. Partimos do pressuposto de Freire (1996) sobre a ética, pois, apesar de o autor não ter trabalhado especificamente o conceito, ele transcorreu toda a sua obra, já que a luta pela dignidade humana atravessou toda a sua construção teórica, afirmou exaustivamente que a educação jamais poderá renunciar à formação ética. Por isso, quem faz a escola não pode escapar da rigorosidade ética traduzida no compromisso social e político da luta pela dignidade dos historicamente excluídos dos direitos sociais e pela justiça social, (Trombeta e Trombeta, 2019).

Plaisance (2010) traz argumentos para pensarmos essa realidade, pois interrelaciona a ética com a inclusão, discorrendo a partir da filosofia da antiguidade clássica grega até a atualidade, buscando esclarecer o sentido das palavras para as ações do especial em educação. A ética de que trata o autor para o acolhimento e a educação das crianças público-alvo da inclusão escolar não é moralista nem abstrata, mas busca identificar os obstáculos nas diferentes situações escolares, via emprego de modalidades práticas de ação para superar as dificuldades.

Nessa perspectiva, o *especial* em educação, segundo Plaisance (2019) tem suas raízes articuladas à exclusão, à segregação, ao anormal, ao patológico, à medicalização, aos antigos usos da Educação Especial, enquanto a *integração* e a *inclusão*, ao abrirem os espaços escolares a esses sujeitos, estão interrelacionadas às práticas pedagógicas e as políticas públicas educacionais para esse público. Plaisance (2015, p. 232) declara que:

[...] sabe-se que as instituições para pessoas deficientes, independentemente do tipo de deficiência, seguiram por muito tempo esse modelo de segregação e de isolamento. Em outras palavras, a representação das pessoas como “anormal” acarretou a necessidade de colocá-las também em instituições incomuns.

Este autor, ao pontuar a distinção entre a ética de convicção e a ética de responsabilidade de Weber, argumenta que a primeira tem a ver mais com os aspectos dogmáticos e/ou culturais de determinados povos, e a segunda, preocupa-se com as consequências das nossas escolhas. Nessa perspectiva, os desafios democráticos contemporâneos têm a ver com os valores essenciais para a dignidade inalienável humana como: a abertura ao outro, o reconhecimento do indivíduo e o respeito a sua existência, independente das suas peculiaridades. Dito isto, essa ética não estaria articulada às tradições de uma determinada sociedade, mas a uma ética fundamentada na relação com o outro e com a sua humanidade.

O autor ainda argumenta que nas sociedades ocidentais contemporâneas não são mais toleradas ações violentas e mais visíveis de eliminação e de exclusão do “inválido” ou do “deficiente”, contudo, formas mais veladas e ditas “benévolas” de separação acontecem, como por exemplo, em instituições ditas de acolhimento, mas que na prática são segregadoras, o que não deveria acontecer numa educação inclusiva. Nessa perspectiva, concordamos com Mantoan (2003, p. 16) ao dizer que:

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional (...). Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Para a superação de práticas segregadoras, Carvalho (2011) pontua que na atualidade a exclusão social tem se tornado objeto de reflexões nos debates sobre as questões sociais, particularmente pelos autores que buscam escrever sobre a dinâmica das sociedades, pois denunciam as desigualdades e as práticas excludentes, colocando-as como obstáculos aos ideais democráticos baseados nos direitos humanos, salientando a necessidade de oportunidades para todos.

Vázquez (2017) traz a ética como uma ciência, uma teoria que procura investigar uma experiência histórico-social no campo da moral a partir de um conjunto de práticas morais já estabelecidas, e assim, verificar sua essência, origem, condições objetivas e subjetivas, bem como identificar a natureza e a função dos juízos morais, seus critérios de justificação e os princípios que possam vigorar mudanças nos diferentes sistemas morais. “A

ética é a teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém na sua totalidade, diversidade e variedade.” (p. 21). O comportamento prático-moral que pode se tornar objeto de estudo da ética precisa ser elemento de reflexão, passando do plano da prática moral para o da teoria moral, ou seja, da ética, além de ser algo que permeie os interesses coletivos, e não apenas o interesse individual.

A problemática da essência do ato moral está na interrelação entre a responsabilidade e a liberdade. Para que um comportamento seja qualificado como moral, considera-se que o indivíduo se responsabilize pelos seus atos, de forma atrelada à possibilidade de escolha entre duas ou mais alternativas e de agir de acordo com essa tomada de decisão. Essa ação é um problema prático-moral, mas compreender que a responsabilidade está relacionada com a liberdade de escolha e como os condicionantes sociais estão imbricados nessa ação é um empreendimento da ética (Várquez, 2017).

Já Rios (2011) analisa a articulação entre ética e competência e esclarece que ser competente é saber fazer bem o que se deve fazer. Porém, no que diz respeito à atividade docente, esse dever estaria atrelado não só ao domínio do saber, mas ao querer e ao poder. Nessa perspectiva, o saber é relevante, pois o professor necessita dominar os conteúdos a serem transmitidos, utilizando as técnicas necessárias para articulá-los às especificidades dos seus estudantes, relacionando-os ao seu contexto social. No entanto, esse saber poderá perder sua significação se não houver vontade política, um querer ligado à intencionalidade da ação educativa. Uma atitude crítica ante aos meios e aos fins da sua atuação profissional, auxiliará o professor a ter mais segurança em relação aos objetivos a serem alcançados com seu ensino.

Esse dever estaria relacionado à moral, e o poder a política. A moral tem a ver com o comportamento que é considerado bom ou mau em uma sociedade, já a ética vai possibilitar a reflexão a respeito dos valores que norteiam tal comportamento a partir da sua historicidade. A política aqui está imbricada com o conceito de poder, não como dominação, nem como política partidária, mas como consenso, ligado à consciência e à vontade dos sujeitos. Por isso, a responsabilização pelas próprias ações se articula com a reflexão sobre suas implicações e tomada de posição diante delas. Relaciona-se com a liberdade de se comprometer a aderir, a partir de uma escolha, a um modo de agir, “(...) a um certo caminho para essa ação. E para que essa adesão seja significativa que devem conjugar a consciência, o saber e a vontade que de nada valem sem a explicitação do dever e a presença do poder.” (Rios, 2011, 72).

Nessa perspectiva, o componente ético de qualquer prática profissional é sustentado pelos valores que a fundamentam, sendo que na prática educativa há uma relação dialética entre a dimensão técnica (os meios) e a dimensão política (os fins), pois o saber fazer técnico se constitui em condição necessária para o ensino e é baseada em um querer político. Por isso, a dimensão ética perpassa a estreita relação entre a técnica e a política.

O papel do professor está focado na busca pela aprendizagem dos seus estudantes, é pedagógico, e por isso, ético. É certo que as condições de ensino por vezes não são as ideais, pode haver falta de recursos humanos, financeiros e materiais, salas lotadas, entre outros, mas é nas incertezas que permeiam a dinâmica da sala de aula que o professor, junto a seus estudantes, pode criar situações que garantam a aprendizagem de todos. Haas (2016, p. 85) argumenta que “(...) considerar a incerteza pedagógica como um saber é um aspecto emergente para redesenhar uma pedagogia que tradicionalmente se baseia na busca de certezas e, quando se confronta com a incerteza, anuncia sua paralisação e esvaziamento do saber docente.”.

A autora também evoca a ética quando aponta para a necessidade de afiançar a participação dos estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem que ocorrem dentro da sala de aula regular, indicando-a como uma sensibilização por parte do docente, porquanto a inclusão é desafiadora, e “(...) para acolher o outro na sua diversidade, envolve uma dimensão ética, o que torna a tarefa extremamente complexa (...)” (Haas, 2016, p. 133).

Rigo (2017) corrobora com outra perspectiva em relação à ética. A autora argumenta que é no encontro com a alteridade (o outro com deficiência) proporcionado pelas práticas pedagógicas, que os processos de inclusão escolar podem enfraquecer a primazia sobre o outro, pois ao questionar as certezas da normalidade, é possível se abrir para outras possibilidades de existência. Segundo a autora “Esse enfraquecimento da subjetividade se dá por uma vulnerabilidade. O eu, vulnerável, se abre para o outro e produz acolhimento e responsabilidade do eu pelo outro, por uma ética que vem da exterioridade, do outro.” (p. 260).

O professor regente, ao se deparar com um estudante público-alvo da Educação Especial dentro de sua sala regular, defronta-se com o desafio de incluir esse educando, um desafio que vai para além de suas competências pedagógicas, sendo este também articulado a questões de ordem subjetiva. Plaisance (2019) argumenta que dentro da diversidade que compõe o espaço escolar, o especial em educação é a figura de maior alteridade com a qual o professor e a escola precisam dar conta.

A inclusão é uma tarefa coletiva, envolve a gestão escolar, a coordenação

pedagógica, o professor da sala regular, o professor especialista, os profissionais de apoio aos estudantes com deficiência e os demais que fazem a escola. Desresponsabilizar-se por esse trabalho pedagógico é fortalecer os processos de exclusão dentro do espaço escolar, o que não cabe mais numa escola que se diz democrática. Por isso, é preciso estabelecer pontes entre os saberes do ensino comum e o conhecimento especializado, na intenção de alcançar o objetivo maior da escola, a aprendizagem de todos, rompendo com uma cultura escolar que tem se constituído na separação das atribuições dos professores da sala regular e do professor do AEE, o que tem demonstrado uma ausência de comunicação entre esses atores escolares, aspecto que se torna uma barreira para o processo inclusivo (Haas, 2016).

Dialogando com Ball, Maguire e Braun (2016) no que concerne as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, podemos dizer que elas são encenadas de diferentes formas nas mais variadas escolas e dentro de uma mesma escola pelos seus diferentes atores, pois ao interpretarem e traduzirem o texto da política para o cotidiano escolar, as emoções e as tensões psicossociais vão reverberar nesses processos. O texto da política é prescritivo, mas o funcionamento da escola é dinâmico e são os fatores institucionais, o *ethos* profissional e a cultura existente que darão o tom da inclusão.

Plaisanse (2019) considera a importância de discutir a educação inclusiva dentro do contexto do debate democrático, pois sua perspectiva perpassa a promoção do direito a educação a todos, buscando a abertura para uma sociedade inclusiva. Carvalho (2011, p. 81) também considera a educação inclusiva um princípio democrático e que, apesar de não ser uma tarefa fácil de ser realizada, não é uma tarefa impossível, sugerindo as tratativas necessárias para alcançar tal demanda: “Alicerçados nos princípios democráticos sustentados por marcos conceituais e por resultados de pesquisas, devemos ter a crença no potencial humano, a certeza de que todos podem aprender e de que existe a vontade sincera de provocar mudanças.”.

No que diz respeito à inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, ou seja, a sua inserção nas salas regulares das escolas de Educação Básica brasileiras, é importante refletir sobre as questões objetivas necessárias para a garantia do direito constitucional à educação desse público. Porém, se faz atinente refletir sobre as questões éticas que permeiam o compromisso social e político com o atendimento desses sujeitos.

Por isso, é preciso conhecer quem é o público-alvo da Educação Especial de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo

prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 14).

Observa-se que essa classificação é baseada numa abordagem clínica que acaba por enquadrar esses estudantes, tornando-se quase que imprescindível o conhecimento do professor especialista para a garantia de sua aprendizagem. Nessa realidade, o professor da sala regular, por vezes, enxerga apenas as limitações desse grupo, desresponsabilizando-se pela sua aprendizagem, delegando tal responsabilidade ao professor do AEE, desconsiderando que todos os estudantes são seres aprendentes, imersos em interações sociais com seus pares, professores e os profissionais de apoio que auxiliam no seu desenvolvimento e na apropriação da cultura constituída historicamente (Lima, 2016).

Corroborando com essa linha de pensamento, Carvalho (2011) argumenta que geralmente as diferenças como a cor dos olhos, dos cabelos, estatura, entre outras, são consideradas “normais” ou comuns entre as pessoas, não interferindo nas interações sociais e nem gerando estigmas. Contudo, quando a dessemelhança tem a ver com características físicas, sensoriais, mentais ou psíquicas, desviando-se acentuadamente do padrão idealizado, gera impacto no “olhar” do outro dito “normal”, podendo, como consequência, suscitar sentimentos de comiseração como caridade e tolerância, ou movimentos com vieses filantrópicos e/ou assistencialistas, podendo tirar dos indivíduos com deficiência ou com outros Transtornos Globais de Desenvolvimento a sua independência e autonomia, pois, além do direito a educação, é necessário pontuar sobre a dignidade inalienável desses sujeitos. Concordamos com Mantoan (2015) na sua defesa em relação a uma escola totalmente inclusiva: “São as escolas que tem que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas.” (p. 15-16).

O conjunto de palavras utilizadas para designar historicamente tais sujeitos: anormal, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável... estereótipos que estavam relacionados com o patológico, com o tratamento de medicalização destinado a eles. Plaisance (2015) argumenta que as palavras podem definir as práticas e inclusive criar

instituições, e é nessa perspectiva que pontua a importância de refletir historicamente essas denominações e as representações que se tem sobre essas pessoas, pois ajuda a compreender os desgastes que tais palavras sofreram ao longo do tempo, tonando-se algo pejorativo, como também obstáculos por vezes insuperáveis para elas, seja no campo da educação, do trabalho e até da vida cotidiana. Aqui no Brasil, nomenclaturas como excepcional, deficiente, portador de deficiência, foram termos que criaram estereótipos limitantes sendo estes sujeitos vistos como incapazes de aprender e até de conviver.

No contexto da modernidade, o saber espontâneo é paulatinamente substituído pelo saber científico e são os profissionais especializados que vão estabelecer os limites de quem é qualificado ou não para frequentar o espaço escolar. O autor argumenta que por trás de um discurso sobre o “bem” das crianças, todavia preocupado mais com a ordem social, se legitimou o saber científico bem como a necessidade de intervenções de profissionais especializados. Nessa perspectiva, “[...] quais as consequências das denominações? Que políticas estabelecer, que instituições criar, que práticas efetuar? Não se trata, pois somente de uma questão de vocabulário, de uma valsa de etiquetas [...]” (Plaisance, 2015, p. 409), são questionamentos relevantes, pois classificar faz materializar o pensamento.

O compromisso para a efetivação dessas ações perpassa por questões éticas, pois é necessário um olhar desvencilhado de qualquer tipo de estereótipos e preconceitos que possam criar amarras na educação de pessoas que por muito tempo não pertenceram ao espaço escolar, como também vontade política dos indivíduos responsáveis por esse processo: políticos, gestores públicos e os profissionais da educação que trabalham nos sistemas de ensino e nos espaços escolares, pois não basta incluir, **é preciso criar condições** para que os professores possam efetivar esse processo dentro do espaço escolar.

Carvalho (2011, p. 34) pontua para a necessidade de uma nova ética acerca da alteridade e da nossa relação com o próximo, principalmente quando este apresenta características significativas que o diferencia dos demais:

[...] uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos – particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de quaisquer formas de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classessociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas.

Também argumenta que “autorizar a deficiência” reforçando a condição de normalidade de uns, enquanto os outros são pessoas com deficiência por se desviarem do padrão dito “normal”, numa lógica binária entre o “ser” ou o “não ser” pessoa com deficiência, acaba por rotular as pessoas a partir de categorias criadas através de comparações entre esses dois polos, muitas vezes, desconsiderando os elementos culturais,

políticos, sociais, econômicos e ideológicos que as criam e as sustentam.

Cirino (2015) corrobora com essa discussão ao argumentar que quando seres humanos são vistos pela sociedade como diferentes, eles acabam por enfrentar impedimentos complexos, e por vezes, podem sofrer processos de estigmatização. A própria palavra deficiente carrega no imaginário social binarismos discursivos que evocam termos que diferenciam os humanos em deficientes/eficientes, capazes/incapazes, normais/anormais, diferença, normalização, o que poderá acarretar processos excludentes que negam a diversidade como condição inerente da humanidade. Nessa perspectiva, a autora pontua a necessidade de que na formação inicial e continuada dos professores, a diversidade humana seja assumida para que a diferença não seja tomada como um elemento limitador das possibilidades humanas, por isso:

[...] é mais que urgente a necessidade de refletir-se, com frequência, sobre as concepções que consubstanciam a atividade docente, no âmbito acadêmico, uma vez que estas se relacionam diretamente com as demandas da diversidade humana que seapresentam na Educação Básica. (p. 15).

Carvalho (2011) problematiza que apesar de todos os avanços científicos que abrem um novo olhar para a pessoa com deficiência, o fato de ainda se atribuir as causas da deficiência a componentes orgânicos, acaba por associar a ela significações relativas à doença, criando estereótipos em que a normalidade é associada à saúde enquanto a deficiência é um desvio, um estigma atrelado a patologias, ignorando elementos do contexto em que vivem essas pessoas e que tem implicações no seu desenvolvimento. É o que acontece atualmente nas escolas públicas brasileiras, pois o fato de Atendimento Educacional Especializado por vezes estar atrelado a um laudo médico e não ao acompanhamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, acaba por levar ao risco de etiquetar o estudante, o que por vezes faz com que o professor veja só um rótulo e não um indivíduo capaz de desenvolver suas potencialidades.

Nessa perspectiva, uma posição ética na inclusão em relação aos estudantes com deficiência e em situação de fracasso escolar ou por outras questões como condição social, etnia, gênero, religião ou opção sexual, passa necessariamente pela recusa de estereótipos que desvalorizam e de sua discriminação, coma abertura da escola para a diversidade e o respeito à dignidade humana. Plaisance (2010) recorre a Desanti ao dizer que é necessária uma posição de ruptura com as representações e práticas discriminatórias, como também é uma questão de luta pelo reconhecimento das diferenças existentes nas sociedades. Por isso, é necessário que a escola regular acolha a todos, pois só assim é possível desenvolver uma sociedade mais aberta à diversidade. O autor também advoga que:

Colocar dentro de um mesmo espaço não significa o fim das medidas de exclusão em relação às pessoas. As crianças podem estar dentro de uma escola regular ou de uma classe regular e mesmo assim sofrer rejeições sutis, marginalizações, como por exemplo, não participar das atividades coletivas. (p. 35).

Decerto, o processo inclusivo demanda uma postura ética, enxergar no outro, independente das suas peculiaridades, um ser humano com dignidade e um sujeito de direitos e deveres, a inclusão, mesmo com seus percalços, poderá ter implicações positivas para todos. Essa demanda deve ser de todos, mas principalmente do professor da sala de aula regular que está diariamente com todos os educandos, pois os profissionais da educação e os demais estudantes que frequentam a escola regular tem a disposição de internalizar a postura do professor nas suas relações interpessoais.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons de vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as. (Mantoan, 2015, p. 79).

No bojo da discussão do tipo de sociedade que queremos, uma que exclui ou aquela que inclui a todos independente da sua singularidade, a Escola Para Todos (EPT) pontuada pela UNESCO (2000), tem como função social garantir que todos convivam e possam aprender juntos. Nessa perspectiva, é um espaço de construção de cidadania e participação política, o que exige o compromisso ético e político de todos os envolvidos nesse processo. Nesse ponto, Carvalho (2011, p. 159) aponta para a educação como:

[...] um processo para o qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós, somada à crença de que somos agentes de mudança, de que a educação é, também, um ato político, do qual somos coparticipantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos.

No desafio de incluir os considerados “diferentes” pela escola criada aos moldes da modernidade, os sistemas educacionais, bem como os profissionais responsáveis pelas políticas públicas educacionais de inclusão e pela sua “execução”, precisam ir para além das formalidades, pois incluir não é apenas garantir matrícula e permanência na escola, mas uma educação de qualidade que possibilite a todos o acesso aos bens socioculturais ao longo da vida. Essa educação passa pela ética, e é o que Plaisance (2019) nos faz pensar. O autor considera as diferenças atuais no atendimento a diversidade, argumentando que não é uma questão de tudo ou nada, mas um processo suscetível de variações, não sendo um dado, mas um trabalho que precisa envolver um conjunto de atores buscando ser mais ou menos coesos, pois incluir significa buscar soluções provisórias, mas aceitáveis para acolher esse estudante no meio regular, que estão atreladas as condições locais e as possibilidades da própria criança.

Dito isto, consideramos que as escolas não são espaços apenas de guarda e nem seus profissionais meros técnicos executores de políticas públicas, mas são atores sociais, políticos e responsáveis pelos processos democráticos que engendram o espaço escolar e que pressupõe a participação de todos. Nessa perspectiva, o professor diante das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, as ressignifica, reinterpreta, traduz a partir do seu olhar e das condições objetivas escolares (Ball, Maguire e Braun, 2016). Por isso, dentro da formação de professores, é necessária a abertura para a reflexão a respeito da ética para que ela possa pautar o compromisso social e político dos professores na sua atuação profissional na inclusão escolar. Como bem pontua Plaisance (2019, p. 39):

[...] para que o trabalho do professor possa contribuir com a evolução das crianças em situação de deficiência no interior de instituições regulares, deve contar com diversos apoios institucionais dentro ou fora da escola, por exemplo, através da formação de uma rede com diversos serviços especializados, mas a do professor é, sem dúvida, a alavanca indispensável para transformações desejáveis desde que permita centrar o olhar na diversidade dos alunos para evitar nos estigmas dos “deficientes” e esteja aberto as colaborações entre os diversos profissionais. A inclusão terá futuro se e somente se for acompanhada de medidas concretas.

A inclusão escolar é uma proposição que visa materializar a democratização da escola para todos. A diversidade presente no espaço escolar não deve ser vista como um obstáculo, mas com uma oportunidade para engendrar novos modos de ensinar e aprender, é repensar a função social da escola que não pode ser baseada em processos meritocráticos e de exclusão. Esses aspectos têm a ver com equidade e justiça social, processos democráticos que exigem uma postura ética de todos os envolvidos na inclusão escolar.

Contudo, nesse contexto, não é viável pensar numa escola para todos se não refletirmos a respeito das questões morais e éticas que atravessam a dignidade humana sem olhar para fora dos seus muros; culpabilizar o professor e seus demais profissionais pelo fracasso da inclusão é desconsiderar as desigualdades existentes na sociedade. A escola não pode ser vista como redentora de todos os males da sociedade e nem como a única capaz de corrigir a disparidade de acesso aos bens socioculturais e econômicos, pois se a parcela da população excluída historicamente não se organizar, se o Estado continuar com políticas apenas inclusivas e não possibilitar mudanças na distribuição de renda com políticas de equidade e justiça social, a desigualdade abismal existente em nosso país continuará a nos assolar, a inclusão escolar acabará em exclusão social, pois que destino terão nossos educandos com o cenário atual de desemprego estrutural, trabalho precarizado e falta de postos de trabalho?

Arroyo (2010) dialoga conosco sobre a problemática que perpassa a função social da escola na atualidade. Considera que não há como educar para a cidadania e para o mercado

de trabalho se a base material desigual for ignorada. Argumenta que as políticas têm focado mais no controle e regulação das questões sociais, já que uma sociedade desigual acaba por gerar situações de violência, deixando a garantia do direito ao acesso ao conhecimento construído historicamente e a emancipação como um horizonte cada vez mais distante da realidade dos coletivos desiguais. A eles foi negado por muito tempo o direito à escola por questões de classe, gênero, etnia, deficiência e lugar e são os que mais têm apresentado baixos índices de desempenho.

A relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos. A categoria desiguais porque na pobreza, no desemprego, na exploração do trabalho, porque oprimidos, sai das justificativas de políticas e até das análises e avaliações e o termo excluídos entra no seu lugar. Excluídos não dos bens materiais do viver humano, mas excluídos dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social. Mantidos do lado de fora, extramuros. (Arroyo, 2010, p. 1391)

As políticas inclusivas ditas de qualidade propostas na atualidade, com seus padrões mínimos de resultados, ignoram os determinantes sociais e econômicos que impactam na reprodução das desigualdades sociais, desconsiderando a alarmante situação de exclusão em que vive boa parte da população brasileira e que vai impactar nas instituições escolares. Elas têm focado apenas nas disparidades educacionais, atribuindo aos professores e aos educandos a responsabilização pelo fracasso escolar. Por isso, precisam ser acompanhadas de políticas sociais que proporcionem situações de equidade e justiça social, do contrário, continuaremos responsabilizando apenas os agentes internos da escola pela acentuada diferença nos seus resultados.

A Educação Especial enquanto modalidade da Educação Escolar não é um processo a parte da escola que pode a qualquer momento ser dela retirado, mas a ela pertencente, configurando o seu caleidoscópio, as várias nuances que a escola precisa ter. Dito isto, para além dos aspectos econômicos e sociais que acabaram por impelir a inclusão escolar, a despeito de todos os entraves a ela ainda imputados, é indispensável o amadurecimento dos dispositivos políticos até agora adotados e de suas ressignificações e traduções no contexto da escola e por seus atores sociais, pois assim como a Educação Escolar como um todo clama por qualidade, a inclusão escolar também é desafiada a reavaliar constantemente as necessidades do seu público-alvo. Mantoan (2015, p. 35) declara que “O direito à diferença nas escolas, desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas

medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.”.

O processo de inclusão na escola regular de estudantes público-alvo da Educação Especial ainda não foi bem assimilado, bem como sua aprendizagem, como afirmado acima. Estes processos podem ser estimulados a partir das contribuições de Vygotsky, o autor avança em relação aos pesquisadores da psicologia do desenvolvimento contemporâneos a ele ao não se deter apenas nos aspectos biológicos do desenvolvimento humano, mas principalmente nas influências do ambiente físico e social na aprendizagem humana (Vygotski, 1991) que passamos a tratar no próximo item.

4.2 Inclusão e Aprendizagem

A escola e a maioria das atividades nela desenvolvidas funcionam dentro de estruturas individualistas ou competitivas que minimizam as possibilidades de inter-relação construtiva dos alunos e oferecem escassas oportunidades de motivação para aprender, pouco contribuindo para a causa do respeito às pessoas diferentes. Hoje não basta uma atitude aberta e conscientizar-se de que a sociedade precisa caminhar para a igualdade na diferença e oferecer recursos econômicos, humanos e funcionais. Para atender as necessidades educativas especiais decorrentes das diferenças de capacidade pessoal ou das condições de desvantagem sociocultural e econômica, é preciso mudar a escola e seu modo de trabalho. (Segovia, 2012, p. 473).

Partindo desse pressuposto de que a escola é, por excelência, promotora diária de interações sociais com vistas à aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos, buscando fornecer uma formação que abranja não só aspectos cognitivos, mas também afetivos, motores e sociais. Os estudantes público-alvo da Educação Especial também estão imersos nesse contexto, e por isso, precisam ter seu direito à aprendizagem garantido. Mas a escola criada pela modernidade com sua concepção de aprendizagem baseada na meritocracia, competição e ranqueamento não dá conta das singularidades dos sujeitos que a frequentam.

Propomo-nos a dialogar com o pensamento vygotskyano, pois ele poderá contribuir para a reflexão sobre uma organização escolar que inclua toda diversidade que faz a escola, pois é partir das relações intergrupais, aspecto considerado na sua abordagem baseada na teoria histórico-cultural, que é possível organizar uma escola que promova não só a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também a sua aprendizagem. O fato de Vigotski³⁸ (1989; 1991) considerar o desenvolvimento humano por um viés não apenas

³⁸ O autor, Lev S. Vygotsky nasceu em 05 de novembro de 1896 em Orsha, nordeste de Minsk na Bielorrússia, foi advogado e filólogo, mas enveredou pelo campo da psicologia experimental nos anos vinte do século XX. Na Rússia, em Moscou, trabalhou no instituto de estudos das Deficiências criado por ele e no departamento de educação de crianças deficientes e retardadas mentais (nomenclatura dada às pessoas com deficiência

biológico, mas, sobretudo, social, nos permite pontuar o papel relevante da escola nesse processo, pois ela é um espaço cuja intencionalidade é a formação dos seus educandos a partir das interações sociais. Para o autor "Todas as crianças podem aprender e se desenvolver... As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental" (1989, s/p).

A sua abordagem é materialista dialética baseada no pensamento marxista, dando relevância ao viés histórico do desenvolvimento de nossa espécie, pois nessa perspectiva, o homem age sobre a natureza, provoca mudanças sobre ela, possibilitando novas condições para subsistir. Também, seu foco nas funções psicológicas superiores, específicas da espécie humana, sua perspectiva analítica baseada mais nos processos e não nos objetos, na psicologia do desenvolvimento e não na psicologia experimental, são elementos significativos para um olhar não determinista sobre o público-alvo da Educação Especial.

É devido a esses fatores que acreditamos que o pensamento desse autor se constitui em um referencial teórico significativo que poderá auxiliar as escolas na compreensão das demandas que lhes são impostas pela inclusão e como ela precisa se organizar para garantir aos estudantes público-alvo da Educação Especial a sua aprendizagem, até porque esses processos não são apenas atribuições dos professores, mas de todos os que interagem dia a dia com esses educandos, pois é preciso eliminar qualquer tipo de barreira (atitudinal e/ou física) que esteja dificultando a sua inclusão e a sua aprendizagem.

4.2.1 Principais conceitos de Vygotsky

Lev Semyonovich Vygotsky deixou um legado significativo para a psicologia do desenvolvimento, não há como situar em poucas linhas toda sua produção acadêmica, contudo, dentro dos limites possíveis e relacionados ao nosso objeto de pesquisa, propomos nesse espaço a trazer seus principais conceitos que podem possibilitar uma reflexão para a organização de uma escola rica em interações sociais, estimulando a inclusão e aprendizagem de todos os seus estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, econômicas e/ou socioculturais, pois a escola é por excelência um espaço que deve acolher a todos.

O autor deu destaque ao papel da cultura criada a partir da interação do homem com

física e intelectual, respectivamente, nesse período histórico.) o que determinou seu apreço pela temática. Em Narcompros reuniu um grupo de cientistas interessados no estudo de anomalias físicas e mentais.

o seu meio físico e social numa relação dialética, pois à medida que o homem transforma a natureza para atender as suas necessidades, ele também vai se transformando a partir de uma atividade que é mais coletiva do que individual, e é nesse processo que ele vai criando instrumentos para atuar na realidade, ou seja, a própria cultura. Nessa relação, há uma interpenetração entre os aspectos biológicos e sociais dos indivíduos, sobressaindo os últimos, pois as características intrinsecamente humanas não aparecem no bebê humano assim que ele nasce, mas vão se constituindo a partir das relações que ele vai estabelecendo com o seu meio e com seus pares.

Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores, próprias dos humanos, como linguagem, memória voluntária, capacidade de planejamento, atenção, pensamento, entre outros, não são apenas biológicas, mas eminentemente culturais e foram se desenvolvendo ao longo da história humana e sendo incorporadas nas gerações humanas subsequentes. Por isso, mesmo que os humanos nasçam com alguma predisposição para essas funções psicológicas superiores, elas vão sendo construídas no convívio social. Para Vygotsky (1991, p. 43):

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido.

Uma das características dessas funções é que elas são intencionais, realizadas de forma voluntária, controlada e consciente, concebendo ao indivíduo certa independência em relação ao seu espaço e na organização do seu tempo. Diferentemente dos processos psicológicos elementares que são biológicos, próprios dos macacos antropóides e também presentes em crianças menores, como reações automáticas, ações reflexas, entre outras, as funções psicológicas superiores são originárias das interações sociais e é pelo processo de **internalização**, conceito também trabalhado por Vygotsky, que os indivíduos vão introjetando formas culturais de comportamento. Segundo o autor, “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.” (1991, p. 40).

Nessa perspectiva, para o autor, a linguagem vai se constituir num elemento crucial para a organização mental das funções psicológicas superiores: “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende de instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança.” (Vigotsky, 2009, p. 148-149), o que dependerá do desenvolvimento da lógica na criança como consequência direta da sua linguagem socializada. Por isso, o desenvolvimento do pensamento na criança está intimamente

imbrincado com o domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem.

Assim, para Vygotsky (1991), a aquisição da linguagem é trazida como um paradigma fundante na compreensão do problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento, pois, no início da sua aquisição pela criança, ela surge como um meio de comunicação entre ela e as pessoas que a cercam para, posteriormente, quando a criança internaliza a linguagem, ela vai convertê-la em sua fala interior, organizando o seu pensamento, tornando-se uma função mental interna.

Não menos importante e articulado aos conceitos anteriores apresentados, a concepção de Vygotsky acerca da interrelação entre a aprendizagem e o desenvolvimento em crianças se constitui em um instrumental teórico significativo para o campo educacional. Contrário à Piaget e a outros teóricos do desenvolvimento que acreditaram que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, o autor argumenta que apesar de a maturação biológica ser fundamental, o aprendizado não resulta apenas dela, pois o desenvolvimento humano se dá na interação social, ou seja, o que os indivíduos possuem de inato não é suficiente para garantir sua aprendizagem, mas ela pode ser estabelecida a partir da relação entre os indivíduos e o mundo dos objetos mediado por outros. No espaço escolar, esse processo é intercedido pelo professor, pelos pares mais experientes dos estudantes e por outros profissionais que interagem com as crianças e fazem parte desse universo.

Por isso, Vygotsky considera que os processos de maturação e de aprendizagem são interdependentes e possibilitam o desenvolvimento, pois o processo de maturação pode alicerçar um processo específico de aprendizado e, em contrapartida, o aprendizado estimula o processo de maturação. Nessa perspectiva, a aprendizagem tem um papel primordial no desenvolvimento da criança (Goulart, 2011).

Destarte, parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano é histórico-social e pontua o papel da mediação, realizada na relação do homem com seus pares e com seu meio, o que vai estimulando o estabelecimento das funções psicológicas superiores. Esse conceito pode ser genericamente designado como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa realização” (Oliveira, 1995, p. 26). Desse modo, na teoria vygotskyana, a mediação pode ser concretizada a partir da utilização de instrumentos que regulam as ações dos homens sobre os objetos, e pelos signos, que regulam as ações sobre o psiquismo humano. Os instrumentos e os signos são interdependentes e estão imbrincados no processo de evolução humana (filogenético) e em cada indivíduo (ontogenético). Partindo de premissas marxistas, argumenta que foi a partir da ação do homem na natureza, transformando-a e transformando a si mesmo e objetivando satisfazer as suas necessidades,

que se constitui o trabalho, e por meio dele, os indivíduos realizam as suas atividades, fabricam instrumentos e travam relações com seus semelhantes criando os signos necessários para sustentar suas interações.

Vygotsky partindo do pressuposto que “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (1991, p. 57), argumenta que antes mesmo de a criança frequentar a escola, seu processo de aprendizagem já tem se iniciado de alguma forma com seus familiares e outros, contudo, no espaço escolar o aprendizado é diferente, pois a intencionalidade da escola é auxiliar os estudantes na aquisição de conhecimentos técnico-científicos.

Dito isto, no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem deve ser considerado um conceito que é fundamental na teoria vygotskyana: a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**. O autor denomina de nível de desenvolvimento real o “resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”, ou seja, aquelas ações que as crianças já podem realizar de forma autônoma. Porém, quando a criança der indícios de que está aprendendo algo, mas que ainda necessita de ajuda de outros para completar tal aprendizagem, é aí que se deve atuar no que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a aprendizagem se estabelece a partir da atuação de outros mais experientes nessa zona, auxiliando os menos experientes para alcançar essa aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (Vygotsky, 1991, p. 58).

Na escola, o foco principal é a aprendizagem realizada através do ensino, nessa perspectiva, a partir da teoria de Vygotsky, a intervenção pedagógica é essencial, dito isto, o professor e os demais atores que pertencem ao contexto escolar devem atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes, para dessa forma, garantir que a aprendizagem ocorra. Segundo o autor, o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, porém, é importante frisar que o autor não defende uma postura intervencionista na efetivação do ensino, mas a criação de possibilidades para que a criança reelabore os significados que lhes são transmitidos pelo seu grupo cultural.

O papel da **imitação** para a consolidação da aprendizagem também é considerado pelo autor, como um mecanismo que não é uma mera cópia da realidade, mas uma reelaboração individual daquilo que foi observado no seu contexto social. “Essa reconstrução é

balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro.” (Oliveira, 1995, p. 63). Nessa perspectiva, as imitações de ações só são possíveis dentro daquelas que estão dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal de uma criança. Por isso, nas situações de ensino-aprendizagem, a utilização do mecanismo da imitação é relevante, pois ele poderá engendrar a elaboração de uma função psicológica que a princípio seria a nível intersíquico a partir de atividades coletivas, e que mais a frente poderá se tornar uma função intrapsicológica, internalizada pelo próprio indivíduo.

Dentro das suas discussões sobre a psicologia do desenvolvimento, Vygotsky incluiu também a aprendizagem das crianças com deficiência, e dedicou parte das suas pesquisas a fazer considerações sobre os aspectos socioculturais relacionados à defectologia, como veremos na sessão a seguir.

4.2.2 As contribuições de Vygotsky para a aprendizagem do público-alvo da educação especial

É importante pontuar que os termos normal, anormal, retardado e doente utilizados por Vygotsky em sua teoria têm a ver com o seu contexto histórico-social já que naquele momento os estudos da ciência psicológica estavam baseados no modelo médico-psiquiatra de normalidade/anormalidade e no comportamento patológico, porém, são terminologias não apropriadas no contexto atual, pois buscamos utilizar termos que não contenham o tom pejorativo que essas palavras estigmatizadas possuíram por muito tempo em relação às pessoas com deficiência. Contudo, não há como desconsiderar que seus estudos superaram a visão tradicional da psicologia naquele período ao propor uma teoria geral do desenvolvimento humano, avançando na compreensão do que é o ser humano, superando uma visão apenas biológica, dando ênfase nos sentidos e significados, pois ser humano é um processo dinâmico, contextualizado e social (Cavalcante e Ferreira, 2011).

No contexto em que o autor vivia na Rússia, após a revolução de 1917, várias crianças ficaram em situação de vulnerabilidade e algumas se tornaram “deficientes”, o que o inquietou na necessidade de estudar a educação da pessoa com deficiência. Nos seus estudos pontuou que para além dos padrões e das categorizações dos conceitos de anormalidade e deficiência, considerou-os como processos dinâmicos, contextualizados e sociais, pois avançou nos sentidos e significados do que ele considerava ser humano, (Cavalcante e Ferreira, 2011).

Como teórico multidisciplinar que era e em seus estudos de medicina, o autor argumentou sobre a relevância do substrato material do desenvolvimento psicológico, no que concerne ao cérebro humano, investigou as implicações das lesões cerebrais na linguagem e na organização das funções psicológicas superiores. O autor salienta a dupla natureza do ser humano: ao ser membro de uma espécie biológica, mas que seu desenvolvimento se consolida dentro de um grupo cultural. Por isso, rejeitou qualquer ideia de funções mentais fixas ou imutáveis, sendo o cérebro um sistema aberto e plástico, moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento dos indivíduos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento psicológico não pode ser compreendido apenas em relação às propriedades naturais do sistema nervoso. Para Oliveira (1992, p. 24) “Dada às imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.”.

Esses conceitos são importantes para a aprendizagem de pessoas com deficiência, principalmente a deficiência intelectual e os Transtornos Globais de Desenvolvimento. Compreender que o ser humano não está fadado a não se desenvolver por qualquer disfunção orgânica é primordial para que a escola não assuma posturas deterministas em relação a essas crianças. O ensino deve ser fundamentado numa lógica que considere o cérebro humano aberto, plástico e capaz de se desenvolver a partir de intervenções didático-pedagógicas que estimulem esse desenvolvimento garantindo a aprendizagem.

Por isso, Vygotsky critica a abordagem biológica que considera a criança com deficiência apenas pelo viés quantitativo do desenvolvimento infantil “anormal” e aborda elementos significativos para a superação de uma visão determinista da deficiência. Para ele, ela não seria um impedimento, mas uma força motriz capaz de mobilizar o sujeito que a apresenta a superar suas limitações. Lançando mão dos pressupostos marxistas (seu sistema filosófico e sociológico), do seu caráter dialético e da psicologia individual de Adler com sua teoria da personalidade, argumenta que Adler pontuou que o desenvolvimento da personalidade pode ser incitado pela contradição existente entre possuir a deficiência e a sua capacidade de provocar um impulso para a sua superação, o que ela vai chamar de **compensação**. Dito isto, essa psicologia da personalidade buscou romper com o determinismo biológico, tendo um caráter definitivamente revolucionário para seu período (Vygotsky, 1989).

Buscando dialogar com o pensamento de Darwin, argumentou que biologicamente todo organismo busca se adaptar ao seu meio, e no que se refere ao social, as personalidades

tendem a se adaptar as exigências da sociedade. Nessa perspectiva, quanto menos adaptada for qualquer espécie, menor será a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, por isso, a garantia de desenvolvimento está atrelada a capacidade humana de superar suas limitações a partir dos processos de compensação.

Vygotsky pontua que a teoria da compensação é de especial relevância quando se pensa no ensino de crianças com deficiência e que servi de base para a educação de crianças cegas, surdas, “retardadas”, entre outros. Por isso, o educador deveria olhar para a deficiência não como uma desvantagem, mas como fonte de força. Para ele, a compensação do “defeito” estaria na superação não só das causas orgânicas, mas também das sociais, pois o contexto no qual a criança está incluída é de fundamental importância nesse processo e, para que ele ocorra, atividades desafiantes carecem de fazer parte da prática pedagógica realizada com os estudantes que apresentam alguma deficiência. Segundo o autor:

Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob novo ponto de vista. (Vygotsky, 2022, p. 78)

Por isso, discute que a educação da criança “anormal”, termo por ele utilizado para definir a criança com deficiência, deveria se basear na atenuação das dificuldades derivadas da deficiência e focar nos mecanismos de compensação, pois qualquer pessoa, sofrendo ou não de algum defeito orgânico, desenvolverá formas (biológicas, psicológicas e sociais) de superação das dificuldades que lhes são impostas por alguma situação de dificuldade.

Os processos de compensação poderão criar processos indiretos de desenvolvimento, superando os impedimentos trazidos pela deficiência. Todavia, por vezes, a cultura pode ser organizada de forma que não abra espaço para que as adaptações necessárias se efetuem, já que ela é disposta da mesma forma para todos, tornando-se um entrave para a pessoa com deficiência. Nesses espaços, a deficiência pode ser vista como um desvio da normativa social. Vygotsky entende a deficiência como um fenômeno sócio genético ou psicogenético e menos como um fenômeno biológico, por isso, a compensação deriva da **inserção na cultura**, pois é nas interações sociais permeadas por ela que irá ser incentivado o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, (Cavalcante e Ferreira, 2011).

Utiliza os termos **deficiência primária (biológica)** e **deficiência secundária (social)** para distinguir a diferença entre a deficiência de causa orgânica e a deficiência decorrente de consequências psicossociais, quando, por falta de estímulos que podem ser proporcionados pelas interações sociais, há, como resultado, um impedimento para o desenvolvimento de

crianças com deficiência. Também aponta que a cultura, com seus padrões de “normalidades” pode estabelecer barreiras para a participação social e cultural desses sujeitos.

O processo compensatório possui no coletivo um aspecto fundamental na teoria de Vygotsky, destacando o papel das interações sociais como elemento capaz de proporcionar através da mediação semiótica, a partir dos usos de instrumentos e sistemas de signos, a reorganização do funcionamento psíquico de crianças e jovens com deficiência, possibilitando o alcance de um nível superior de desenvolvimento. A partir do momento em que a criança reconhece o outro como agente intencional semelhante a ela, e do papel da imitação como processo de apropriação dos meios e dos instrumentos disponíveis em seu contexto de aprendizagem, será uma construção fundante para o seu desenvolvimento. Também como elemento catalizador dessa dinâmica de aprendizagem, o autor considera que o ser humano não tem um papel passivo ante a cultura, mas a partir das suas singularidades, vai recriando a cultura a partir de negociações interpessoais (Cavalcante e Ferreira, 2011).

Em seus estudos pontuou sua crítica ao ensino baseado apenas em materiais concretos para essas crianças, eliminando qualquer atividade que pudesse estimular o pensamento abstrato, Vygotsky (1991) argumenta que esse tipo de ensino acaba por retirar qualquer possibilidade de elas desenvolverem esse tipo de pensamento, falhando em ajudá-las na superação de suas deficiências inatas. Essas crianças, segundo o autor, não podem ser deixadas a si mesmas, pois dessa forma a escola estará corroborando para que elas não consigam atingir formas elaboradas de pensamento abstrato, por isso, deve fazer um esforço para que essas crianças possam ser “empurradas” em direção ao que está intrinsicamente faltando no desenvolvimento.

Estudos estabeleceram que as crianças retardadas mentais não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Com base nesses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo "observar - e - fazer". E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. (Vygotsky, 1991, p. 26).

Para Vygotsky, na sua concepção de desenvolvimento/aprendizagem e sua relação com a cultura, não haveria diferença entre as leis de desenvolvimento de uma pessoa com deficiência e uma pessoa sem deficiência, mas que a diferenciação do padrão biológico típico do homem tende a reverberar na forma como é realizada a sua inserção na cultura. Cavalcante e Ferreira (2011, 45) argumentam que...

[...] para ele, as crianças com deficiência, que seguem as mesmas leis das sem deficiência, desenvolvem-se de outro modo, ou seja, traçam outro percurso para

superar seus impedimentos; apresentam um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar, que se diferencia conforme um conjunto de condições.

O autor argumenta que o modo de os estudantes com deficiência superarem suas dificuldades seria a construção de sistemas/artefatos culturais capazes de oferecer a esses sujeitos as condições de superação de suas dificuldades. Por isso, atribui à intervenção educacional um importante papel devido ao seu caráter intencional, pois acredita ser ela um catalizador de transformação dos indivíduos e de seus contextos.

Nessa perspectiva, a escola não pode ser um espaço homogeneizador, que não considera as diferenças e as necessidades de adaptação físicas, materiais e humanas para o atendimento de todos os seus estudantes. Ao contrário, a escola precisa ser equitativa, organizar-se no intuito de que todos se sintam incluídos e possam suplantar as suas limitações para aprender. É na superação das barreiras tanto de ordem atitudinal, físicas, materiais e/ou humanas que a escola poderá se organizar para que a inclusão ocorra de forma mais significativa. Segundo Mantoan (2003, p. 25):

[...] para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações.

Este aspecto nos auxilia a considerar a importância da organização democrática da escola, de forma que a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com deficiência se realizem de forma satisfatória, garantindo a participação e a autonomia de todos, estimulando uma cultura escolar em que os estudantes com necessidades educacionais específicas sejam vistos em pé de igualdade, e não invisibilizados pela sua condição.

As discussões tratadas neste capítulo intencionaram refletir sobre o aspecto ético que perpassa a inclusão, pois ao ser a educação um direito humano, ela não pode ser negada ao público-alvo da Educação Especial e nem aqueles que, por não se adequarem à escola, são excluídos dos seus processos de aprendizagem, o que nos leva a refletir se a escola precisa ser repensada para atender a sua função social. Nessa perspectiva, o pensamento de Vygotsky sobre a importância do social para a aprendizagem e desenvolvimento auxilia a pensar em caminhos para alcançá-los, pois seus principais conceitos - funções psicológicas superiores, internalização, linguagem, mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal, imitação e compensação - são estruturantes para a aprendizagem de todos e, conseqüentemente, para uma inclusão adequada.

No próximo capítulo pontuaremos questões concernentes à gestão, organização e

cultura escolar e suas implicações para o processo inclusivo, já que a interrelação entre esses elementos pode favorecer ou não a inclusão escolar.

CAPÍTULO 5. ORGANIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR

As políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva demandaram da escola sua reorganização para o atendimento do seu público-alvo. Elas trouxeram para a escola o desafio de adequar seus espaços físicos, materiais, recursos humanos e financeiros, bem como sua prática pedagógica, para atender a um alunado que, por possuir especificidades, impetram um olhar cuidadoso dos seus atores sociais com suas demandas de inclusão e aprendizagem. Apresentaremos a seguir algumas reflexões que perpassam a organização e a cultura da escola na atualidade e suas implicações para a inclusão escolar.

5.1 Democratização, descentralização, participação e autonomia

A escola não é regida pela espontaneidade, ao contrário, por se tratar de uma instituição formal que possui uma intencionalidade, uma função social, a transmissão do arcabouço histórico produzido pela humanidade e selecionado para garantir a formação integral dos sujeitos que a frequentam, ela precisa ser organizada no intuito de atender tal objetivo. A escola possui uma estreita relação com o contexto social, cultural, econômico e político em que ela se insere, fora isso, precisa atender as demandas do sistema educacional ao qual pertence e as pressões exercidas sobre ela pela sociedade, ainda mais na atualidade caracterizada pelos impactos que o desenvolvimento tecnológico trouxe para o mercado de trabalho, mudando constantemente o perfil do trabalhador e do cidadão, e que se traduz no currículo escolar.

A escola não é estática, mas é organismo vivo formado por pessoas e, por isso, regido por relações interpessoais. Nessa perspectiva, a escola se torna um espaço onde não se deve privilegiar apenas os números finais dos processos avaliativos, mas, sobretudo, a garantia da aprendizagem de todos no intuito de possibilitar a democratização do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais a partir da inserção de todos nos processos produtivos e socioculturais.

Para que a escola se organize de modo que atenda aos seus objetivos, a gestão escolar tem um papel significativo, papel este que foi se modificando ao longo do tempo. Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012) esclarecem que no Brasil, no período da ditadura civil-militar, tal processo possuía um viés burocrático cuja característica principal era a centralização das decisões nas mãos de um diretor, enquanto no período da redemocratização até os tempos atuais, são caracterizados pela descentralização das responsabilidades entre os níveis, etapas

e modalidades de ensino entre a União, Distrito Federal, estados e municípios. Esta conformação reverbera também na descentralização da tomada de decisões nos espaços escolares, já que a LDB (Brasil, 1996) delega à escola a autonomia e a necessidade de ser organizada pela ótica democrático-participativa. São alterações que paulatinamente foram acrescentadas a escola a partir de mudanças e demandas sociais.

Por isso, a escola é a unidade básica do sistema escolar (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012), ela é o lócus onde as políticas e as diretrizes do sistema de ensino aportam sendo, no entanto, incorporadas mediante resistências. Contudo, diante do que é proposto pelas instâncias superiores, a escola precisa se planejar, organizar, dirigir e avaliar os meios necessários para atingir as suas finalidades. Por isso, a necessidade de ela lançar mão de um “(...) conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que assegurem a racionalização do uso de recursos humanos, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.” (p. 412).

Para o atendimento de tais demandas, a figura do diretor escolar se ocupa da administração dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários para a conservação e o bom andamento da escola, além dos seus aspectos didático-pedagógicos e da sua cultura organizacional. É o que se chama de gestão escolar que, segundo Lück (2009, p. 23):

(...) constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

A mesma autora afirma que numa perspectiva de gestão democrático-participativa, a organização da escola não cabe apenas à figura do diretor, mas precisa ser compartilhada com seus membros, a tomada de decisão deve ser coletiva. Esse é o princípio educativo desse tipo de gestão, incentivar a participação política não só dos atores escolares, mas também da comunidade pertencente ao seu entorno social. No que concerne à inclusão escolar, ela é um desafio coletivo, sendo papel do diretor desenvolver esse trabalho de forma coletiva, envolvendo nesse processo todos os atores que fazem a escola. Segundo Botler (2004), essa perspectiva se constitui pela valorização do poder local a partir da participação e da autonomia de todos que fazem a escola, estabelecendo uma nova cultura qualificada como democrática.

Por isso, a necessidade de a gestão escolar ser baseada nos princípios de participação e autonomia e não numa direção arbitrária, mas que busque o consenso diante dos dissensos e da diversidade de posicionamentos que permeiam o ambiente escolar. A escola é formada

não só por professores e estudantes, mas pelo diretor, diretor-adjunto, educador de apoio, merendeira, pelos profissionais da secretaria, pelos responsáveis pelas multimídias escolares, pelo pessoal da limpeza e da segurança da escola, pelos professores especialistas da sala de recursos multifuncionais, estagiários e os apoios pedagógicos, além dos familiares dos estudantes e da comunidade do seu entorno. Todos esses sujeitos precisam dialogar, decidir e se comprometer sobre o que vai ser realizado na escola, além de acompanhar se o que foi acordado está sendo de fato realizado ou não, buscando sempre a avaliação das metas para verificar a necessidade ou não de redirecionamento das tomadas de decisão.

Nesse contexto de gestão democrático-participativa é importante refletir que os discursos de participação e autonomia se apresentam com mais força a partir do período de redemocratização no Brasil nos finais dos anos 70 e início dos anos 80, passando a serem incorporados à escola, principalmente após a Constituição Federal (CF) de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Em seu Capítulo 206, constam os princípios pelos quais o ensino nas escolas deve se pautar, entre eles, a “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;”. Porém, promulgada um pouco após a CF, a Lei de Diretrizes e Base Nacional (9394/96) não aprofunda tanto esse princípio, mas delega aos sistemas de ensino a definição das suas normas de gestão democrática, respeitando suas peculiaridades, como também afirma que os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares progressivos graus de autonomia nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, como é possível verificar nos seus Artigos 14 e 15:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Nesse contexto de delegação e descentralização reverberando na autonomia e na organização da gestão dos seus sistemas de ensino pelos estados, municípios e Distrito Federal e até pelas escolas, o que tomamos por democracia precisa ser pensado. É certo que vivemos num país politicamente democrático, já que elegemos nossos representantes políticos. Porém, para que essa democracia se torne participativa, para além do ato de votar, consideramos a necessidade de que ela se materialize na democratização das formas de participação na reivindicação de demandas sociais e na luta pela garantia dos direitos sociais como também pela democratização dos bens econômicos e socioculturais para toda a

população.

Lima (2018) argumenta que a democracia política precisa ser concretizada efetivamente no âmbito das práticas sociais; e em outro trabalho com Afonso, sustenta que a participação é um dos recursos mais significativos para a realização da democracia (Lima e Afonso, 1990). Nessa perspectiva, a democracia vai para além da democratização do Estado e da participação civil no funcionamento de suas instituições, mas adentra nas organizações sociais reverberando o princípio de participação. E é nessas organizações, dentre elas, a escola, onde ocorre a socialização dos atores sociais, estimulando atitudes e ações favoráveis ou não a diferentes projetos propostos, criando dinâmicas de debates, discussões, críticas e intervenções. São os consensos e os dissensos que numa dinâmica permeada pelas disputas em torno das decisões a serem tomadas, que se tentará chegar ao que deveria ser o melhor para todos. Nessa perspectiva, Botler (2010) argumenta que o conceito de democracia tem a ver com o consentimento consciente das pessoas e o papel ativo delas na elaboração de significados.

A autora também problematiza a contradição existente na democratização e na descentralização do poder escolar atribuídas pelas políticas públicas, pois, para a escola tem sido delegada autonomia nos seus aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, porém, ao mesmo tempo, as normas pré-estabelecidas pelos sistemas educacionais acabam por diminuir o poder de decisão dentro do espaço escolar interferindo na gestão democrática. Contudo, não se pode desconsiderar que mesmo as escolas tendo que seguir o que é posto pelos órgãos superiores, cada uma irá apresentar variações no atendimento dessas demandas visto que as suas singularidades (estrutura física, materiais e as subjetividades dos seus atores) impactam na cultura de cada instituição.

No Brasil, os entes federados (União, estados, municípios e Distrito Federal) se organizam em torno de um regime de colaboração recíproca e descentralizado, em que suas funções são compartilhadas. Nessa perspectiva Oliveira, Fernandes e Scaff (2021) apontam que a Constituição Federal de 1988, no bojo das lutas políticas resultantes do processo redemocratização, conferiu aos municípios brasileiros o *status* de entes federados, o que foi traduzido em autonomia, inclusive, para gerar seus próprios Planos Municipais de Educação, contudo, sem desconsiderar o que é posto pelos Planos Nacionais de Educação. A pauta da Educação Especial também entra nessa descentralização, podendo os municípios, inclusive, observando as diretrizes do Estado, organizar a educação inclusiva em suas escolas. Porém, os autores argumentam que a constituição das políticas públicas educacionais no âmbito nacional, por vezes, desconsidera a dimensão continental do nosso país, pois essa realidade

desemboca em diferenças existentes em cada realidade local e nos seus processos de participação, o que pode acarretar conflitos entre os entes federados. “A tensão permanente entre poder central/poder local, característica da sociedade brasileira, permanece nos diferentes contextos históricos, embora com sentidos redimensionados”. (Oliveira, Fernandes e Scaff, 2021, p. 211).

Não podemos também desconsiderar, segundo as autoras, fenômenos políticos locais como o patrimonialismo e o coronelismo no exercício do poder político, pois eles se apresentam em alguns contextos municipais e interferem nessa realidade a partir de jogos de coerção e cooptação patrocinados pelo poder econômico e político dos seus representantes. São questões macrossociais que vão interferir no micro espaço social que é a escola. Por isso, Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012, p. 416) defendem a necessidade de se ter “(...) consciência das determinações sociais e políticas das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e da maneira pela qual elas afetam as decisões e ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula.”.

Por isso, o fato de existirem dispositivos legislativos que anunciam os direitos sociais como o direito a educação para o público-alvo da Educação Especial, por si só, não garantem a materialização desse direito. Dito isto, a organização dos sistemas de ensino e das escolas são elementos imprescindíveis para garantir a democratização desse direito, porém, essa realidade ainda não alcança a tudo o que é proposto em Lei, o que tem demandado a presença dos movimentos sociais e da sociedade civil na luta pela sua materialização. Dito isto, a escola se constitui um espaço social onde aprender a participar dos processos decisórios faz com que ela seja um espaço de aprendizagem necessário sobre o que é democracia.

Nessa perspectiva, a escola é uma comunidade de aprendizagem conforme pontuam Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), por isso, sua organização deve buscar se pautar pela ótica democrática, transformando o espaço escolar em um lugar de compartilhamento, considerando valores, condutas e práticas realizadas por meio do trabalho coletivo, numa reflexão compartilhada do planejamento e dos problemas que surgirem no intuito de buscar possíveis soluções, objetivando alcançar a aprendizagem de todos os seus estudantes e o melhor funcionamento escolar possível.

O princípio da participação é um elemento significativo para dar conta dos desafios diários da escola, para isso, a escola possui instrumentos institucionais como o conselho escolar, a unidade executora, o grêmio estudantil, o conselho de classe, entre outros, cujo objetivo é garantir que todos que fazem parte da escola e de seu entorno tenham vez e voz

nas decisões da escola, é a democratização das tomadas de decisão.

Destaca-se aqui um instrumento escolar relevante para definição do perfil da escola e que deve se constituir de forma democrático-participativa é o Projeto Político Pedagógico (PPP), é nele que deverão ser elencados seus objetivos, sua missão, sua organização didático-pedagógica e curricular, o quadro dos seus profissionais e estudantes, seus diagnósticos sociocultural e histórico, as metas que a escola precisa alcançar e os meios necessários para a obtenção desses resultados, bem como as formas avaliativas de cada ação proposta, entre outros. O PPP precisa indicar a direção política e pedagógica da escola no intuito de alcançar a aprendizagem de todos os seus estudantes e a participação política dos seus atores sociais (tanto aos pertencentes à escola quanto a comunidade), (Libâneo, Oliveria e Toschi, 2012). É nesse documento que a escola pontua, ou não, seu compromisso com a inclusão escolar, declarando-se ser uma escola para todos e o respeito com a diversidade.

Dito isto, o PPP não é um mero documento burocrático, mas é um instrumento de luta pela participação política de todos e demarca a função social da escola, sua intencionalidade, explicitando seu papel social e os caminhos claramente definidos para operacionalizar formas e ações do processo educativo. Considerando que a instituição escolar é histórica e socialmente situada, esse documento deveria ser pensado e materializado pelo seu coletivo, levando em consideração as contradições e a complexidade das relações interpessoais inerentes a sociedade e que tem implicações no ambiente escolar e a luta pela democratização de uma educação de qualidade a todos. Para Drago (2011), a LDBN 9394/96 ao propor nos seus artigos 12 e 14 e seus incisos a gestão democrática do ensino público na educação básica e a necessidade de elaboração do projeto político pedagógico da escola com a participação dos seus profissionais da educação, delegando a escola autonomia para as suas decisões, ela...

... abre espaço para que a escola proponha ações cotidianas que facilitem o trabalho docente e a plena inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, a partir de ações e práticas pedagógicas geradas no corpo da comunidade escolar, tendo por base o princípio da gestão democrática da escola/educação. (Drago, 2011, p. 437-438)

É certo que a gestão democrática, o PPP, a autonomia e a participação com a democratização das tomadas de decisões nos espaços escolares, entre outros, são elementos que estão em Lei e que possuem, em tese, o propósito de estimular uma cultura coletiva na escola, contudo, nessa realidade, a maturação desses processos requer a quebra de antigos paradigmas que têm implicações na cultura escolar. Lima (2018) argumenta que a

democratização da gestão escolar não se efetiva totalmente devido a alguns entraves, entre eles, a Nova Gestão Pública que veio no bojo da reforma e modernização do setor público a partir de 1990 e que tem impactado na dinâmica escolar com seus preceitos de desregulação, privatização e comercialização que são incompatíveis com os princípios da gestão democrática.

A cobrança por melhores resultados, por vezes, não coaduna com uma educação de qualidade, pois os gestores escolares e educadores e apoio junto a seus professores são induzidos a acelerar a aprendizagem dos seus estudantes na busca por melhoria no seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁹ no intuito de a escola receber os bônus que são atrelados a esses resultados, porém, essa aprendizagem não acontece de forma qualitativa, mas quantitativa, deixando a desejar no quesito relacionado a uma formação humanizadora que contemple os sujeitos na sua totalidade e que deveria ser o principal objetivo escolar. Nesse contexto, os estudantes público-alvo da Educação Especial são ainda mais delegados aos professores especializados do AEE e aos estagiários que fazem o papel de apoio escolar desses educandos, pois os professores das salas regulares alegam estarem sobrecarregados para atender a tantas demandas, e por conseguinte, não se responsabilizam por seu ensino. Segundo Oliveira(2018, p. 103):

(...) em políticas brasileiras recentes, a avaliação tem sido esvaziada na sua importância como ação que integra o processo ensino/aprendizagem para compor procedimentos de responsabilização e meritocracia que correspondem a exigências de organismos internacionais.

Freitas (2016) argumenta que o setor educacional no Brasil tem sofrido cada vez mais pressão para a promoção da privatização de parte de suas funções, o que tem sido reverberado nas políticas públicas educacionais. Nos anos 1990, com a desestatização, o foco era mais em áreas consideradas estratégicas, como os setores de telecomunicações e o energético, sendo as áreas sociais ainda de responsabilidade total do Estado. Porém, após os anos 2000, setores como o de saúde e o educacional têm sido alvos do que o autor nomeia de reformadores empresariais que com suas influências no Congresso Nacional, têm conseguido aprovar leis e, consecutivamente, criar medidas que impactam nessas esferas. Exemplos dessa realidade tem sido a concessão da gestão de algumas áreas do setor público para a

³⁹ O índice de Desenvolvimento da Educação básica, o IDEB, foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Seu objetivo é avaliar a qualidade da aprendizagem no âmbito nacional como também estabelecer metas para melhorar o ensino. Ele é calculado a partir da taxa de rendimento escolar, aprovação dos estudantes (obtida através Censo Escolar, realizado de forma anual), e as médias dos desempenhos dos estudantes nos exames aplicados nas escolas pelo Inep. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 19/06/2022.

esfera privada e a terceirização de algumas das responsabilidades que o Estado tem para com a população. Nessa perspectiva, podemos citar os vouchers para que pais matriculem seus filhos em creches particulares como exemplificação desse ideário neoliberal.

Essas ações se dão quando propostas de “responsabilização” verticalizada de gestores escolares e professores através das avaliações em larga escala estão cada vez mais fazendo parte do cenário educacional brasileiro, criando um discurso de que o setor público, quando não alcança os índices considerados por eles como “educação de qualidade”, deve ser substituído pelo serviço privado, argumentando que este último é o mais capaz para o atendimento de tal demanda. Esse discurso adentra a esfera social e faz com que os pais, as famílias e a sociedade em geral acreditem que médias mais altas nas escolas são sinônimos de qualidade educacional, desconsiderando as questões éticas, culturais, econômicas e políticas que permeiam o âmbito escolar e interferem na aprendizagem (Freitas, 2016).

O autor também questiona: o que pode ser considerado como educação de qualidade? E corroborando com as proposições, Lima (2018) discute se não estariam essas avaliações fazendo com que as escolas foquem mais na “preparação para os exames” em detrimento de uma formação que abarque todas as dimensões humanas: cognitivas, afetivas e motoras, como é pontuado na Constituição Federal brasileira de 1988. Consta em seu Art. 208 que a educação deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa.”. Esse contexto pode gerar na escola a preocupação mais com o controle da aprendizagem dos seus estudantes, principalmente nos componentes curriculares língua portuguesa e matemática, foco dessas avaliações, e por vezes, também o componente curricular ciências, deixando de lado outras disciplinas que fazem parte dos conteúdos ministrados na escola bem como desconsiderando os diferentes ritmos da aprendizagem das crianças e adolescentes que frequentam esse ambiente.

Por isso, o autor indica a necessidade de se questionar sobre: qual a teoria de formação humana tem permeado a Base Nacional Comum (BNC)? Esse documento, hoje orienta os currículos das escolas de Educação Básica em todo território brasileiro. Freitas (2016) considera que antes de pensar em qualquer reforma educacional, faz-se necessário ponderar e definir o que designamos como boa educação em nosso país. Pondera que a BNCC, com seus objetivos de aprendizagem, suas habilidades e competências, acaba por trazer uma padronização para os currículos escolares em todo o país, e numa lógica de garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças, desconsideram o tempo e as especificidades que cada criança e adolescente tem para aprender bem como as diferenças regionais existentes no Brasil.

Essa lógica liberal de meritocracia e esforço pessoal que ainda permeia o âmbito escolar que foca mais nos resultados e na concorrência, acabam por impactar nos modos de gerir as políticas públicas e parecem colocar ainda mais pressão nos atores escolares. Nessa lógica de ranqueamento das escolas, como ficam os estudantes público-alvo da Educação Especial? Será que farão parte desses processos avaliativos? Ou serão excluídos dessa realidade imposta as escolas? É preciso refletir sobre essas práticas, pois, por vezes, esses estudantes não conseguem nem acompanhar o conteúdo escolar sem o auxílio do Atendimento Educacional Especializado.

Para atender aos propósitos de uma formação integral, faz-se necessário que se ofereça uma educação de qualidade. Ela passa pela existência dos recursos necessários para a sua efetivação. São os insumos materiais, os recursos humanos e a infraestrutura adequada que poderão possibilitar essa educação, mas, principalmente, professores qualificados e justamente remunerados, como também uma gestão que mobilize o desenvolvimento de uma cultura escolar de pertencimento de todos a escola. Segundo Fantancini e Dias (2015, p. 59) “Se as mudanças estruturais e culturais da escola não forem implementadas, os alunos com NEEs não vão encontrar, nas escolas comuns, as condições que necessitam para aprender.”.

Nessa realidade, não dá para pensar as políticas para Educação Básica desconsiderando as políticas para a Educação Especial, como se os sujeitos da inclusão não pertencem ao âmbito escolar, pois hoje a escola se pauta pelo imperativo da inclusão. Dito isto, os que fazem as políticas e os que atuam nela precisam pensar a organização escolar incluindo a todos, independentemente de suas peculiaridades. Segundo Kraemer (2017, p. 99) “A articulação do campo da Educação Especial com a educação básica, compondo a mesma pasta, permite compreender uma singular inflexão para a superação dos processos dicotômicos que posicionam em diferentes polos o ensino regular e o especializado.”.

Por isso, a escola deve ser regida pelo princípio da diversidade, acolhendo a todos independente da sua etnia, religião, condição socioeconômica, opção sexual, física ou mental, entre outros, é uma questão de justiça social resultante das lutas sociais por uma sociedade menos desigual e inclusiva, e corroborando com esse pensamento, Santos (2018, p. 32) afirma que “Ao reconhecer a diferença como um valor humano e compreender a exclusão educacional como fenômeno socialmente produzido, a escola assume um caráter inclusivo, fundado em um sistema aberto a criação de saberes críticos e anti-hegemônicos.”.

Lima (2018) aponta obstáculos para a participação do coletivo escolar: a organização tradicional da escola cujas decisões historicamente foram centradas em apenas um indivíduo,

o diretor, e que resiste aos processos democráticos; a participação como condição necessária, porém, não suficiente para garantia da democracia, pois ela não pode ser apenas figurativa, mas resultar em poder de decisão de todos os envolvidos com a escola; o descrédito com a exequibilidade da democratização da gestão escolar como também o tempo necessário que é exigido para a sua maturação, já que é um processo que necessita ser aprendido por todos que fazem a escola.

A escola é por excelência um espaço de formação humana, por isso, é tão relevante que nela aconteçam aprendizagens de participação nas tomadas de decisões, é nela que se aprende o exercício político de se posicionar, pois é nas relações de forças entre seus atores sociais, no exercício de seu poder, nos dissensos, consensos e conflitos que se reflete e se delibera sobre o que é melhor para toda a comunidade escolar. Aprendizagem essa tão necessária para que as camadas sociais que historicamente foram e têm sido excluídas dos processos decisórios compreendam que, apesar de todos os obstáculos existentes nos meios econômicos, sociais e políticos para garantia dos seus direitos, é possível reivindicá-los por meio da sua organização política. Mais que uma democracia formal, é imprescindível avançarmos para a concretização efetiva e substantiva da democracia política, pois sua realização deve perpassar o plano das práticas sociais e educativas. Para Lima (2018, p. 24):

(...) a democracia e as práticas de colegialidade democrática, a autonomia como participação nas decisões e a capacidade de produção de regras próprias, em direção às formas de endogoverno democrático estão longe de constituir simples técnicas de gestão, ou mesmo somente princípios políticos constitucionalmente legitimados em certos casos. Mais do que tudo isso, são práticas educativas e de aprendizagem da democracia através do exercício da participação nos processos de tomada de decisões e um direito de professores, alunos, família e entorno comunitário.

Lima e Afonso (1990) pontuam a participação como um dos instrumentos mais significativos na efetivação da democracia. Dito isto, argumentam que para além dos processos de redemocratização dos Estados que implicaram na participação da sociedade civil no andamento de suas instituições políticas, houve a reverberação do princípio da participação para as organizações sociais onde se efetiva a socialização dos indivíduos. Nessa perspectiva, atitudes e comportamentos de ordem positiva ou negativa em relação aos debates, as discussões, as interlocuções e intervenções na defesa de projetos se constituem no âmbito social, entre eles, nos espaços escolares.

Contudo, o conceito de participação não pode ser destituído do conceito de poder, pois os processos decisórios então permeados pela busca de afirmação de diferentes valores e diferentes projetos, por vezes, conflitantes e em disputa. Por isso, a participação não pode ser vista como uma mera tecnologia de gestão de conflitos, o que poderá esvaziar a

necessidade do diálogo no intuito de direcionar tomadas de decisões assertivas que contemplem as demandas do coletivo e não apenas de um grupo que de forma autoritária deseja decidir por todos.

Corroborando com o exposto acima, concordamos com o conceito que Botler (2010) traz sobre o poder, para ela, ele seria a capacidade de exercer influência ou induzir resultados que possam afetar a outros, podendo ser realizado a partir da coesão ou coerção. Destarte, sendo a escola um espaço social, ele será permeado pela tensão dinâmica que há entre coesão e coerção, tanto de forma externa, produzida pelas instituições superiores pelas quais a escola precisa responder, quanto de forma interna, principalmente a partir da forma como são distribuídos o poder de decisão e a participação na própria organização do trabalho escolar.

É em meio a essas relações de poder dentro da escola que se situam os estudantes público-alvo da Educação Especial e seus responsáveis, nesse jogo de disputas e tensões propiciadas pelas demandas educacionais. A luta pela inclusão deve fazer parte dos debates existentes no espaço escolar, desvelando os processos de exclusão que podem, por vezes, estar acontecendo com esses estudantes dentro do espaço escolar, tanto de forma velada quanto de forma explícita. Santos (2018, p. 115) argumenta que:

Uma escola inclusiva é erigida com irrestrita participação da comunidade. Por intermédio dessa participação, todos são estimulados a pensar a produção social da discriminação e do preconceito, bem como das demais violências existentes nos diferentes territórios.

Para além de seus instrumentos de democratização da participação nos processos decisórios, é relevante levar em consideração que cada escola é um lugar de convivência, por vezes harmônica, por vezes conflituosa, pois ela é permeada por relações interpessoais que vão dar o tom da escola, pois, apesar da necessidade de racionalização dos seus recursos e do planejamento das suas atividades, será a forma como essas relações são estabelecidas que darão, inclusive, a marca de inclusão ou exclusão dentro da instituição escolar, haja vista que ela é marcada por elementos psicológicos e sociológicos que vão tecendo a trama delicada das interações sociais que se alteram quase que diariamente na dinâmica escolar.

No seu contexto, as políticas e as diretrizes são determinadas às escolas pelo sistema de ensino, porém são incorporadas pelos atores escolares a partir das suas condições físicas, materiais, humanas e da sua cultura organizacional, o que poderá impactar na dinâmica adotada, ou não, para garantir essas determinações. Contudo, os profissionais que fazem a escola necessitam ter uma postura crítica ante essas determinações, por isso, é

imprescindível levar em consideração a realidade concreta das escolas e suas reais necessidades na hora das discussões e elaborações de caminhos para democratização do ensino para todos, o que por vezes não é considerado pelos órgãos superiores a escola.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), o que tem acontecido é que, a partir de uma perspectiva neoliberal, procura-se eximir o Estado cada vez mais de suas responsabilidades sociais, alegando a falta de recursos e a necessidade de cortes no orçamento público, inclusive, privatizando parte dos serviços educacionais. É esta a lógica implantada, baseada na liberdade econômica e nos princípios do mercado, de eficiência e de qualidade, tem apresentado implicações na reordenação do papel do Estado, diminuindo seu campo de ação no que concerne às políticas públicas, entre elas, as educacionais. Essa diminuição tem resultado no sucateamento das escolas públicas e no julgamento de que o Estado é incompetente para gerir a educação, justificando a sua transferência para o âmbito privado, alegando que essa ação resultará na diminuição do déficit público e dos gastos do fundo público com a área social. Esse contexto fragiliza a escola, pois sem os recursos mínimos para a atuação dos seus profissionais não é possível garantir uma educação de qualidade capaz de democratizar o conhecimento a todos, essa realidade é um entrave para a democracia brasileira. Os autores afirmam que, diante do exposto, “A democracia é tida apenas como método, ou melhor, como meio de garantir a liberdade econômica. Trata-se, portanto, de democracia restrita e sem finalidades coletivas e sociais de uma sociedade mais justa, humana e solidária” (p. 114).

Os elementos expostos acima, democracia, descentralização, autonomia e participação perpassam a organização e gestão escolar e terão implicações naquilo que denominamos de cultura escolar, aspecto psicossocial da escola relevante para sua dinâmica e que reverbera na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nesse espaço, como veremos a seguir.

5.2 A cultura escolar

Para adentrarmos especificamente no debate a respeito da cultura escolar vale delinear antes o que compreendemos como cultura. É certo que há várias interpretações desse conceito e a intenção desse trabalho não é esgotá-las, mas buscar em alguns autores como Chauí (2000), Botler (2004), Schein (2004), Carvalho (2006), Libâneo (2013), nas suas discussões sobre cultura e cultura organizacional, o que entendem por cultura e que auxilia na compreensão do nosso objeto de pesquisa.

O conceito de cultura é polissêmico e tem apresentado definições variadas ao longo da história, podendo ser indicado por um leigo como sinônimo de sofisticação, na antropologia como costumes e rituais de uma determinada sociedade, entre outros. Por isso, definir esse termo não é tarefa fácil, pois é um conceito abstrato que tem exigido um olhar interdisciplinar de várias ciências como a filosofia, a antropologia, a sociologia e a psicologia para a sua interpretação. Ela se apresenta como um fenômeno dinâmico, onipresente, criado, recriado e representado constantemente pelos humanos em suas interações com seus pares e moldando seus comportamentos, como também pode ser vista como o conjunto de estruturas, rotinas e regras que orientam ou cerceiam modos de agir.

Numa perspectiva filosófica, Chauí (2000) argumenta que os humanos são seres culturais, diferente dos animais que são seres naturais, ou seja, enquanto os segundos são regidos por leis de causa e efeito, os primeiros possuem o exercício da liberdade relacionado à capacidade racional. Nesse viés, a cultura é a criação de ideias, símbolos e valores de forma coletiva, e é realizada porque os humanos são capazes de linguagem e trabalho, sendo modificada no espaço e no tempo.

A autora argumenta que na filosofia do século XIX, a cultura era tida como universal, contudo, no século XX, essa afirmativa é questionada ao declarar que a história é descontínua e que não há uma única cultura, mas diversas culturas, e que cada uma delas cria seu modo de se relacionar com o tempo, sua linguagem, formas de elaborar seus mitos, suas crenças, de organizar suas formas de trabalho e as relações interpessoais, além de obras de pensamento e da arte, o que tem a ver com as suas condições históricas, geográficas e políticas e com seu próprio modo de organizar o poder, autoridade e valores.

Numa visão antropológica, Aranha e Martins (2005) descrevem que cultura e natureza possuem uma estreita relação, sendo que na natureza, tudo que existe no universo (planetas, estrelas, montanhas, entre outros) pertencem a ela, enquanto o mundo cultural diz respeito ao homem. Argumentam também que a espécie humana não seria biologicamente determinada como as demais, pois possui a capacidade de refletir sobre a realidade, construindo significados concernentes à natureza, tempo e espaços, outros humanos e a todas suas criações. Essas construções simbólicas são capazes de guiar as ações humanas, elas são o que se denominaria de cultura.

Brandão (1989) entrelaça o conceito de cultura ao de educação, argumentando que a educação é uma das frações do modo de vida humano que cria e recria as invenções da sua cultura e que é por meio dela que os grupos sociais produzem, praticam, reproduzem, ensinam e aprendem, e esse saber vai se acumulando e atravessando gerações.

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (p. 6)

No marxismo, apesar de o termo cultura não ser central e autores como Marx, Gramsci e outros não se debruçaram especificamente sobre ele, contudo, em seus escritos, é possível identificar alusões ao termo. É importante frisar que essa abordagem tem a preocupação de explicitar o signo e o significado, o fenômeno real e seu conceito. Nesse viés, o conceito de cultura deve atender a esses critérios e ser o mais preciso possível. Então, a definição que mais se aproxima da perspectiva marxista é a que a traz como conjunto de produções intelectuais, distinguindo-a de outros fenômenos como sociedade, civilização, consciência e ideologia, entre outros.

Desta forma, distinguimos cultura de outros termos/fenômenos como sociedade, civilização, etc., e, ainda, de termos como consciência, ideologia, etc., pois ela remete a uma totalidade: o conjunto de todas as formas de produção intelectual, as formas de consciência, religião, ciência, filosofia, arte, representações cotidianas, valores, sentimentos, linguagem, etc. A cultura seria um termo que trabalha com o conjunto de produções intelectuais de uma sociedade, sendo uma parte daquilo que se convencionou chamar de “superestrutura”, ou seja, as formas sociais. Em síntese, a cultura é o conjunto das formas de produção intelectual de uma determinada sociedade. (Viana, 2008, p. 15-16)

Paralelamente às abordagens filosófica, antropológica e sociológica, importa uma outra em nossa análise, qual seja, a perspectiva psicológica. Esta se relaciona, como afirmado em capítulo anterior, à compreensão das singularidades do desenvolvimento individual, mas também, adentrando os estudos da psicologia social, ao clima e às práticas desenvolvidas dentro das organizações com o intuito de conduzir o manejo com as pessoas ou os valores e crenças adotados por elas. Essa noção de cultura é de difícil apreensão, contudo, exerce forte influência nos rumos de uma determinada instituição (Schein, 2004).

Nessa perspectiva, ela é dinâmica, encenada e criada constantemente nas interações sociais dentro das organizações, mas para que uma cultura organizacional se estabeleça, ela deve possuir uma estabilidade capaz de se materializar num conjunto de estruturas, regras, rotinas e normas que induzem e ao mesmo tempo cerceiam comportamentos.

Schein (2004) argumenta que qualquer unidade social que possua uma história compartilhada desenvolverá uma cultura, porém a sua força dependerá do tempo de duração de sua existência, da estabilidade dos seus atores sociais e do nível da intensidade emocional das experiências históricas reais compartilhadas entre eles. Por isso, para o autor é necessário

acrescentar ao conceito de cultura alguns elementos: a *estabilidade estrutural* tem a ver não só com o que é compartilhado, mas com a sua permanência, pois serão essas práticas e/ou valores, normas, regras e princípios que definirão a identidade do coletivo dentro de uma instituição e, por isso, esse aspecto da cultura é o que a torna de difícil mudança; a *profundidade* está relacionada ao fato de que a cultura muitas vezes está tão entranhada dentro de um grupo que seus membros já atuam de modo inconsciente, e conseqüentemente, é menos tangível e menos visível; a *amplitude* diz respeito a que a cultura de uma organização poderá influenciar todos os aspectos relacionados à sua tarefa principal; e por fim, a *padronização* ou a *integração*, a força que a cultura tem de criar uma coerência entre os rituais, clima, valores e comportamentos dentro de uma instituição gerando um sentimento de previsibilidade nas ações necessárias para o seu funcionamento.

Em resumo, podemos pensar na cultura como a aprendizagem compartilhada acumulada de um determinado grupo, cobrindo elementos comportamentais, emocionais e cognitivos do funcionamento psicológico total dos membros do grupo. Para que tal aprendizado compartilhado ocorra, deve haver uma história de experiência compartilhada que, por sua vez, implique alguma estabilidade de associação no grupo. Dada essa estabilidade e uma história compartilhada, a necessidade humana de estabilidade, consistência e significado fará com que os vários elementos compartilhados se formem em padrões que eventualmente possam ser chamados de cultura. (Schein, 2004, p. 17)

O extrato nos auxilia a compreender que o conceito abarca certa dinâmica que inclui aprendizado enquanto processo de construção de novos valores, o que permite pensar na inclusão enquanto valor a ser apreendido e aprofundado como novos elementos da cultura numa escola e na sociedade, como veremos a seguir.

Nessa perspectiva, o autor vai tecendo seu conceito de **cultura organizacional** propondo que as organizações estabeleçam suas próprias culturas. Elenca três níveis da cultura para a sua compreensão nas instituições: **artefatos** que consistem na parte mais visível da cultura, podendo ser explicitada pela sua arquitetura, linguagem, entre outros, traduzindo a cultura organizacional de uma empresa, mas, ao mesmo tempo, à primeira vista, não especificam seus fatores mais complexos, podendo ser enganadores, pois, apesar de serem de fácil percepção, podem ser de difícil interpretação; **crenças e valores expostos** são estratégias, metas e filosofias de uma instituição, soluções propostas pelos seus líderes no intuito de auxiliar nas decisões organizacionais, sendo o pontapé inicial para seu próximo componente; **suposições básicas**, parte mais profunda de uma cultura organizacional, de onde são extraídos os valores e crenças mais abstratos instaurados cognitivamente em todos os membros da organização, materializados em um conjunto de percepções e ações

padronizadas.

Embora a essência da cultura de um grupo seja seu padrão de pressupostos compartilhados, básicos, tomados como certos, a cultura se manifestará no nível dos artefatos observáveis e das crenças e valores compartilhados. Ao analisar as culturas, é importante reconhecer que os artefatos são fáceis de observar, mas difíceis de decifrar, e que as crenças e valores adotados só podem refletir racionalizações ou aspirações. Para entender a cultura de um grupo, é preciso tentar chegar a suas premissas básicas compartilhadas e é preciso entender o processo de aprendizagem pelo qual tais suposições básicas se apresentam. (Schein, 2004, p. 36).

Quando uma solução proposta é aceita por um grupo dentro de uma instituição e é reiterada em seu cotidiano, paulatinamente ela se torna uma suposição básica e esse enraizamento acaba por transformá-la em percepções e ações de difícil alteração.

Botler (2004) elenca um conjunto de elementos que podem fazer parte do que ela traz como conceito de cultura: valores, crenças, ideologias, normas, regras, rituais, símbolos, rotinas e práticas, que materializam a reflexão das referências locais, nacionais e/ou globais de uma determinada comunidade. Dentro de uma organização, são as suas singularidades e dinâmicas próprias que precisam ser observadas e analisadas, pois sua cultura refletirá nas interações sociais e nas relações de poder que acontecem dentro desses espaços, o que não seria diferente nas instituições escolares. Para a autora:

A cultura escolar reflete especificidades próprias, com manifestações simbólicas, com identidade e valores compartilhados, com um determinado projeto social que sustenta o modelo organizacional democrático. Assim sendo, as normas estabelecidas pelo sistema educacional são incorporadas, seja de forma burocrática, racional, técnico-instrumental, coercitiva, seja de forma analítica, crítica, valorativa, dialógica, argumentada, em conformidade com as respectivas características culturais. (Botler, 2004, p. 191)

Essa realidade, por vezes, é desconsiderada pelos que concebem políticas públicas para as escolas sem dialogar com seus atores sociais, menosprezando os desafios que eles enfrentam diariamente, o que pode causar insatisfação e resistência às demandas que lhes são postas. É o que aconteceu com a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial dentro das salas de aula regulares, que foi imposta às escolas que, além de estarem inicialmente despreparadas, sem as estruturas, espaços, formação continuada e os profissionais necessários para o atendimento de tal demanda, ela era e ainda é perpassada por valores de meritocracia e competitividade da modernidade, o que reverberou e ainda reverbera na sua cultura.

Dentro desse contexto, novos valores relativos a essa inclusão têm sido incorporados à cultura de cada instituição escolar, como respeito, solidariedade, empatia, acolhimento, entre outros, porém, de forma diversa, pois cada uma das escolas possui uma cultura que lhe é própria, então, seja de forma autoritária e pouco consistente, ou de forma democrática e mais

consistente, ela tem sido realizada.

Outra reflexão trazida por Botler (2004) é que dentro das próprias organizações, as culturas não são homogêneas e, por isso, poderá haver uma cultura dominante cujos pressupostos são partilhados por todos, e subculturas em que são introduzidos pressupostos específicos de subgrupos. É desta maneira que também vão se criando subculturas, como acontece com esses estudantes, de forma que algumas ações a eles destinadas são realizadas fora do escopo do que é destinado para os demais estudantes, gerando um sentimento de não pertencimento.

Chamamos atenção para outros conceitos de cultura organizacional que dialogam com o acima apresentado. Carvalho (2006) se refere a um conjunto de variáveis interrelacionadas e constituídas a partir das vivências cognitivas, técnicas, administrativas, estratégicas, políticas e psicossociais de uma determinada organização no momento em que ela desenvolve estratégias para se adaptar aos desafios externos e para a sua integração interna, que é proporcionado pelas suas interações sociais formais e informais. Ela faz com que uma organização se diferencie de outras e agrega seus membros em torno de uma identidade compartilhada, o que facilita a adesão a sua missão e aos seus objetivos (Carvalho, 2006).

Libâneo (2013) argumenta que a cultura organizacional tem a ver com os fatores sociais, culturais e psicológicos capazes de influenciar os modos de agir de uma determinada organização, tanto de forma geral, quanto particularmente no comportamento dos sujeitos que a ela pertencem. O autor toma a cultura da escola como uma cultura organizacional, porém esclarece que o espaço escolar possui suas especificidades, pois seu trabalho está focado na aprendizagem dos seus estudantes que apresentam características culturais próprias que os afetam nesse processo. Soma-se a isso, o fato de seus professores, os principais protagonistas do processo de ensino possuírem também particularidades culturais próprias (saberes, valores, quadros de referência, modos de lidar com a profissão, etc.) que vão afetar os *seus modos de fazer as coisas*.

Nessa perspectiva, cada escola desenvolve sua cultura, pois para além das diretrizes, normas e procedimentos operacionais relativos à sua organização, esses aspectos de natureza psicossocial irão distingui-las das demais. Esses elementos são de natureza simbólica e, por isso, nem sempre são claramente perceptíveis, por vezes, eles são conhecidos pelo que é denominado de “currículo oculto”. Apesar deste adjetivo *oculto*, tem implicações significativas nos modos de funcionamento da escola e não podem ser desconsiderados (Libâneo, 2013).

Carvalho (2006) elenca três diferentes perspectivas existentes em torno da cultura escolar: a funcionalista que aponta a escola como simples transmissora da cultura acumulada historicamente pela sociedade. Por esse viés, ela é vista como reprodutora dos princípios, finalidades e normas do poder político e, nesse sentido, seu objetivo é a aculturação de crianças e jovens; já a estruturalista vê a cultura escolar como produto da própria escola por meio do seu processo educativo no qual suas formas e estruturas são determinantes (planos de estudos, disciplinas, modos de organização pedagógica, etc.); por fim, a interacionista em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola, sendo que cada escola, por suas especificidades, possui sua própria cultura, perspectiva esta adotada nesse trabalho.

Por isso, quando partimos da ideia de que a escola é uma unidade social constituída por indivíduos intencionalmente agrupados que interagem tanto em seu contexto local, quanto em contextos mais amplos, observamos que ela não é uma ilha, mas que está inserida numa realidade local e também global, o que torna possível compreender como aspectos culturais podem interferir nas tomadas de decisões dos seus atores sociais.

Nesse sentido, o contexto social em que a escola está inserida é determinante para a constituição de sua cultura, se é rural ou urbana, se é no centro ou na periferia, entre outros. Nesse sentido, por vezes, o que é proposto pelo Estado em termos de políticas educacionais não considera as especificidades regionais e locais das escolas, bem como a sua cultura. Concordamos com Carvalho (2006, p.7) ao afirmar que “O esquecimento dos reformadores acerca da cultura da escola e dos componentes essenciais e característicos de informalidade que a esta estão associados, impede-os de ver as dificuldades pelas quais passam as suas reformas quando em contacto com a cultura da escola.”.

Outro aspecto significativo relacionado à cultura escolar é tratado por Libâneo (2013) e consideramos relevante para o bom funcionamento dessa instituição: a necessidade de se estabelecer um clima de trabalho favorável, incentivando a cooperação e uma relação de confiança entre todos os seus profissionais, estudantes, suas famílias e a comunidade. Dito isto, o autor aponta a relevância do papel do diretor nesse processo, pois para além de um trabalho burocrático e de um sistema de gestão baseado na sua autoridade, será pela sua coesão e capacidade de gerar um espírito de equipe, que poderá mobilizar a escola para alcançar sua missão e seus objetivos, bem como delinear e aprofundar valores.

Por isso, não se pode apenas delegar ao poder público todo o encargo no atendimento das demandas educacionais, desconsiderando a necessidade de a escola se organizar numa ótica em que todos os seus atores tenham conhecimento e responsabilidades de suas funções, comprometam-se no exercício do seu trabalho, mas não de forma individualista em que cada

um “faz o seu”, mas de forma solidária, evitando a fragmentação que pode induzir à falta de apoio coletivo e negar a criação de redes de colaboração entre os distintos profissionais que poderiam contribuir a partir de sua área de conhecimento para a garantia das aprendizagens (Matos e Mendes, 2015).

Por mais que a escola organize seu trabalho e tenha processos de gestão democrático-participativos, a cultura organizacional poderá ser determinante para a inclusão de todos, pois ela poderá mobilizar seus profissionais e sua comunidade para a realização de uma escola pertencente a todos. A maneira como esse ambiente psicossocial vai se delineando com o envolvimento dos seus atores sociais, a partir de suas atribuições, de trocas interpessoais e disposições emocionais, vai se criando uma atmosfera em que todos podem se sentir pertencentes àquele espaço social, ou não. Glat e Blanco (2007, p. 16-17) afirmam que “Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos.”.

Nessa perspectiva, a escola como uma organização social possui uma cultura que lhe é própria, sobre a qual o pesquisador precisa se debruçar para compreender os processos educativos que ocorrem nessa instituição. Como já mencionado, é conhecida também como currículo oculto, aquilo que não está prescrito nos documentos oficiais, mas que são diretrizes tácitas que auxiliam o funcionamento da escola, bem como a atuação de seus profissionais, e afetam na forma como os professores ensinam e nos modos como estudantes aprendem, tem a ver com os valores e significados construídos na própria escola.

A cultura escolar não está desarticulada da realidade, pois o contexto social, econômico e político em que se insere influenciam na sua organização e nela é possível verificar contradições e condicionantes presentes na sociedade. A escola não apenas transmite os conhecimentos acumulados historicamente, mas forma indivíduos, estabelece processos de socialização e pode reproduzir ou propiciar mudanças na sociedade. Nos seus processos de socialização, seus atores vão internalizar valores e comportamentos de sua cultura, por isso, a escola exerce uma influência significativa na vida de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que a frequentam, sendo o espaço de socialização mais legitimado pela sociedade, pois recria um conhecimento específico de forma sistematizada que difere dos demais espaços sociais (Silva e Leme, 2010).

A cultura organizacional vai representar um universo que raramente é homogêneo, geralmente ele pode ser disposto por uma cultura dominante que convive com várias subculturas num mesmo espaço e, nessa perspectiva, podem compartilhar alguns

pressupostos, mas ao mesmo tempo, outros podem ser introduzidos.

São diversos centros de poder que convivem em um jogo de forças dentro das instituições de ensino, por isso, é preciso frisar que a escola é um espaço de contradição onde convivem atitudes de conscientização e discriminação, por vezes distante do que é proposto pelas políticas educacionais. Dito isto, a postura da escola diante dos estudantes que não se adequam ao modelo da escola tradicional e, por conseguinte, candidatos ao fracasso escolar, poderá ou não fazer a diferença na vida desses alunos. A função social da escola é garantir a aprendizagem de todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, socioculturais e econômicas. O investimento para isso é de responsabilidade do poder público, da sociedade e de toda a escola, e não apenas do professor da sala regular, caso contrário, ele se sentirá abandonado, e já sobrecarregado de tantas demandas e, desvalorizado socialmente, poderá ignorar o sujeito da inclusão escolar.

A cultura organizacional da escola é composta de dois aspectos interdependentes: aquilo que é instituído, as diretrizes estabelecidas pelos órgãos oficiais e sua estrutura organizacional (rotinas, grade curricular, horários, normas disciplinares, entre outros), e o instituinte, criado na vida cotidiana a partir das interações estabelecidas entre seus membros (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Seu caráter é dinâmico, por isso, pode ser modificada a partir das discussões entre os que fazem a escola, reavaliando e buscando o planejamento de ações mais assertivas em prol do bem-estar da equipe escolar, dos estudantes e da comunidade. Porém, não se pode desconsiderar o contexto concreto e real das relações interpessoais que por vezes são marcadas por conflitos, relações de poder externas e internas, interesses pessoais e políticos, entre outros, que vão demandar processos de negociação e o papel de articulador dos diferentes interesses da direção escolar, cujo foco carece ser nos objetivos sociais e culturais definidos para a escola pela sociedade e pelo Estado.

Lück (2009) argumenta que o conceito de cultura organizacional pode ser definido pelas práticas regulares e habituais da escola, representando sua personalidade coletiva construída numa junção dos modos como seus atores pensam a escola na sua totalidade e sobre o seu papel diante da comunidade e da sociedade em geral, além da maneira como estabelecem a atuação de cada um de seus participantes em benefício da coletividade. Refere-se também aos valores que são expressos e traduzidos cotidianamente nos discursos comuns e nas ações, reverberando na comunicação e nos relacionamentos interpessoais que são estabelecidos diariamente entre os sujeitos escolares.

A cultura organizacional tem a ver com os modos de se relacionar na escola que surgem de forma espontânea entre seus membros, como sentimentos de pertença a um grupo,

valores, comportamentos, opiniões, ações, entre outros, elementos dos campos sociais, culturais e psicológicas. Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012, p. 439) pontuam que essas características são “(...) as influências das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização escolar”. Por isso, a bagagem cultural dos que fazem a escola contribui para a configuração da sua cultura organizacional. Cada escola é única, pois a ela pertencem sujeitos que possuem subjetividades distintas, modos de agir, valores, crenças, que são elementos significativos para analisar a sua dinâmica, apesar de não serem claramente explicitados. São as disposições de seus atores sociais que indicarão, inclusive, a aceitação ou não de inovações no ambiente escolar, os modos de tratamento dado aos estudantes, a maneira como são administrados seus conflitos, as reações às pressões por resultados nos índices educacionais, o atendimento ou não das demandas das famílias dos estudantes, as resistências ou não às mudanças propostas na rotina de trabalho pelas instâncias as quais as escolas precisam responder, entre outros. Dito isto, o processo de inclusão escolar adentrou as escolas sem pedir licença, causando estranheza àqueles que não estavam acostumados com a diferença. À escola coube a organização de seus profissionais, espaços e tempos, a resignificação de suas práticas didático-pedagógicas para atender a esses estudantes e as suas famílias, ou a manutenção de práticas conservadoras, massificadas, homogeneizantes.

A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) mexeu consideravelmente com a organização e gestão da escola, bem como com sua cultura organizacional. No final dos anos 90 e início dos anos 2000 houve muita resistência aos estudantes público-alvo da Educação Especial por parte das escolas e principalmente dos professores das salas regulares e de pais de crianças sem deficiência preocupados com a possibilidade de a presença dos estudantes com deficiência nas salas de aula comum atrapalhar o desempenho acadêmico de seus filhos, bem como dos pais das crianças com deficiência, aflitos com as consequências das perdas dos serviços especializados para seus filhos.

Parte disso se deve a forma aligeirada como a política foi estabelecida, uma aposta econômica para o Estado já que colocar crianças com deficiência nas salas regulares foi uma forma de diminuir os custos com a educação escolar desses estudantes, um direito constitucional já garantido a esse público e cujas matrículas vinham aumentando, e abrir escolas especializadas seria mais custoso aos cofres públicos. Então, de início, sem o preparo necessário da escola para o recebimento desses estudantes e sem a formação adequada de seus profissionais para seu melhor acolhimento e aprendizagem, o resultado foi, principalmente

no início, o estranhamento e, por vezes, até a rejeição desses estudantes. Para Mendes (2006, p. 400), o início das políticas de inclusão para o poder público esteve relacionado mais a sua atratividade financeira, do que de fato aos benefícios que poderiam trazer para o público-alvo da Educação Especial. Segundo a autora:

A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.

Além disso, Mendes (2006) teceu críticas à forma como a inclusão foi implementada no Brasil no momento em que suas políticas se iniciavam nos anos 2000. A autora argumenta que o governo daquele momento ignorou o debate que estava ocorrendo em torno da inclusão, impondo diretrizes políticas cerceadas mais pelos princípios da inclusão total. Discorre sobre alguns elementos para justificar seu argumento: o não atendimento da revisão da Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2001) às várias solicitações realizadas; os pacotes fechados adotados pelo *Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* para gestores multiplicadores, capacitados em Brasília no período de uma semana, a partir de um conjunto de apostilas prontas, servindo de polo de disseminação da política inclusiva para outras regiões; e, por fim, o documento do Ministério Público Federal – *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (Brasil, 2004) que, para ela, desconsiderou a posição de grande parte de pesquisadores, de prestadores de serviços, famílias e pessoas com necessidades educacionais especiais (terminologia usada pela autora).

A autora defende a educação inclusiva não apenas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas a todos que foram excluídos da escola e vê nela a possibilidade de democratização do acesso à escola regular e à classe comum, o que seria um momento ímpar na história da educação no Brasil, pois só há como melhorar nossas escolas se as diferenças forem nelas incluídas. Então, para ela, a inserção desses estudantes que se inicia nos anos 1990 e que começou apenas com a prática de colocação desses estudantes prioritariamente nas classes comuns, necessita de ampliação do seu significado, abrangendo nele a noção de implantar serviços e apoios nas escolas regulares para o seu atendimento, o que indica que para que uma inclusão seja bem sucedida, ela requer financiamento público.

Mais a frente, em 2009, Mendes pondera sobre os avanços da política de educação

inclusiva brasileira, indicando progressos na legislação, aumento da produção científica na área, a maior participação dos movimentos sociais em prol da inclusão social e escolar de pessoas com deficiência. Todavia, ela também relata aspectos negativos, como o fato de considerar que a política ainda é ineficiente frente às demandas existentes, reiterando a necessidade de maior financiamento público e de formação para os recursos humanos.

Então, progressivamente, com o aumento da regulamentação para o ajustamento da escola à inclusão escolar, sua materialização através das acomodações necessárias, o aumento no número de formações de professores para esse atendimento e a mudança no “olhar” para com esses estudantes, o público-alvo da Educação Especial passou a fazer parte do cotidiano escolar, mesmo com sua presença ainda sendo questionada por alguns atores da escola e até da sociedade.

A incorporação de estudantes da Educação Especial é alvo de críticas, inclusive de autores do campo da Educação Especial, não adeptos à inclusão total, pois argumentam que nem todas as crianças têm condições de serem beneficiadas pelo ensino comum devido à gravidade de comprometimento de sua deficiência, necessitando de atendimentos mais especializados, e por fim, por políticos e por profissionais da área educacional que argumentam que a inclusão escolar não alcançou os objetivos aos quais se propôs, entre outros questionamentos.

Compreendemos que a escola é para todos e a sua organização e cultura precisam refletir o direito à diversidade e a coexistência, caso contrário, processos de segregação poderão se perpetuar, contudo, a inclusão demanda reflexão e ação, ela atualmente é um fato e a escola não pode se esquivar do seu atendimento. Mantoan (2015, p. 57) corrobora com a nossa perspectiva de defesa da inclusão total e assevera que “(...) conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade.”. Então, no processo inclusivo a escola foi convocada a rever seus modos de pensar e fazer frente às políticas de inclusão. Fröhlich (2018) pondera que há um tensionamento entre as políticas públicas, o que elas propõem e a prática, pois:

(...) de um lado apontam-se investimentos públicos de diferentes ordens para que a inclusão escolar seja realidade nos sistemas educativos; de outro, várias afirmativas indicam o caráter impositivo da inclusão por parte da legislação educacional, sem a oferta das condições adequadas para efetivá-la. Porém, apesar de todas as contradições e paradoxos, dos desafios e das possibilidades, o imperativo é claro, é necessário incluir.

Nessa perspectiva, parece-nos que a inclusão escolar está garantida, ou seja, o acesso e a permanência do público-alvo da Educação Especial não são mais novidade, todavia, a

aprendizagem desses estudantes ainda é um desafio para a escola. Fantacini e Dias (2005, p. 59) argumentam que “Se as mudanças estruturais e culturais da escola não forem implementadas, os alunos com necessidades educacionais especiais não vão encontrar, nas escolas comuns, as condições que necessitam para aprender.”.

Hoje, a escola na sua organização e gestão não pode ignorar o público-alvo da Educação Especial. Há por vezes dentro do espaço escolar uma luta velada e até aberta sobre de quem é a responsabilidade sobre esse estudante. O professor da sala regular argumenta que não tem formação específica para ensiná-lo, diz ser ele responsabilidade do professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais ou do estagiário ou apoio que acompanha esse aluno; por outro lado, o professor especialista não procura manter um contato satisfatório com o professor da sala regular para traçarem juntos o melhor caminho para alcançar a sua aprendizagem, além de alegar que não domina os conteúdos curriculares e que essa parte não é sua obrigação. Nesse jogo de forças, são os processos de ensino e aprendizagem desse educando que não se efetivam. É necessária a tomada de consciência de que esse estudante pertence a toda a escola, é de todos, uma instituição escolar que pretende ser verdadeiramente inclusiva buscará se organizar na perspectiva de receber a todos, garantindo suas aprendizagens, criando um clima organizacional em que a cooperação seja a tônica desse atendimento. Segundo Kraemer e Thoma (2019, p. 427) na inclusão...

Nesse processo, a escola, em articulação com outros setores e de modo a envolver toda a comunidade escolar, é a instituição responsável pela promoção e pelo desenvolvimento de condições de aprendizagem para todos os sujeitos, independentemente das singularidades de cada um.

Dito isto, a escola não é um lugar apenas de convivência para esse estudante, de socialização, em que basta garantir a interação com seus pares que a inclusão já está estabelecida, mas há a necessidade de afiançar também o seu sucesso acadêmico a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento, identificando suas necessidades de aprendizagem específicas. Nessa perspectiva, Glat e Blanco (2007, p.17) apontam para o imperativo de se constituir uma cultura escolar em que a educação inclusiva esteja imbricada na sua dinâmica e, para isso, é preciso reestruturar todos os aspectos que constituem a escola, resignificando a Educação Especial, vendo-a não como um sistema educacional a parte, mas pertencente à proposta pedagógica da escola, trazendo-a como um “(...) conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado.”.

Nesse contexto, há a prerrogativa de o currículo, as metodologias de ensino e aprendizagem e a avaliação escolares serem adequados, considerando as especificidades dos

estudantes. A homogeneização dos processos educativos não cabe mais na escola atual, aquele modelo de escola rígida, seletiva, focada apenas na instrução e reprodução de conteúdo tem que ser superado e a escola necessita ser guiada pela lógica da alteridade, pois, do contrário, ela nunca poderá ser inclusiva. Vargas e Rodrigues (2018, p. 4) corroboram com nossa linha de pensamento ao afirmarem que:

O que se vê são instituições escolares tentando cumprir as exigências da inclusão, adequando-a aos moldes da escola tradicional, além de manter sua estrutura intacta, prezam pela manutenção de sua prática, cultura, arquitetura, instrumentos pedagógicos e avaliativos. Além disso, pode-se notar que a escola vem permitindo e assegurando o acesso de todos, incluindo os ditos “anormais”, mas excluindo durante o processo educacional.

Outro aspecto informal que faz parte da cultura organizacional da escola e que pode impossibilitar a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial é a baixa expectativa pedagógica que se pode ter por parte dos atores escolares para com esses estudantes. O descrédito na aprendizagem desses educandos faz com que, por vezes, pouca ou nenhuma mudança aconteça na escola para incluí-los, pois, a inclusão escolar desse público tem sido vista, muitas vezes, com um viés caritativo, com a crença de que o fato de esse estudante estar matriculado e frequentando a escola já é o suficiente. Trata-se mesmo da cultura assistencialista que atribui a culpa pelo seu fracasso acadêmico apenas nele, desconsiderando fatores sociais, políticos, culturais e econômicos implicados nesse processo, sem contar que, por vezes, a escola reproduz um modelo de ensino excludente quando reproduz propostas didático-pedagógicas homogeneizadoras e não se preocupa com as singularidades de seus discentes. De acordo com Skiliar (2013, p. 9):

Não há que se ruborizar quando se afirma que, na realidade, o fracasso é o resultado de uma pressão metafísica que se exerce sobre os sujeitos especiais: eles estão presos por uma falsa concepção ideológica/pedagógica, estão condicionados a respirar por meio de falsas representações sociais, regulados por meio de normas e hábitos medievais, não podem comunicar-se, pois têm que aprender como superar a deficiência e ser iguais aos demais – onde estão e quais são os demais? – em vez de jogar, repetem, em vez de mover-se, exercitam-se.

Segundo Matos e Mendes (2015) a escolarização do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular é um imperativo moral e político. Nessa perspectiva, considera-se que a escola adote a inclusão como princípio filosófico norteador de suas práticas, caso contrário, ela será acompanhada pela contradição de termos um momento ímpar na história da educação brasileira marcado pela garantia do acesso e da permanência na escola por todos, contudo, em que o direito à diversidade e à aprendizagem ainda se realizem a passos lentos.

Quando a escola compreende que a diversidade é uma de suas principais

características e a toma como elemento chave na elaboração de seus processos educativos, todos se beneficiam, pois a presença da alteridade não é vista com estranheza, mas como algo intrínseco e constituinte de sua identidade. Esses modos de conviver com o “diferente” terão reflexos na sociedade, pois a escola acaba por formar sujeitos que saberão coexistir. Glat e Blanco (2007) consideram que uma escola inclusiva necessita lançar mão de ações capazes de combater atitudes de discriminação, o que poderá, conseqüentemente, construir uma sociedade mais inclusiva, além de possibilitar a educação para todos. Santos (2018, p. 84) argumenta que:

Uma escola democrática não se pode igualar pessoas e grupos pela indiferença, mas diferenciá-los pelas suas singularidades. Ao reconhecer a diferença como valor humano e enfrentar as desigualdades educacionais como um fenômeno socialmente produzido, a escola assume um caráter inclusivo, pois se propõe a aprender com as singularidades que a constitui e a responsabilizar-se pela busca da justiça social.

Ao serem pensadas e implementadas, as políticas públicas, metas e ações para a inclusão escolar, faz-se necessário considerar que ela não se realiza da mesma forma em todas as escolas, pois cada escola é única, tem suas contradições, possibilidades e limites presentes no seu cotidiano, por isso, é a partir da sua situação concreta que poderão ser construídas possíveis intervenções pedagógicas que garantam a aprendizagem de todos, mas é preciso apoio do Estado e da sociedade com recursos materiais, acessibilidade nas escolas e pessoal qualificado para a inclusão.

Quando a escola é desafiada a garantir a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, Skiliar (2013) argumenta que ela carece de se preocupar com alguns aspectos necessários para o atendimento desse objetivo: a formação continuada dos seus docentes, a convivência com a diferença e a relação entre a família e a escola. E nesse tripé que a escola precisa apoiar seu trabalho educativo, organizando e gerindo sua equipe pedagógica, todos os seus profissionais e comunidade para alcançar tal objetivo.

Para que esses aspectos possam ser efetivados no âmbito escolar, consideramos que os profissionais que fazem a escola trabalhem de forma cooperativa para o atendimento das demandas inclusivas. Kraemer e Thoma (2019, p. 428) apontam que “No desdobramento das práticas que objetivam a inclusão escolar das pessoas com deficiência, o planejamento e sua devida efetivação são realizados em parceria entre a gestão da escola, o professor de sala de aula comum e o professor especialista do AEE.”.

A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) aponta caminhos para uma proposta pedagógica inclusiva dentro do espaço escolar, exemplificando, temos a

presença do professor especialista na escola para o atendimento no contraturno do seu público-alvo na Sala de Recursos Multifuncionais, do intérprete de Libras, sempre que houver um estudante surdo na escola, materiais adequados para estudantes com baixa visão e com deficiência intelectual ou que apresentam Transtornos Globais de Desenvolvimento, o professor brailista para adequar os materiais dos estudantes com deficiência visual nas secretarias de educação dos estados e municípios, entre outros. Porém, pesquisas mostram que na prática nem todos esses elementos se apresentam em todas as escolas, o que se torna um entrave para o processo inclusivo (Rebelo, 2016; Marinho, 2018).

Porém, mais do que a escola estar preparada física, materialmente e com os recursos necessários, há a necessidade de coesão no trabalho de todos os seus membros para estabelecer o processo inclusivo. Um trabalho articulado entre o professor da sala regular e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais poderá impactar na aprendizagem do educando público-alvo da Educação Especial. O professor da sala regular é o professor que domina os conteúdos propostos pelo currículo escolar e o professor especialista aquele que compreende o impacto das dificuldades que esses estudantes apresentam nas suas aprendizagens e poderá construir caminhos e propor formação continuada para os professores da escola e demais profissionais da educação como já é proposto na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Esses profissionais, numa relação dialógica, na perspectiva de um ensino colaborativo poderão propor diferenciações pedagógicas buscando promover a aprendizagem de todos no cruzamento de seus saberes, é a articulação entre os saberes disciplinares e as propostas de adequação curricular, (Marin e Maretti, 2014).

Outro aspecto importante para a organização da escola para a inclusão é estimular a autonomia do estudante com deficiência para a realização de suas atividades dentro do seu espaço, o que poderá reverberar também em outros ambientes por ele frequentados. Alguns casos específicos podem necessitar da figura do apoio na sala de aula comum e nas dependências da escola, denominado por Vargas e Rodrigues (2018) de mediador. Esse acompanhante já é garantido por lei, a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) aponta para essa necessidade ao estabelecer nas suas diretrizes que cabe aos sistemas de ensino oferecer as escolas para organizar nos seus espaços a educação especial na perspectiva inclusiva: “(...) monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.”.

Apesar de passados mais de 15 anos da lei, este personagem é recente na escola, e

ainda não possui uma regulamentação específica e nem profissionalização, muitas vezes, sendo essa função realizada por estudantes do ensino médio ou estudantes dos cursos de licenciatura, principalmente do curso de Pedagogia, e até do curso de Psicologia, uma forma de baratear para os estados e os municípios os custos da inclusão escolar já que eles são contratados como estagiários. Além de uma indefinição de qual seria o seu papel, é comum nas escolas os professores das salas regulares com anuência da gestão da escola, delegarem todos os cuidados do estudante público-alvo da Educação Especial ao seu apoio, inclusive, colocando a responsabilidade a esse sujeito da aprendizagem desses estudantes, o que não é o seu papel, e sim do professor regente da sala. Essa atitude traz mais prejuízos na aprendizagem desse educando, pois raramente esse acompanhante possui a formação adequada para isso, e muitas vezes, não sabe nem o que fazer com esse estudante e nem recebe uma preparação mínima para compreender o seu papel. Vargas e Rodrigues (2018) afirmam que “O mediador escolar é aquele que acompanha o estudante durante o dia letivo. Ele media a relação da criança com a professora, com os coleguinhas e com as atividades etc.”, e não deve substituir o professor regente, mas ser seu apoio.

Quando a escola não trabalha de forma colaborativa para a inclusão escolar, estabelecendo mesmo que de forma velada ou até explícita uma diferenciação entre os alunos e os “alunos da inclusão”, acaba por desresponsabilizar o seu coletivo para com o atendimento desses educandos. Qualquer coisa relativa a ele é automaticamente direcionada ao “pessoal da inclusão”, é o que Vargas e Rodrigues (2018) chamam de “exclusão” na inclusão, pois esses sujeitos são excluídos durante o processo educacional, já que as escolas acreditam que são inclusivas por garantirem os seus acesso e permanência, mas, na prática, são integracionistas, “Antigas práticas sob o véu de novos títulos. Surgem novos termos, mas não novas atitudes. Alguns são simplesmente alunos, já outros são “alunos da inclusão”, marcados, classificados.”.(p. 4). Por isso, a inclusão passa pela ética, pela conscientização e mobilização de todos, revertendo essa lógica segregadora.

O papel social da escola é imprescindível à sociedade, o que acontece dentro dela tem implicações sociais e, por isso, organizar a escola e mobilizar valores de solidariedade e empatia, envolve estimular sua cultura numa perspectiva inclusiva com respeito à diversidade e, conseqüentemente, garante a democratização da aprendizagem a todos, o que é um imperativo moral e político que a escola deve buscar não como uma meta imposta pelo sistema de ensino, mas respaldada pelo respeito à dignidade humana.

Apesar da aparente autonomia que esta dinâmica suscita, importa considerar os interesses econômicos e sociais que perpassam as decisões no âmbito macropolítico e que

incidem no trabalho diário da escola.

No contexto da organização das escolas, as políticas de Educação Especial têm penetrado progressivamente na sua dinâmica e são incorporadas, interpretadas e atuadas pelos seus atores, o que dependerá de vários fatores, entre os quais, destacam-se as características psicossociais de seus sujeitos e dos seus recursos humanos, materiais e físicos. Por isso, optamos por analisar o contexto da prática, por meio da teoria da atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016) com vistas a compreender como a escola se organiza para incluir esses estudantes de forma que desenvolvam a aprendizagem com cidadania, o que, a nosso ver, se relaciona com a cultura escolar.

Os conceitos e fundamentos históricos e teóricos delineados acima nos levam a tomar como pressuposto que as políticas de inclusão foram implementadas pautadas em princípios contemporâneos em nosso país, mas de modo pouco consistente com a organização e cultura das escolas, o que pretendemos analisar a partir de escolas reais, em que profissionais traduzem, ressignificam e atuam com vistas a não apenas garantir seu acesso, mas especialmente a sua permanência na escola com qualidade e equidade na aprendizagem. É o que passamos a analisar nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO 6. O CAMPO EMPÍRICO

Antes de trazermos os dados construídos e analisados, bem como suas análises, iremos retomar de forma sucinta os principais conceitos da teoria da atuação. Na sua ótica, é no contexto da prática que as políticas são postas em ação, estando sujeitas à interpretação e tradução por diferentes indivíduos e grupos, produzindo efeitos e consequências. Todavia, geralmente, os contextos sociais particulares não são levamos em conta na hora da formulação de políticas mais amplas, desconsiderando que em cada contexto, serão os recursos disponíveis e as realidades socioculturais e históricas que afetarão na concretização e afetivação para a atuação de uma política. Nesse viés, as políticas não são meramente implementadas, mas colocadas em ação a partir das adaptações possíveis, por isso, adéquam-se de forma diversa, o que tem a ver com as dimensões contextuais variadas.

Pavezi (2018) argumenta que as escolas possuem um certo grau de autonomia nas suas tomadas de decisões, então, quando os governos e os sistemas de ensino apresentam os objetivos de uma determinada política, o intuito é de orientar as práticas. A partir daí, as escolas fazem uma leitura inicial dessa política no sentido de trazerem sentido para seus atores, ou seja, eles a interpretam, e por fim, traduzem-na a partir de linguagens da prática, dando concreticidade e materialidade a ela através de materiais pedagógicos, espaços para a atuação da política pelos seus atores sociais e de conceitos, orientações e procedimentos, o que for necessário e possível para o atendimento do que é posto. Por isso, a necessidade de as políticas públicas educacionais se retroalimentarem com os resultados dos Censos Escolares e das pesquisas realizadas nos micro espaços das escolas, dado que só assim será possível reconduzí-las de forma que atendam melhor aos objetivos de uma educação de qualidade. É importante frisar que a interpretação e a tradução de uma política, apesar de serem processos distintos, eles são interdependentes.

Assim, as dimensões contextuais variadas terão relevância no processo de atuação da política pelos atores sociais da escola. Especificamente na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), esses conceitos trazidos por Ball e colaboradores constituem-se como uma lente teórica que nos ajuda a analisar as proximidades e diferenças entre as escolas que atuam ante a essa política. Dessa forma, os contextos situados, onde as escolas se localizam e suas histórias; as culturas profissionais, a formação dos profissionais das escolas para a atuação ante a política e suas experiências profissionais com ela; os contextos materiais, o que as escolas apresentam em termos concretos para dá materialidade à política, os espaços, os materiais e os profissionais; e por fim, os contextos externos, o impacto das

avaliações externas, darão o tom dessa política em cada escola. É o que veremos a seguir.

Dito isto, para analisar as implicações das políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão na organização e na cultura das escolas públicas de Educação Básica de Pernambuco, propomo-nos a observar o contexto da prática em escolas que têm os estudantes público-alvo dessas políticas. Nosso campo de pesquisa foram duas escolas estaduais localizadas na região metropolitana do Recife cujos critérios de escolha se relacionaram às formas com que foram desenvolvendo seus processos de inclusão de estudantes com deficiência.

Uma delas apresenta uma tradição na Educação Especial, possui a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e tem no seu quadro de profissionais os Professores Especialistas com Especialização em Educação Especial que atuam nesse espaço em conformidade com o que é proposto nas políticas públicas para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A segunda escola não possui essa sala, mas um recinto que foi nomeado de Unidade Interdisciplinar de Atendimento Pedagógico e Psicológico/Sala de Atendimento Educacional Especializado (UIAP⁴⁰/SAEE), onde atuam uma Psicóloga e Pedagogos com especialização em Psicopedagogia. Esta não possui a mesma tradição em Educação Especial da escola anterior, tendo iniciado o AEE a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Brasil, 2008), acolhendo os estudantes com deficiência dentro das salas de aula regulares e passando a oferecer serviços de apoio especializado a esse grupo, conforme veremos ao longo da análise de dados.

O Decreto N° 6.571 de 2008 traz a definição do AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” e a Resolução de N° 4 de 2009, que serviu como documento orientador do Decreto anterior, pontua o estabelecimento do AEE na Educação Básica, que deve ser realizado no contra turno e, de preferência, nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares.

A intenção deste critério de escolha foi analisar se essas diferenças implicariam na **organização e cultura escolar** dessas instituições no que concerne a materialização das Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da inclusão, e como seus profissionais

⁴⁰ Em termos de esclarecimento, como já posto neste trabalho, as UIAPs (Unidades Interdisciplinares de Apoio) foram criadas pelo Decreto n° 14.703/1990, se localizam na região metropolitana do estado de Pernambuco e são compostas por equipes multidisciplinares cujo objetivo é desenvolver serviços de apoio técnico pedagógico, articulando as escolas a outros serviços de apoio. Também possuem a função de acompanhar o processo de inclusão de estudantes com deficiência (Pernambuco, 2015-2025). Na EB, a UIAP se localiza na mesma sala do AEE, e a psicóloga e a pedagoga com especialização em psicopedagogia revesam essa sala para as suas respectivas atuações profissionais.

atuam para atender ao direito à educação regular em que o público-alvo dessas políticas se situa. A primeira escola será denominada de Escola A (EA) e a segunda de Escola B (EB). As observações livres foram realizadas nas duas escolas entre os meses de maio a setembro de 2023.

Vale ressaltar que para que uma escola de ensino regular possua uma SRM, de acordo com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, criado pela Portaria Ministerial nº 13/2007 que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴¹, faz-se necessário que a Secretaria de Educação do sistema de ensino ao qual ela pertença, ao elaborar o Plano de Ação Articulada (PAR)⁴², indique-a como uma escola que apresenta estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados e informe o tipo de SRM que ela demandará, o que tem a ver com a deficiência que os estudantes possam apresentar. A do Tipo I diferencia da do Tipo II pela presença do estudante cego que demanda materiais em braille, entre outros, que atendam as necessidades específicas desse grupo de estudantes. A escola também precisa declarar possuir espaço adequado para alocar a sala, bem como o professor especialista para realizar o AEE na referida sala.

Além disso, para que essas salas possam ser contempladas pelo Programa, a sua adesão, indicação e cadastro devem ser realizadas pela Secretaria de Educação no Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC, e os seguintes passos precisam ser observados: “Adesão e cadastro do gestor do Município (Prefeito), Estado ou Distrito Federal (Secretário de Educação); Indicação das escolas conforme os critérios do Programa; Confirmação de espaço físico para a sala; Confirmação de professor para atuar no AEE;” (Brasil, 2007, p. 10). Contudo, as SRMs não contemplam a totalidade das escolas brasileiras, pois mesmo as que apresentam estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados, algumas não possuem tais salas. De acordo com o Censo Escolar de 2020, apenas 15% das escolas de Pernambuco possuíam esse espaço.

Os dados acima elencados parecem explicar o fato de a EB não possuir a SRM, bem como os materiais necessários para o processo inclusivo. De acordo com o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

⁴¹ Tal programa foi criado no segundo governo Lula em 2007 no intuito de melhorar a Educação Básica ao fornecer apoio técnico e financeiro a ações que contemplavam diversos níveis e modalidades de ensino. Disponível em: < <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 08 de setembro de 2024.

⁴² O PAR é uma ferramenta de gestão que tem o intuito de auxiliar na elaboração do planejamento da política de Educação de municípios, estados e do Distrito Federal para um período de quatro anos. Disponível em: www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par#:~:text=O%20PAR%20foi%20concebido%20como,um%20período%20de%20quatro%20anos. Acesso em: 08 de setembro de 2024.

Educação Inclusiva (PNEEPEI) lançado pelo Governo Federal em 2023, a intenção é investir financeiramente para ampliar o número dessas salas no Brasil. De acordo com a mesma política, apenas 36% das escolas brasileiras receberam recursos para a criação de suas SRMs e a meta é alcançar 76% dos estabelecimentos de ensino até 2026. Garantir a inclusão e uma educação de qualidade para o público-alvo dessa política perpassa pelo compromisso de que tais medidas sejam efetivadas no contexto da escola, caso contrário, estaremos apenas no nível da retórica, sem alcançar ao nível da prática.

Ao apresentarmos à gestão de ambas as escolas o objetivo da nossa pesquisa, houve receptividade, sem resistências. Ao anunciarmos que o critério para observarmos as salas de aula regulares e outros espaços da escola foi o fato de elas serem frequentadas por estudantes com deficiência, a gestão das duas escolas nos indicou observar seus sextos anos. EA indicou o 6A, onde havia estudantes surdos e a intérprete de Libras e a Escola B indicou o 6B onde havia um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Porém nessas salas, tanto na EA quanto na EB, não havia nenhum profissional de apoio, apesar de os estudantes surdos terem necessidade da intérprete, direito que a EA já atendia, enquanto o estudante incluído da EB se adaptou bem ao espaço escolar e não possuía nenhuma dificuldade intelectual ou comportamental que exigisse a presença do profissional de apoio.

Por isso, com o passar do tempo, e no intuito de analisar o papel desse profissional, introduzido pela política, procuramos outras turmas que tivessem estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos. Observamos o 9B na EA, onde havia um estudante com TEA acompanhado por um profissional de apoio e na EB observamos o 7B, onde se encontrava um estudante que também apresentava o quadro do TEA e tem uma profissional de apoio que o acompanha. As escolas não se opuseram a isso, apenas fomos orientados a pedir autorização aos docentes para observar suas aulas. Esses profissionais foram entrevistados, assim como os respectivos estudantes que eles acompanhavam, bem como a intérprete de Libras, no intuito de analisar a atuação desses atores sociais no que concerne ao atendimento do que a política aponta como seu papel na sua materialização.

Vale pontuar que dentro dos sextos anos (Escolas A e B) e do 7B da escola da EB existiam estudantes com suspeita de algum tipo de deficiência de ordem intelectual pelas dificuldades que possuíam nos seus processos de aprendizagem, ao que ambas as escolas indicaram às respectivas famílias a necessidade de procurar os profissionais adequados para que eles pudessem ter direito ao Atendimento Educacional Especializado, o que até aquele momento não havia ocorrido.

Outro fator relevante para a nossa pesquisa foi que no mês de junho entrou no 6A um

estudante que apresentava os seguintes diagnósticos: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Aprendizagem (TDAH) e Transtorno do Desafio Opositor (TOD). Pelo TEA ele é considerado pessoa com deficiência e tem direito ao Atendimento Educacional Especializado, porém, até o momento em que encerramos a nossa coleta de dados, a Secretaria de Educação do Estado ainda não havia enviado um profissional de apoio para acompanhar esse estudante, o que já tinha sido solicitado em ofício pela escola.

Este estudante foi um desafio para a instituição, pois houve várias situações, algumas por nós presenciadas e outras relatadas, em que ele foi desrespeitoso com os colegas e com os professores, chegando, inclusive, a agredi-los de forma verbal e física. Depois de várias tentativas em parceria com a gestão, professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, professores das salas regulares e do contato com a família numa tentativa de amenizar o problema, a escola afastou o estudante e acionou o setor jurídico da Secretaria de Educação do Estado para se chegar aos encaminhamentos necessários nessa situação. Após afastá-lo do convívio cotidiano, a escola colocou o estudante em acompanhamento especial e nomeou um de seus profissionais para enviar todas as atividades que estavam ocorrendo em sala de aula para a sua família, no intuito de ele não ficar totalmente desconectado da escola. Até o momento em que terminamos a coleta de dados, o estudante ainda não havia voltado a frequentar a instituição escolar. Esta demora implica não apenas certo transtorno na organização escolar, mas também indica a maneira como a política chega nas escolas e as leva a se posicionarem em função de seus contextos específicos. O estudante, afinal, não está sendo tratado com equidade para a sua aprendizagem.

Nas entrevistas semiestruturadas, procuramos focalizar os sujeitos que foram observados em sala de aula no intuito de analisar seus discursos e suas práticas, com foco na micropolítica que perpassava esses ambientes escolares e a atuação dos seus profissionais no que tange a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e suas implicações para a organização e cultura dessas escolas.

Após a coleta de dados, realizada através da captação dos áudios das entrevistas, realizamos a sua transcrição para, a partir daí, lançar mão das três fases que caracterizam a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011): primeiramente a pré-análise, a partir da leitura flutuante dos dados, que foram organizados em tabelas para melhor compreensão das semelhanças e diferenças dos sentidos que os sujeitos das duas escolas atribuíram ao nosso objeto de pesquisa, formulando indicadores para a próxima etapa.

Num segundo momento, exploramos o material buscando relacioná-lo ao nosso referencial teórico e aos dados contidos no diário de campo coletados nas observações livres,

criando categorias que indicassem as implicações da política de Educação Especial na organização e cultura das escolas campo da nossa pesquisa, sendo que elencamos nesta segunda etapa as categorias Projeto Político Pedagógico (PPP), infraestrutura para AEE, disponibilidade de equipe especializada profissional, tradição cultural de atendimento especializado, a política na prática, o ponto de vista da família.

Numa terceira etapa, tratamos os resultados anteriores construindo inferências e interpretações, de forma a articular a análise categorial e as inferências elaboradas.

Neste momento, organizamos os dados em dois grandes eixos, subdivididos em subcategorias, na intenção de contemplar a complexidade que é o processo inclusivo. O primeiro eixo de análise foi denominado a **Organização Escolar diante da Política de Inclusão**. A partir deste, procuramos representar as informações em cinco (05) subcategorias: Análise do Projeto Político Pedagógico; A infraestrutura para o AEE e a disponibilidade de equipe especializada profissional; A formação para atuar na Educação Especial na perspectiva da inclusão; As avaliações externas e seu impacto na inclusão do público-alvo da Educação Especial; Tradição cultural de atendimento especializado.

O segundo eixo de análise foi denominado de **Impactos na cultura escolar a partir da política de inclusão**, que foi dividido em quatro (04) subcategorias: A aprendizagem dos estudantes incluídos; A inclusão como processo; A importância da família no processo inclusivo; Resistência, preconceito e discriminação e elementos para superação.

Utilizamos como unidade de significação para nossas análises o tema, uma vez que Bardin (2011) considera que ele tem a ver com a regra de recorte relacionada com o sentido e não com a forma, por isso, a análise temática de conteúdo é a mais indicada para averiguar opiniões, atitudes, valores, crenças, entre outros, inquiridos através de entrevistas. A partir dela e das unidades de contexto, procedemos à análise categorial. Ela é a classificação de elementos a partir de suas similaridades, permitindo seus agrupamentos a partir desse critério. Para que um conjunto de categorias seja considerado adequado, ele precisa possuir as seguintes qualidades: a *exclusão mútua*, um elemento não pode aparecer em mais de uma divisão; a *homogeneidade*, apenas um princípio de classificação deve orientar a organização; a *pertinência*, quando se relaciona de forma adequada ao material de análise escolhido e atenta para o quadro teórico selecionado; a *objetividade e a fidelidade*, a forma como partes de um mesmo material estão organizadas em uma mesma grade categorial, precisam ser codificados da mesma forma, mesmo sendo realizadas várias análises e, por fim, a *produtividade*, quando seus resultados são férteis em inferências e novas hipóteses.

Apesar dos resultados estarem organizados em categorias analíticas, eles se

interrelacionam compondo o todo que representa como os atores sociais desses espaços escolares interpretam a política e a traduzem a partir dos recursos humanos, materiais e da disposição que as escolas possuem para atendê-la (Ball, Maguire e Braun, 2016). Enfatizamos que a organização, em si mesma, reflete e é reflexo da cultura, o que, vale esclarecer, torna ambas as partes interrelacionadas e complementares. Tal conexão será esclarecida na análise.

Vamos iniciar a apresentação da análise dos dados coletados a partir da Caracterização dos *Lócus* de Pesquisa e de seus Participantes. Em seguida, apresentaremos as categorias analíticas constituídas a partir do material coletado no campo de pesquisa. Para maior compreensão do leitor, optamos por apresentar os resultados e análises das duas escolas separadamente, sendo apenas uma opção didática, mas entendemos que elas fazem parte de um todo que compõe a Educação Escolar do estado de Pernambuco. Em seguida, analisamos comparativa e analiticamente ambas, para fins de tecermos nossas considerações a respeito.

Caracterização dos *Lócus* de Pesquisa e seus Participantes

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 42) “(...) o contexto é uma força “ativa” e não um pano de fundo com as quais a escola tem que operar”. Pavezi (2008) afirma que os contextos materiais precisam ser levados em consideração para a atuação da política, pois eles são indicadores das possibilidades ou não para a sua efetivação. Nesse viés, a intenção de apresentar a caracterização das duas escolas pesquisadas parte do pressuposto de que elas, para atuar ante a uma política, dependerão do que elas poderão oferecer em termos materiais e de pessoal para o seu atendimento, mas não é apenas isso, pois não menos importantes serão as receptividades e as disposições dos seus atores sociais diante de tal política, o que impactará nos modos de atuar de seus profissionais. Então, a organização e a cultura de uma escola estão imbricadas para favorecer ou não a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Vejamos o perfil das duas escolas pesquisadas.

Escola A (EA)

A EA é localizada numa região central do Recife e atende a uma clientela bem diversificada vinda de vários lugares pertencentes à região metropolitana. É uma escola de Referência, que de acordo com o Regimento Escolar Unificado que foi adotado em toda Rede Estadual de Educação de Pernambuco, através do Decreto Nº 48.477, de 26 de Dezembro de 2019. Em seu Artigo 4º, parágrafo § 2º, afirma que as Unidades Escolares, para serem denominadas de Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Escolas de Referência em

Ensino Médio, devem funcionar com jornadas de horário de forma integral, semi-integral ou semi-integral intermediário. A mesma lei atribui à gestão escolar a liberdade de adequar à jornada semi-integral de sua escola as demandas de sua realidade.

É o que acontece na EA, que adotou o regime semi-integral e atende aos seus estudantes da seguinte forma: no horário das 07h às 14h aos Anos Finais do Ensino Fundamental e, das 14h até às 21h ao Ensino Médio, pois seu espaço não comporta as duas etapas simultaneamente. EA conta com 397 estudantes frequentando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 279 estudantes frequentando o Ensino Médio, gerando um total de 676 estudantes. Em 2021, o IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola era de 5,2⁴³ e do Ensino Médio 3,6.

É uma escola antiga, mas ampla, há um pátio na entrada da escola onde, no início das aulas, todos os estudantes aguardam a chamada por turma da profissional da portaria realizada para adentrarem ao espaço interno da escola. Dentro dela, há uma secretaria onde fica localizada também a sala dos diretores (Diretora e Diretor Adjunto), a sala da coordenação onde se encontram os Educadores de Apoio, uma pela manhã e outro à tarde, a sala dos professores, a Sala de Recursos Multifuncionais, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, cozinha e refeitório, onde as merendeiras preparam e servem as refeições, o lanche da manhã, o almoço, o lanche da tarde e a janta, além da quadra para as aulas de Educação Física.

As salas de aula se localizam em dois pavimentos nos primeiro e segundo andares. Essas salas não possuem ar-condicionado devido ao fato de a instalação elétrica ser antiga, mas são salas grandes, arejadas, iluminadas, com ventiladores e que comportam bem o quantitativo de estudantes por sala, as demais salas tem ar-condicionado. O acesso às salas de aula se dá por rampas, também por força de lei, o que facilita a mobilidade do estudante cadeirante que frequenta a escola. Ela também tem profissionais terceirizados que trabalham na portaria, merenda e na segurança da escola.

A escola também possui uma sala conhecida como espaço de escuta. Esse espaço surgiu no período pós-pandemia da Covid-19, após o retorno das aulas presenciais na escola, quando foi identificado que vários estudantes voltaram para a escola afetados pelo período de isolamento social. Vários jovens chegaram ansiosos, depressivos, com conflitos entre si e até com episódios de automutilações. Ela foi fruto de um projeto impulsionado pela gestão da instituição e com a participação de uma das professoras especialistas da Sala de Recursos

⁴³ Informações disponíveis em: < <https://qedu.org.br/>>. Acesso em: 14 de novembro de 2023.

Multifuncionais que possui entre suas graduações, a formação em psicologia. É um ambiente de acolhimento e escuta para os estudantes que dele necessitam, é uma sala de aula climatizada, possui mesas redondas com cadeiras, tatames para seus usuários se sentarem ao chão de forma confortável, tem multimídia (som/data show) e nas paredes são apresentadas mensagens motivacionais para os estudantes. No momento, a sala não anda tão frequentada porque essa demanda foi diminuindo com o tempo.

A Sala de Recursos Multifuncionais da EA é um espaço relativamente grande, é dividida em dois ambientes onde são atendidos os estudantes público-alvo da Educação Especial no contraturno ao turno em que eles frequentam o ensino regular. A sala é climatizada, possui vários materiais didáticos para o trabalho com esses estudantes, livros, jogos educativos prontos e outros confeccionados pelos professores a partir das necessidades de aprendizagem dos educandos, possui impressora, computadores, há fichas de frequência para esses estudantes e os professores especialistas utilizam o Plano de Desenvolvimento Individual para trabalhar a especificidade de cada estudante.

Foi informado pelas Professoras da Sala de Recursos Multifuncionais que na escola, naquele momento, frequentavam-na cinco estudantes com Transtorno do Espectro Autista, um estudante com baixa visão, um estudante com cegueira, um estudante com deficiência intelectual e vinte e cinco estudantes com surdez, totalizando o quantitativo de trinta e três estudantes com deficiência incluídos. Os dados apontados mostram que este ambiente é especialmente preparado para receber, tal como reza a lei, esses estudantes. O quantitativo e diversidade do público-alvo da Educação Especial denota que a escola já é reconhecida por este trabalho e por isso tem sido procurada por famílias de estudantes com deficiência de vários bairros da região metropolitana de Recife. Nesse sentido, é possível ver imbricados nos elementos aqui elencados, um contexto material adequado ao processo inclusivo, porém, ele é perpassado por questões relativas ao contexto externo, já que a EA é apresentada como uma *escola de referência* em Educação Especial e sua localização, contexto situado, faz com que ela se torne atrativa para o público-alvo dessa modalidade da Educação Escolar.

Da comunidade escolar pertencente à EA, realizamos a entrevista com o Diretor Adjunto, a educadora de apoio, três professoras especialistas, cinco professores das salas regulares, uma intérprete de Libras, um profissional de apoio, um estudante e sua genitora. A seguir, apresentamos as tabelas com o perfil dos profissionais entrevistados:

Tabela 3: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EA– Gestão Escolar

Sujeitos	Diretor Adjunto da Escola A (DAEA ⁴⁴)	Educadora de Apoio da Escola A (EAEA)
Graduação	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	Licenciatura em Biologia
Especialização	X	Especialização em Ensino de Ciências
Tempo de experiência profissional na área	20 anos	27 anos
Tempo nessa escola	1 ano	2 anos

Tabela 4: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EA – Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) – Professores Especialistas

Sujeitos	Professora Especialista 1 da Escola A (PE1EA)	Professora Especialista 2 da Escola A (PE2EA)	Professora Especialista 3 da Escola A (PE3EA)
Graduação	Psicologia	Licenciatura em Artes Plásticas	Licenciatura em Ciências Biológicas
Especialização	Especialização em Educação Especial e Sala de Recursos; Atendimento Educacional Especializado; Concluindo saúde mental com ênfase em dependência química; Fazendo Neuropsicopedagogia	Especialização em Educação Especial	Especialização em Educação Especial
Mestrado	X	X	X
Doutorado	X	X	X
Tempo de experiência profissional na área	15 anos	37 anos	24 anos
Tempo nessa escola	15 anos	37 anos	18 anos

⁴⁴ Os sujeitos de pesquisa foram nomeados a partir das suas funções, ordem de realização de suas entrevistas e pela escola a qual pertenciam. Exemplo: Diretor Adjunto da Escola A (DAEA); Educador de Apoio da Escola A (EAEA); Professor Especialista 1 da Escola A (PE1EA); Psicóloga da Escola B (PEB); Professor da Sala Regular 1 Escola A (PSR1EA); Intérprete de Libras da Escola A (ILEA); Profissional de Apoio Escola A (PAEA); Mãe da Escola A (MA) e Estudante da Escola A (EA).

Tabela 5: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EA – Sala Regulares – Professores Regentes

Sujeitos	Professora da Sala Regular 1 Escola A (PSR1EA)	Professora da Sala Regular 1 Escola A (PSR2EA)	Professor da Sala Regular 1 Escola A (PSR3EA)	Professora da Sala Regular 1 Escola A (PSR4EA)	Professora da Sala Regular 1 Escola A (PSR5EA)
Graduação	Engenharia Ambiental; Complementação Pedagógica em Matemática; Licenciatura em Matemática (cursando).	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Biologia	Bacharelado em Biologia	Licenciatura em História
Especialização	X	X	X	X	Especialização em História Afro-brasileira e dos Povos Originários
Mestrado	X	Mestrado em Letras na Área de Linguística	Mestrado em Neurociências	Mestrado em Biologia Vegetal	X
Doutorado	X	X	X	Doutorado em Biologia Vegetal	X
Tempo de experiência profissional na área	5 anos	11 anos	12 anos	6 anos	29 anos
Tempo nessa escola	5 anos	7 anos	4 anos	6 anos	9 anos

Tabela 6: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EA – Intérprete de Libras/ Profissionais de Apoio

Sujeitos	A Intérprete de Libras da Escola A (ILEA) ⁴⁵	O Profissional de Apoio Escola A (PAEA)
Graduação	Letras Libras	Licenciatura em Filosofia
Especialização	Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia Escolar	X
Mestrado	X	Mestrado em Filosofia da Educação
Doutorado	X	Doutorado em Educação
Tempo de experiência profissional na área	20 anos	6 anos
Tempo nessa escola	4 anos ⁴⁶	1 ano

Tabela 7: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EA – Família

Sujeitos	Mãe da Escola A (MEA)

⁴⁵ Apenas a EA possui intérprete de Libras, a EB não tem estudantes surdos incluídos.

⁴⁶ A intérprete esteve em dois momentos nessa escola, um por contrato entre 2003-2007 e outro por concurso de 2019 até a data atual.

Tabela 8: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EA – Estudantes

Sujeitos	O Estudante da Escola A (EEA)
Etapa e Ano que frequenta na Escola	Ensino Fundamental 9 ano B
Diagnóstico	Transtorno do Espectro Autista

Escola B (EB)

A EB é uma escola relativamente nova se comparada à instituição anterior, é localizada em um bairro residencial do Recife e atende a comunidade do seu entorno. EB atende a 360 estudantes no turno da manhã e 320 no turno da tarde, não foi informado o quantitativo de estudantes da EJA. A escola é de porte médio, possui secretaria, sala para a Diretora, sala para dois Educadores de Apoio que atuam na escola nos dois turnos, biblioteca, sala de informática, a sala da UIAP/SAEE (Unidade Interdisciplinar de Atendimento Pedagógico e Psicológico/Sala de Atendimento Educacional Especializado) e o arquivo, além do pátio coberto onde os estudantes ficam nos intervalos das aulas e onde são realizadas a maioria das atividades extraclasse da escola e as reuniões com a comunidade, bem como uma quadra para as aulas de Educação Física, cozinha com refeitório onde são preparados e servidos os lanches para as turmas da manhã e da tarde. A EB oferece almoço, mas é servido apenas para os estudantes do sexto ano que estão em regime semi-integral tendo, no momento da coleta de dados duas turmas de sexto ano nessa configuração, pois esse regime só foi implantado a partir de 2023, o que está tornando a escola uma escola de referência.

As salas de aula estão localizadas em dois pavimentos da escola nos andares térreo e primeiro, as salas são pequenas para o quantitativo de estudantes existentes, não são climatizadas, possuem apenas ventiladores. A escola é acessível, possui rampas para vários espaços da escola, mas não para o acesso às salas de aula do primeiro andar, fato que não impede a inclusão, pois quando existe um estudante cadeirante, sua turma é alocada no andar térreo, o que já acontece na escola, pois há uma estudante cadeirante no turno da tarde. A escola atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental nos turnos da manhã e tarde, pela manhã o horário de funcionamento é das 7:30h até as 12:00h e à tarde das 13:00h às 17:30h. Os sextos anos, que são os da transição para o semi-integral, frequentam o horário de 07:30h às 14:40h. A escola também oferece a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite, cujo horário de funcionamento vai das 18:40h às 22:00h. O IDEB da escola é de 5,1.

A sala onde é localizada a UIAP/SAEE é um espaço pequeno dividido em dois ambientes, sendo que num deles ficam duas mesas para o atendimento dos estudantes pelas

profissionais que lá atuam, a psicóloga e a psicopedagoga, e outro onde se localiza o arquivo da escola, sendo que para ter acesso ao arquivo, faz-se necessário passar pela UIAP/SAEE. A sala não possui jogos pedagógicos para o trabalho com os estudantes e há um arquivo contendo pastas com as atividades dos estudantes público-alvo da Educação Especial localizado na sala dos professores. A partir da descrição aqui exposta da EB, inferimos que o seu contexto material é frágil para o atendimento das Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2001, 2008 e 2009), o que será debatido mais a frente neste trabalho.

A psicopedagoga atende aos estudantes com deficiência no contra turno ao turno que esses estudantes frequentam o ensino regular e a psicóloga fica responsável pela identificação das demandas dos estudantes, caso seja identificada alguma dificuldade nos processos de aprendizagem ou de ordem emocional e/ou comportamental. Se for para o Atendimento Educacional Especializado, ela orienta a família quais caminhos poderão percorrer para conseguir o diagnóstico e terem direito a esse atendimento, e se for de outra ordem, ela aponta quais serviços eles deverão procurar, estando sempre disponível a todos os estudantes.

Na EB os estudantes também apresentaram angústias no que concerne ao retorno pós-pandemia como ocorreu na EA como ansiedades e automutilações, porém nela os atendimentos e encaminhamentos dos estudantes foram efetivados pela psicóloga da UIAP.

Um dos apoios pedagógicos da EB informou o quantitativo de estudantes com deficiência incluídos na escola por etapa e modalidade por sua frequência, e não pela sua deficiência, referindo-se a vinte e dois estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e dez estudantes na Educação de Jovens e Adultos, totalizando o quantitativo de trinta e dois estudantes com deficiência incluídos nessa instituição. Contudo, em nossas observações pudemos perceber que os estudantes público-alvo da Educação Especial, em sua maioria apresentam o Transtorno do Espectro Autista e/ou Deficiência Intelectual. Há estudantes com Deficiência Física, mas não presenciamos nenhum com surdez ou cegueira.

Da comunidade escolar pertencente à EB, realizamos a entrevista com a diretora, o educador de apoio, a psicóloga, cinco professores das salas regulares, uma profissional de apoio, um estudante e sua genitora. A seguir, seguem as tabelas com o perfil dos profissionais entrevistados:

Tabela 9: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EB – Gestão Escolar

Sujeitos	Diretora da Escola B (DEB)	Educador de Apoio da Escola B (EAEB)
Graduação	Licenciatura em Biologia Cursando Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia
Especialização	Especialização em Ensino de Ciências	Psicopedagogia/Educação Inclusiva e Libras/Gestão Empresarial e Educacional
Tempo de experiência profissional na área	20 anos	12 anos
Tempo nessa escola	2 anos	2 anos

Tabela 10: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EB – (SAEE)– Psicóloga

Sujeitos	Psicóloga da Escola B (PEB)
Graduação	Licenciatura em Letras; Psicologia; Licenciatura em Pedagogia.
Especialização	X
Mestrado	Mestrado em Psicologia Clínica
Doutorado	Doutorado em Educação
Tempo de experiência profissional na área	20 anos
Tempo nessa escola	10 anos

Tabela 11: Perfil dos sujeitos de pesquisa da EB – Sala Regulares – Professores Regentes – Escola B

Sujeitos	Professora da Sala Regular 1 Escola B (PSR1EB)	Professora da Sala Regular 2 Escola B (PSR2EB)	Professor da Sala Regular 3 Escola B (PSR3EB)	Professora da Sala Regular 4 Escola B (PSR4EB)	Professora da Sala Regular 5 Escola B (PSR5EB)
Graduação	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Ciências e Biologia	Licenciatura em História	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Ciências e Biologia
Especialização	Especialização em Alfabetização e Letramento	Especialização em Estudo da Biologia	Especialização em Ensino de História	Especialização em Informática para a Educação	Especialização em Gestão Ambiental Auditoria e Perícia Ambiental Curso Especial em Psicanálise da Educação
Tempo de experiência profissional na área	10 anos	27 anos	25 anos	25 anos	14 anos
Tempo nessa escola	1 ano	2 anos	3 meses	15 anos	13 anos

Tabela 12: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EB – Profissional de Apoio

Sujeitos	A Profissional de Apoio Escola B (PAEB)
Graduação	Magistério/Concluindo Pedagogia
Especialização	X
Mestrado	X
Doutorado	X
Tempo de experiência profissional na área	15 anos
Tempo nessa escola	3 anos

Tabela 13: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EB – Família

Sujeitos	Mãe da Escola B (MEB)
-----------------	-----------------------

Tabela 14: Perfil dos Sujeitos de Pesquisa da EB – Estudantes

Sujeitos	O Estudante da Escola B (EEB)
Etapa e Ano que frequenta na Escola	Ensino Fundamental 7 ano B
Diagnóstico	Transtorno do Espectro Autista

As tabelas acima apresentadas auxiliam a identificar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, de forma a permitir melhor familiarização na análise dos dados construídos.

Diante do exposto e pelo que é proposto pela teoria da atuação e do contexto da prática, em termos de materialidade para a efetivação das Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2001, 2008 e 2009), a EA apresenta os elementos necessários para o atendimento da política ao oferecer a SRM, os Professores Especialistas experientes na Educação Especial, Intérpretes de Libras e o Profissional de Apoio. Já a EB, apesar de não ter os mesmos recursos e tradição, não se pode desconsiderar seu esforço e atenção para fazer face a essa modalidade de ensino como ocorre na EA, mas busca os meios e pessoal para, de alguma forma, incluir os estudantes com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento na sua dinâmica diária e garantir sua aprendizagem, criando uma Sala para o Atendimento Educacional Especializado no contraturno e apresentando o Profissional de Apoio de acordo com o que é indicado na política.

Todavia, é uma realidade que nos faz refletir sobre o quanto ainda falta para um processo inclusivo de qualidade nas escolas do estado, pois a realidade da EB é mais comum que a EA. A inclusão escolar não pode ser feita de forma improvisada, ou do que é possível ser realizado a partir do que a escola possui naquele momento, o que não permitiria efetivamente o processo de inclusão, mas uma exclusão dentro da inclusão. Por isso, é necessário envidar esforços por parte dos governos para mapear as necessidades das escolas que possuem esses estudantes e oferecer os recursos materiais e humanos para uma inclusão de qualidade. Vejamos a seguir a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 7. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DIANTE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO

Ball, Maguire e Braun (2016) discorrem que quando lançamos mão da teoria da atuação para a interpretação do trabalho e do processo com as políticas, três facetas se entrelaçam: o material, o interpretativo e o discursivo. Nesse sentido, sozinhas, elas não são suficientes para indentificar, compreender e representar a atuação ante as políticas, pois todas são relevantes nesse processo e representam a sua totalidade. Por isso, manter a apresentação dos dados de forma separada é apenas um esforço de tornar a presente pesquisa compreensível, contudo, é possível verificar as três facetas permeando as nossas análises.

Outro aspecto trazido pelos autores é a possibilidade de se trabalhar com a teoria da atuação lançado mão de uma gama de outros recursos teóricos e, nessa perspectiva, buscamos também dialogar com autores que discorrem sobre Educação Especial, inclusão, organização e cultura escolares, ética e aprendizagem dos estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento. A abordagem epistemológica que embasa a presente análise é pluralista, utilizando a combinação de teorias não conflitantes que nos ajudaram a compreender e interpretar nosso objeto de pesquisa.

Então, no intuito de compreender o impacto que a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) trouxe para o contexto da prática das escolas pesquisadas no que se refere a sua organização, é relevante esclarecer que tomamos a escola como uma unidade social, uma organização formada por agrupamentos humanos cuja intencionalidade é garantir aos seus estudantes a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, possibilitando assim o desenvolvimento mental, afetivo e moral desses sujeitos a partir da reflexão crítica desses conhecimentos. Para tal, a escola lança mão de atos e processos sistematizados, mobilizando seus atores sociais para atender aos seus objetivos, (Libâneo, 2013).

Comprendemos como elementos relevantes para a organização escolar: seu Projeto Político Pedagógico, sua infraestrutura, equipe especializada, seus profissionais, bem como as formações de seus profissionais para o atendimento das demandas que surgem nessas instituições e as avaliações externas. Vejamos como a política de inclusão do público-alvo da Educação Especial afetou esses aspectos.

7.1. Atuação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva pela EA

Análise do Projeto Político Pedagógico

Na análise da teoria da atuação, os artefatos da política são levados em consideração, haja vista serem produções visuais e recursos que visam documentar o que precisa ser realizado, imprimem o direcionamento da política, circulam, reforçam e repretam o que precisa ser feito. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 176), os artefatos são “(...) microtecnologias e as representações da política que servem como elaboradores de significados do mundo social-material da escola.” São produções culturais carregadas pelo conjunto de crenças e significados que dialogam com os processos sociais e com a atuação das políticas. É o que ocorre com os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas que precisam anunciar que a escola é inclusiva e as possíveis ações para esse processo, por isso, é um artefato/documento relevante na análise dessa política.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) consideram um documento qualquer registro escrito em que haja a possibilidade de ele ser utilizado como fonte de informação. A análise documental pode ser empregada como complemento a outras técnicas de coleta de dados, o que ocorre na presente pesquisa. Esse tipo de análise é adequado às abordagens qualitativas e é realizada em documentos que ainda não foram tratados.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que visa traduzir em palavras a organização e a cultura escolar de uma instituição de ensino. Ao pontuar objetivos, diretrizes, ações pedagógicas, organização curricular, avaliação, entre outros elementos essenciais para o seu funcionamento, ele indica alguns pressupostos para a sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, buscou-se analisar os PPPs das escolas campo de pesquisa no intuito de identificar elementos que pudessem nos evidenciar pistas sobre o que essas organizações escolares pretendem e pensam para seus espaços em termos de inclusão escolar. Eles foram lidos na íntegra no intuito de localizar o que é proposto pelas escolas em termos de inclusão escolar para a modalidade de ensino da Educação Especial nesses documentos.

Nas políticas que regem a Educação Especial no país é colocado o imperativo de que as escolas devem anunciar nos seus PPP's a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sua organização dentro do espaço escolar indicando os elementos necessários para a sua efetivação. De acordo com a Resolução N° 4, de 2 de Outubro de 2009 (Brasil, 2009):

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou

de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Esse aspecto também é reforçado na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) quando são elencadas as ações necessárias para a garantia do direito a educação as pessoas com deficiência. Ela anuncia no seu Artigo nº 28, Inciso III, que é dever do poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:” o:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Após realizarmos a leitura atenta do PPP da EA, verificamos que em termos quantitativos, não há tantas referências ao processo inclusivo de estudantes público-alvo da Educação Especial, contudo, de forma qualitativa, foi possível visualizar a existência no documento da preocupação em apontar caminhos para o atendimento a essa demanda.

Nele, a inclusão social dentro do ambiente escolar não só se refere aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades e/ou Superdotação, mas existe a preocupação de destacar que a escola é para todos, pois nela não deve existir discriminação de nenhuma ordem, seja econômica, étnica, religiosa, de gênero, orientação sexual, cultural, linguística, entre outras. Destacam que frequentar a escola é um direito de todos, que ela é imprescindível para o exercício da cidadania e para a efetivação da participação de todos nos processos democráticos, pois é na escola que se aprende o respeito à diversidade que deve prevalecer na sociedade, bem como a convivência com quem é diferente.

O verdadeiro conceito de inclusão social, dentro do ambiente escolar, refere-se a questões como igualdade de direitos, de acesso a bens, tecnologias, informações e serviços existentes na sociedade, bem como valorização das expressões culturais das comunidades, liberdade de credo religioso, respeito à diversidade de raça, gênero e orientação sexual. O alicerce fundamental desta inclusão está no respeito às diferenças, no exercício da cidadania e na dignidade humana. É a partir do princípio do respeito à diversidade que se firma o conceito de inclusão social. Portanto respeito à diversidade: de classe social, cultural, étnica, linguística, religiosa, de orientação sexual. Desse modo, exercitam-se princípios de ideais democráticos, a partir do respeito e convivência com as diferenças, a partir da prática da tolerância e

do diálogo constantes. (PPP⁴⁷/EA, p. 13)

O aspecto do respeito à diversidade é reforçado na EA na apresentação do seu PPP, bem como elementos fundamentais para uma escola inclusiva. A ética, a dignidade humana, igualdade de direitos, solidariedade, cumprimento das normas, respeito, valores morais, compreensão mútua e a paz são indicados pela instituição como valores centrais para a cultura da escola.

Aponta para a relevância da educação ética dos estudantes numa ação coletiva, promovendo discussão dos valores éticos necessários à construção da cidadania, refletindo sobre a dignidade humana, igualdade de direitos, recusando categoricamente qualquer forma de discriminação, valorizando a importância da solidariedade no convívio do cotidiano escolar, bem como observando o cumprimento de normas, fortalecendo a identidade e respeitando a dos outros, enfatizando os valores morais, a compreensão mútua e a busca pela paz. (PPP/EA, p. 4)

Nesse sentido, foi possível identificar nos techos retirados do PPP da EA princípios (diversidade, respeito às diferenças, igualdade...) que contemplam a filosofia da inclusão escolar. Melo, Lira e Fación (2008) argumentam que os princípios emanados das políticas inclusivas foram passos relevantes na luta por uma sociedade igualitária e por uma escola mais democrática. Todavia, se não forem acompanhados das condições necessárias para inclusão (recursos humanos e materiais, formação continuada, salários e condições de trabalho adequados para os professores e demais profissionais), corre-se o risco de o termo inclusão ser usado apenas para manipular pessoas e suas opiniões. Por isso, o que é anunciado nos PPPs das escolas precisa de ações reais no contexto da prática para efetivação de um processo inclusivo de qualidade.

É fato que a escola é um organismo vivo e ela é perpassada pelos conflitos existentes na sociedade, porém, nela é possível serem criadas ações preventivas no intuito de minimizar violências, discriminações e preconceitos que acontecem nos espaços sociais e reverberam nesse recinto, já que ela é um microespaço no qual são repercutidas as dinâmicas do macroespaço que é a sociedade. Nessa perspectiva, é possível compreender a importância das políticas públicas educacionais em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão. Consideramos que se ainda há situações difíceis nas escolas com os estudantes que são seu público-alvo, sem elas, o cenário seria de total exclusão e de não pertencimento desses sujeitos à escola e, consecutivamente, à sociedade.

Na observação livre que realizamos dentro dessas instituições escolares, foi possível perceber que as escolas atuam na intenção de se mobilizarem para que, na sua organização e

⁴⁷ Identificamos trechos dos documentos analisados com as siglas PPP (Projeto Político Pedagógico), seguido das respectivas escolas: EA (Escola A) e EB (Escola B).

cultura, os estudantes com deficiência sejam incluídos em suas dinâmicas diárias. Para isso, elas procuram de alguma forma, dentro de seus limites e possibilidades, atender ao que é indicado nas legislações pertinentes a Educação Especial e buscam criar mecanismos para combater atitudes de discriminação e preconceito de qualquer ordem em relação a esse grupo social, como a luta contra o bullying, tentando coibir situações que possam ser constrangedoras a qualquer um desses estudantes, englobando, inclusive, outros aspectos da diversidade social nessas ações como aparência, religião, etnia, opção sexual, situação econômica, entre outros.

A EA traz como seus valores a “Ética; Respeito; Inclusão; Clima Organizacional Harmônico; Cultura de Paz e Gestão Democrática.” (p. 13) e apresenta como dois dos seus objetivos específicos “Assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência ao ensino regular.” E “Oferecer uma educação inclusiva de qualidade, ofertando um atendimento educacional especializado.” (p. 25), indicando que a escola está de alguma forma buscando atender ao que é proposto na política no que concerne a necessidade de as escolas anunciarem no seu PPP a preocupação em instalar uma cultura inclusiva para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Então, nesse documento podem ser contemplados aspectos valorativos considerados importantes para se avaliar se uma escola é inclusiva ou não. Silva e Leme (2009, p. 498) argumentam que para que uma escola seja tida como tal, ela precisa, para além de transformar sua estrutura física para atender as demandas desses estudantes, estabelecer relações interpessoais baseadas nesses valores no sentido de constituir uma cultura inclusiva.

Para que a inclusão de crianças com deficiência ocorra de modo sensível às necessidades de todos os envolvidos no processo educativo, é necessário um ambiente que considere as relações estabelecidas entre as pessoas, e não apenas as questões estruturais. Logicamente, pensar em um ambiente inclusivo conduz à ideia de acessibilidade arquitetônica, mas não é essa a tônica, e sim, as relações estabelecidas na escola.

E por fim, nas suas metas, propõe ações e estratégias, bem como formas de efetivá-las. A EA indica a “Inserção da proposta da Educação Inclusiva, planejando ações integradas com os educadores das disciplinas de regência e os educadores especialistas que realizam o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.” (p. 25). Porém, na prática, através da observação livre e das falas dos sujeitos pesquisados, foi possível inferir que no seu cotidiano, devido às demandas externas e internas, a escola ainda não conseguiu atender essa meta na sua totalidade. A sua realidade é marcada por uma dinâmica onde nem sempre é possível proporcionar momentos de trocas entre os educadores especialistas e os professores regentes. Mais a frente, esse aspecto será mais explorado na análise dos dados

coletados nas entrevistas.

A infraestrutura para o AEE e a disponibilidade de equipe especializada profissional

Na atuação de uma política no espaço escolar, os diretores possuem um papel fundamental, apesar de as escolas de hoje se pautarem pelos princípios democráticos de autonomia e participação, o papel de liderança desses profissionais é imprecidível para que o funcionamento da escola ocorra da melhor forma possível, já que isso dependerá também do seu pessoal e das suas condições de trabalho. Libâneo (2013) considera que os diretores das escolas possuem tarefas específicas para assegurar a fluidez das atividades diárias das instituições escolares, entre elas, dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, assegurar o processo de participação na tomada de decisões, promover a articulação entre os setores da escola para a execução de suas atividades, baseada na colaboração entre seus atores sociais, gerir as relações interpessoais na escola como também da escola com a comunidade de seu entorno, especialmente, com os pais, entre outros.

Nesse sentido, no que concerne a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, os diretores precisam atuar e delegar para os demais atores sociais da escola as responsabilidades relativas à inclusão dos estudantes público-alvo dessa política de forma colaborativa, no intuito de garantir a sua inclusão e aprendizagem, bem como buscar gerar na escola uma dinâmica de respeito às diferenças e do convívio harmônico entre as diversidades, criando ações que fomentem a empatia e a solidariedade, já que esses estudantes pertencem a escola e não apenas ao setor da Educação Especial.

Assim, ao mesmo tempo em que os diretores precisam administrar a escola a partir do que é posto pelos sistemas de ensino no dia a dia de modo que atentem para a função social da escola, que é a garantir a aprendizagem de todos, eles enfrentam em seu cotidiano reivindicações feitas pela comunidade escolar que, por vezes, contrapõem-se aos ditames dos órgãos aos quais eles precisam responder.

Silva e Leme (2009) destacam o papel do gestor para a implantação de uma cultura inclusiva nas escolas, destacando que o papel da gestão é imprescindível no desenvolvimento de qualquer inovação escolar, pois se houver abertura de espaços necessários às transformações na escola a partir de uma postura flexível e de acolhimento do protagonismo de seus professores e dos demais profissionais em suas ações, será possível estabelecer uma cultura inclusiva.

Portanto, um ambiente inclusivo na escola depende de o diretor fortalecer a

mentalidade de que a escola é de todas as crianças, proporcionando um modelo para os professores, bem como de incentivar aqueles que buscam práticas educacionais inclusivas. Cabe ainda ao diretor apoiar o professor que empreende ações para mudar, sem deixar de respeitar o ritmo pessoal de cada um na incorporação de uma atitude inclusiva. O diretor deve ser capaz de discernir o que a equipe como um todo e o que cada um necessita para se desenvolver. (Ibidem, p. 499)

Nessa perspectiva, questionamos o diretor adjunto sobre qual seria o seu papel no processo inclusivo e que dificuldades ele sente nesse processo. Ele declarou:

É atender a necessidade da comunidade escolar em relação às deficiências dos estudantes, procurar orientá-los, as famílias.
Eu posso dizer que, assim, a escola aqui é bem assistida, vamos dizer assim, ela tem a questão da acessibilidade, ela possui intérpretes, possui profissionais na sala de recursos. Talvez a gente precise de mais formações. DAEA

Na sua fala identificamos que esse ator social, apesar de parecer que ele compreende qual deveria ser a sua atuação nessa política, pois entende o seu papel ante as necessidades da comunidade escolar em relação aos estudantes incluídos, bem como das suas famílias, sua postura é mais de ordem passiva, já que suas ações vêm como resposta das demandas trazidas por outros e não do estabelecimento de ações para o processo inclusivo. Para ele, apesar de a escola apresentar a organização necessária para a inclusão, as dificuldades estariam atreladas a necessidade de mais formação para todos os seus profissionais, tema que será debatido mais a frente.

Nas observações livres, verificamos que, sempre que havia alguma situação de mau comportamento ou de bullying com algum estudante com deficiência ou com Transtornos Globais de Desenvolvimento e também com os demais estudantes, a postura do diretor adjunto era de se fazer presente, apoiando sua equipe na resolução dos problemas, como também, atuava para atender as necessidades materiais da Sala de Recursos Multifuncionais e na solicitação do profissional de apoio para acompanhar os estudantes incluídos.

Outro aspecto que inferimos da observação livre é que, na organização e cultura da EA, há pouca articulação entre os setores do ensino regular e o setor do ensino especial, não havendo uma interdependência entre eles, tópico que será discutido com mais detalhes adiante neste trabalho, existindo pouca mobilização por parte da gestão com ações que pudessem articular mais esses setores. Apenas na Semana da Pessoa com Deficiência havia dinâmicas para inserir a comunidade escolar e as famílias em alguma reflexão sobre a inclusão.

Destacamos que a inclusão escolar exige uma tomada de posição por parte da gestão. A este respeito, Carvalho (2011) aponta para necessidade de mudanças de atitudes frente às diferenças dos estudantes, principalmente quando são mais significativas. O cumprimento do direito a aprendizagem desses estudantes precisa ser introjetado em cada um dos que

trabalham no espaço escolar. A autora apresenta algumas afirmativas por parte da equipe gestora que poderiam contribuir para a organização da escola de modo que torne a prática pedagógica nas classes comuns capaz de garantir a aprendizagem e a inclusão de todos: compreender que a tarefa pedagógica também é um ato político, pois deve considerar os interesses e a bagagem vivencial dos seus estudantes, estabelecendo relações dialógicas entre eles e seus professores; desconsiderar o ensino tradicional, lançando mão de práticas didático-pedagógicas inovadoras que considerem as diferenças; espaços, materiais, mobiliários apropriados e adequação curricular; auxílio de tecnologias; a participação da família e da comunidade, o que exige melhorias nas condições salariais e de trabalho dos profissionais da educação.

A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva trouxe para as escolas o desafio de se reorganizar e introduzir elementos novos na sua cultura no intuito de atendê-la. A partir da observação livre, foi possível identificar elementos que indicaram que essa política foi de alguma forma realizada por ambas as escolas, porém, cada qual de acordo com seus contextos situados, seus aspectos materiais, estruturais e relacionais que devem ser considerados quando uma política é posta em ação dentro do espaço escolar, pois o contexto de cada escola é único, mesmo que pareçam análogos. Para Ball, Maguire e Braun (2016), na investigação da interpretação e tradução de uma política num espaço escolar, é necessário levar o contexto a sério, pois não há escolas ideais como as que são propostas nas políticas, mas escolas reais com seus desafios e possibilidades.

Então, o pontapé inicial dessa política foi anunciar que a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial deveria ser realizada nas salas de aula comuns das escolas regulares. Estudantes com deficiência física, intelectual ou sensorial, com Transtornos Globais de Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação precisam pertencer à totalidade dos alunos matriculados na escola regular.

Nas escolas pesquisadas, nos universos de seus estudantes, foi possível verificar a presença desse grupo. Na EA encontramos estudantes surdos, cego, cadeirante, com deficiência intelectual e com Transtornos Globais de Desenvolvimento. Essa realidade pleiteia da escola alguns ajustes, pois ela precisa do intérprete de Libras e do Brailista para que as demandas dos estudantes surdos e do estudante cego sejam atendidas. As necessidades dos demais estudantes são atendidas pelos professores especialistas na SRM e pelo profissional de apoio na sala regular. O AEE é realizado de forma similar nas duas escolas, os detalhes desse atendimento exploraremos mais à frente.

No que concerne à matrícula desse público-alvo, nas duas escolas foi possível verificar

dois movimentos: o de estudantes cuja família apresentava na hora da matrícula na escola um laudo constando qual seria a sua deficiência e outro, de estudantes sem laudo ou diagnóstico informado e que só no dia a dia os professores das salas de aula comuns percebiam algumas dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento que poderiam sinalizar para alguma deficiência ou transtorno. Esse fato era informado à gestão que solicitava à família que procurasse profissionais da saúde no intuito de solicitar o seu laudo, como podemos visualizar nas falas a seguir:

A princípio não sabemos quem é especial, as famílias, elas vêm matricular seus filhos e, no ato da matrícula, a gente já identifica esse estudante que possui a necessidade especial. E aí eles são encaminhados para a sala de recursos, lá eles, a família, os responsáveis passam por um anamnese e, com isso, a gente faz a matrícula do estudante. DAEA⁴⁸

Às vezes eu passo pra PE3EA da sala de recursos, eu falo assim, olha aquele estudante tá com dificuldade em alguma coisa, se você quiser que eu monte alguma atividade pra ela a parte eu monto, mas eles falam que não, que é o trabalho deles fazerem esse trabalho mais específico com o estudante. [...] A gente tá tentando, eu tento falar com a mãe dele, eu peço pra gestão entrar em contato pra ela vir com um laudo, ele também precisa de uma que acompanhe, ele também precisa de ajuda na sala de recursos e a mãe não aparece. Aí nesses casos eu acho que é bem mais difícil. PSR1EA

Pela fala desses atores sociais é possível perceber que o laudo é um dispositivo que servirá de norte para as ações especializadas necessárias com esses estudantes, pois a partir dele será possível a construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE por parte dos professores especialistas, segundo a Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, já que será o tipo de deficiência que o estudante apresenta junto às informações trazidas pela família sobre seu histórico escolar coletadas a partir na anamnese realizada por esses profissionais no início de cada ano letivo ou a qualquer momento que o estudante incluído ingressar na escola, que demandarão os ajustes específicos necessários para que a sua inclusão e a aprendizagem aconteçam da melhor forma possível. Porém, pode se tornar um obstáculo caso algum estudante que apresente alguma dificuldade de aprendizagem e/ou socialização não o apresente.

Na EA, em relação a essa problemática, constatamos o seguinte movimento, o laudo é condição para se ter o direito a frequência no contraturno na SRM, como podemos verificar nas falas dos atores sociais a seguir:

Bom, é, precisa de laudo tá certo, pra poder frequentar a nossa, a sala certo, a sala de recursos, porque mediante desse laudo é que a gente vai traçar as atividades é, pra cada aluno né, de acordo com as necessidades deles. Aí por exemplo, surdo, a gente sabe que precisa né mais da, do português, da matemática, então a gente foca nas disciplinas que ele está mais não é, que tem mais dificuldades de aprendizagem. E

⁴⁸ As falas dos sujeitos de pesquisa foram transcritas tal quais seus enunciados.

no decorrer do ano, aí a gente vai adaptando né, vai fazendo é, materiais, vai adaptando aulas pra poder suprir isso aí, certo. PE3EA

Eu entro em contato sim, quando a gente identifica esses alunos que precisam de acompanhamento, eu deço, eu vou na sala, tem duas pessoas lá, PE3EA e PE31A, eu digo: gente, olha, a gente identificou esses alunos, aí elas disseram pra mim, a gente sabe, a gente já ouviu falar, a gente já chamou os pais pra conversar, pra pedir o laudo, porque com o laudo entrando no ministério público pode ser que chegue alguém pra poder dar esse suporte dentro da sala de aula, eles não entram na sala, eles ficam numa sala e, no contraturno, esses alunos, essas alunas vão ter um acompanhamento específico com eles. PSR2EA

Contudo, como detalharemos mais a frente, ter acesso ao laudo não é algo tão fácil de ser alcançado. Vários fatores interferem no cotidiano das famílias de crianças e adolescentes que precisam desse documento para a garantia de direitos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Por isso, é importante compreender os condicionantes políticos, econômicos e socioculturais que criam barreiras que podem impedir o acesso desses sujeitos a uma vida plena e digna. Santos, Vieira e Farias (2023) reforçam a nossa perspectiva quando declaram que há professores que vêem a exigência do laudo como desnecessária e que ele deveria ser garantido pelo poder público, pois para eles, na realidade brasileira, o acesso a esse documento é demorado, o que pode impedir esses estudantes de frequentarem as SRMs, impactando na sua aprendizagem.

Por muito tempo, a deficiência foi tida como atributo pessoal, um defeito ou um mau funcionamento do corpo, contudo, a luta histórica pelos direitos das pessoas com deficiência foi mudando essa concepção, e no Brasil, reverberou em debates a respeito de vários temas relativos à garantia de direitos tratados na Constituição Federal (Brasil, 1988). Hoje, a deficiência é tida como uma condição atrelada à interação desse corpo com as barreiras que são socialmente construídas, por isso, garantir o direito das pessoas com deficiência passa pela tentativa de eliminá-las o máximo possível.

Caiado *et al* (2014) pontuam que a pessoa com deficiência não é um sujeito a-histórico, mas concreto, por isso vive em determinadas condições que são complexas e multideterminadas. Em 2007 foi criado o Programa BPC na Escola, porque naquele momento aproximadamente dois terços das crianças e adolescentes em idade escolar que recebiam o Benefício de Prestação Continuada (BPC) não estavam frequentando a escola. O benefício já existe desde 1993 e é dirigido a pessoas idosas e a pessoas com deficiência que não possuem uma fonte de renda que garanta a sua subsistência e nem uma família que possa se responsabilizar por esse sustento.

Também em 2007, foi criado o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola da Pessoa com Deficiência Beneficiária do BPC na Escola,

com o intuito de identificar através de visitas domiciliares, barreiras que pudessem impedir ou dificultar o acesso e permanência desses beneficiários as escolas. Então, tal programa não só buscou a transferência de renda a essa população, mas também garantir seu direito educacional.

O Programa BPC nas escolas é o exemplo de uma política intersetorial que liga as esferas da educação, saúde e assistência social. Para se alcançar tal benefício, a avaliação para sua concessão se dá através de perícia médica realizada pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) e pela comprovação de que a família da criança ou do adolescente de 0 a 18 anos não tem condições de garantir o seu sustento. Porém, a sua aprovação não tem sido tão fácil para quem dele necessita, além disso, apesar de haver parâmetros pré-estabelecidos para a sua concessão, ela ainda está atrelada a análise subjetiva de quem irá autorizá-lo. Segundo Vaitsman e Lobato (2017, p. 3528-3529):

Apesar dos avanços na concepção e operacionalização da avaliação, a concessão do benefício ainda depende bastante do caráter subjetivo implícito a qualquer julgamento. É difícil definir parâmetros uniformes ou critérios claros para que cada indivíduo seja tratado do mesmo modo no processo de requerimento. Isso se estende para a caracterização do grau de incapacidade da pessoa com deficiência. A avaliação pericial deve considerar não só a gravidade, mas o tempo que ela pode persistir, fundamental para a concessão do benefício e que não é necessariamente uma preocupação do médico que assistiu àquela a pessoa. A avaliação também depende dos valores, percepções e mesmo do viés profissional dos envolvidos nas várias etapas do processo de concessão. A diversidade de valores, sobretudo os relacionados às diferentes culturas profissionais, podem dificultar a comunicação ou envolver concepções divergentes sobre incapacidade. Profissionais de saúde envolvidos com o diagnóstico sobre incapacidade, vida independente e participação possuem distintas compreensões, sobretudo quando se trata de pessoas com alguma deficiência física ou mental. Há também diferenças entre profissionais médicos e assistentes sociais. Embora os médicos reconheçam a importância da avaliação social no processo de concessão, expressam maior resistência a essa parceria, assim como quanto aos objetivos do BPC.

O Programa BPC na Escola não é o foco da nossa pesquisa, mas trouxemos essa discussão no intuito de demonstrar o quanto, por vezes, pode ser penoso para algumas famílias à materialização de um direito que já lhes foi garantido em lei. Em conversa informal, questionamos a MEA se seus filhos recebiam esse benefício, sendo que os dois apresentam o diagnóstico de TEA e estudavam na EA no momento da realização da pesquisa. Ela disse que não, pois devido à renda familiar, ele lhe foi negado, mas alega que os gastos com os filhos são grandes com terapias e medicamentos que são caros e que esse deveria ser um direito de todos que comprovassem que esses custos superam as condições financeiras da família.

A mesma pergunta foi feita a mãe da EB, que tem dois filhos que também foram diagnosticados com TEA, porém só um estudava na EB durante o período da realização da

pesquisa, e ela respondeu que os dois têm o benefício: para o mais velho, não houve dificuldades para seu acesso, já o mais novo, na primeira vez que fez o pedido, ele lhe foi negado, mas na segunda tentativa, ele foi alcançado. O que denota a complexidade que é alcançar tal direito, mas que, de forma geral, os dois casos dessas famílias demonstram que de alguma forma foi cumprido o que é estabelecido em lei no que concerne aos quesitos de renda e autonomia dos estudantes.

Todavia, o que temos percebido é que, enquanto nos grandes centros urbanos tem sido difícil à concessão do BPC aos estudantes com deficiência, em algumas cidades do interior, há o alcance desse benefício sem os critérios mínimos necessários, sendo realizados apenas com interesses eleitoreiros. Por isso, há a necessidade de maior fiscalização por parte do poder público para que esse direito chegue a quem de fato necessita.

Outra dinâmica existente nas escolas e que depende não só dela, mas de outros setores como saúde e justiça, ou seja, do seu contexto externo, é a questão do profissional de apoio, que foi indicada em falas de alguns atores sociais acima. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 2015, anuncia no seu Artigo 28, inciso XI, que caberá ao poder público “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;” e também no inciso XVII afirma que ele deve assegurar a “oferta de profissionais de apoio escolar;”. Porém tal legislação não esclarece quais os critérios a serem utilizados para a seleção dos estudantes com deficiência, para que as escolas possam solicitar às secretarias dos seus estados esse profissional, se serão de ordem de cuidados pessoais e/ou de ordem pedagógica.

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, declara em seu Artigo 3º e Parágrafo único que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.”, mas não define a quem cabe comprovar tal necessidade, se à escola, à saúde ou à justiça? Bezerra (2020, p. 681) corrobora com nossa discussão, e questiona:

Há de perguntar-se, no entanto, quem comprovaria essa necessidade do estudante? A família? A escola? Outra vez não há resposta em nenhuma legislação nacional, abrindo brecha para que estados e municípios criem suas regulamentações e, o que é preocupante, valide-se o modelo médico da deficiência e desenvolvimento humano.

O extrato mostra a abertura que a legislação oferece em termos da distribuição de responsabilidades entre os entes federados, implicando também certa margem de autonomia para estados e municípios em relação ao governo federal. No entanto, o detalhamento e a

especificação das competências de cada uma dessas instâncias poderiam auxiliar na colaboração entre eles (escola, saúde e justiça), evitando ambiguidades que podem atrasar a garantia de direitos, penalizando esses sujeitos e suas famílias.

A LBI também identifica como deverá ser a atuação do profissional de apoio com o estudante incluído dentro do espaço escolar, segundo o Artigo nº 3, Inciso VIII, ele declara o perfil desse profissional ao anunciar quais serão as suas funções que serão relativas às necessidades que o estudante com deficiência apresentar, se elas serão de cuidados pessoais, acessibilidade física ou/e de aprendizagem:

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

Na EA há a presença do profissional de apoio, o que sinaliza para a efetivação dessa política, porém existe apenas um, acompanhando um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entrevistamos esse profissional, o estudante que ele acompanha e sua mãe. Em suas falas e na do DAEA, é possível identificar o caminho percorrido pela escola e pela família para o atendimento desse direito, como podemos visualizar nos extratos a seguir:

Foi na seleção simplificada, da secretaria de educação pra professor de apoio, aí, eu não sabia também o que era essa função aí, mas vi a descrição e parecia algo bem geral e aí é, depois de alguns meses, a Secretaria de Educação me ligou é, pra vir pra essa escola aqui e pra ser tutor e cuidador, não é, de um aluno. E aí não me disseram nada assim, era só pra vir pra escola pra saber quem era o aluno e iniciar. PAEA

Na verdade, a gente nem sabia como é que iria ser, na verdade, depois que eles iniciaram é que foi, as situações foram acontecendo e a gente foi correndo atrás é, dos direitos deles né, porque até então a escola sabia que a gente mostra, já entra quando faz a matrícula, já entrega o laudo, já explica a situação de cada filho né, já fala como, a característica de cada um, a individualidade de cada um. E aí a gente foi atrás do pessoal maior que eles, de prefeito, dos políticos que estavam acima deles, entendeu? E aí foi quando a gente conseguiu, depois de correr muito atrás, de fazer muita arruaça, de arengar muito, conseguiu um profissional de apoio pro EA. MAE

Sabendo que o estudante tem a necessidade. Caso a gente precise de um apoio pra ficar com o estudante na sala de aula, a gente solicita através de ofício para regional. Às vezes é rápido, às vezes não é, depende muito, às vezes se tiver já o profissional assim de imediato, é mais rápido. Quando não se tem o profissional, aí eles vão pesquisando pra ver a contratação. DAEA

Nas falas dos profissionais da escola e da família verificamos que não é tão fácil para os estudantes com deficiência e sua família conseguirem esse profissional quando eles necessitam. Os gestores das duas escolas afirmam que pode ser um processo demorado, pois, por vezes, não há profissionais de apoio disponíveis no momento em que eles são solicitados à Secretaria de Educação do Estado, o que demandará dela a convocação dos que se submeteram a processos seletivos, ou haverá a necessidade da realização de outros, ou até

recorrer à dinâmica de realocar profissionais de apoio de outras escolas, mas também declaram que a demanda por esse profissional tem sido cada vez maior. Já para as famílias, quando esse profissional não chega, é necessário recorrer a outras instâncias como ao ministério público e a políticos.

Essa realidade é um entrave para a inclusão, pois a atuação desse profissional é reconhecida pelas famílias e pelos profissionais das duas escolas como imprescindível para que a inclusão escolar ocorra de forma efetiva. A mãe entrevistada declara que o comportamento e a aprendizagem do seu filho melhoraram com o acompanhamento desse profissional na sala de aula comum do ensino regular e podemos ver a importância da atuação desse profissional na voz do próprio estudante incluído. Vejamos:

É o de apoio, sem dúvida. É porque é assim, como ele é muito inteligente, ele, ele pega as coisas no ar assim sabe, isso quando é do interesse dele, quando não, entra no ouvido e sai no outro. Porém, as matérias que ele tem mais dificuldade, quem trabalha com ele é o professor de apoio, se não fosse ele, é, eu não sei o que seria de EA nessa escola porque, é, ele é quem realmente dá suporte a EA nessa escola, é o professor de apoio entendeu. Assim, com o aprendizado eu não tenho o que questionar não, mas não pelo, é, como eu falei, não pelos professores no geral, é claro que há exceções, mas por conta do apoio que o apoio me deixa tranquila e confortável porque eu sei que ele tá bem, que ele tá aprendendo, que ele tá repassando pra EA aquilo que ele não conseguiu pegar com o professor, como você fala, da sala, da regular, pronto. MEA

Olha, eu vou citar que pra ter um acompanhante, eu prefiro que seja homem primeiramente, porque, um ajudante homem, eu posso falar coisas com ele que eu não poderia falar com um assistente mulher porque, vamos supor, eu teria que me abster de falar de certas coisas com a mulher por conta, com assistente mulher, por conta de respeito, inclusive, e de liberdade, e pra mim é difícil e diferente ter que me aproximar de uma assistente mulher por conta dessas dificuldades, dessas coisas que tenho que me abster, agora, com assistente homem, que no caso do meu amigo PAEA, já há muito tempo não chamo ele de estagiário, eu chamo ele de Carlos⁴⁹ ou amigo porque a gente ficou muito próximo, ele, a gente não se abstém de falar nada um com o outro, a gente fala coisas de casa, coisas do colégio, a gente é muito franco um com o outro e isso acabou criando uma aproximação e uma amizade entre nós. EA

Neste caso específico, o estudante tinha como característica a agressividade (TOD) e o PAEA foi orientado a tecer certa relação de proximidade para conter o comportamento do estudante. Porém, apesar de a presença desse profissional ser relevante para o processo inclusivo, pois oferece suporte em termos da atenção específica e da segurança para o aluno na escola, ela ainda é recente na cultura das escolas e a indefinição sobre o seu papel nesse espaço pode gerar ambiguidades nesse processo. Essa realidade tem a ver com o fato de a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Lei de Proteção da Pessoa com Transtorno Autista (Brasil, 2012) que anunciam a necessidade desse profissional na escola ainda serem atuais e

⁴⁹ Os nomes aqui utilizados são fictícios, substituindo os nomes reais dos participantes no intuito de preservar suas identidades.

da carência de maiores esclarecimentos por parte do poder público de quem seria esse profissional, ou seja, que tipo de formação seria exigida para a função de profissional de apoio e quais seriam as atribuições desse profissional dentro da escola com os estudantes incluídos.

Um exemplo dessa problemática é que no último edital do processo seletivo do estado de Pernambuco em 2021 (Portaria Conjunta SAD/SEE Nº 072, DE 29 DE JUNHO DE 2021⁵⁰) foi exigida, como formação mínima para se candidatar a vaga de profissional de apoio de estudantes com deficiência, o curso normal médio ou o ensino médio completo ou um curso técnico de nível médio. Segundo tal documento, o candidato poderia possuir “Declaração, Certidão, Certificado de conclusão ou Histórico Escolar Normal médio ou Médio Técnico (com indicação da data de colação de grau), ou Histórico Escolar do Ensino Médio completo, devidamente reconhecidos pelo Ministério da Educação.”.

Todavia, o curso Normal Médio que poderia dar algum conhecimento sobre como poderia ser o trabalho com estudantes que apresentam alguma deficiência dentro das salas de aula comuns nas escolas regulares é praticamente inexistente na realidade brasileira, uma vez que é o curso de Pedagogia que predomina em termos da formação que antes era oferecida nesse curso, porém com uma abordagem mais científica. Afinal, é um curso de nível superior que, supõe-se, não prepara apenas um profissional de nível técnico que executa os planejamentos realizados por outros, mas um profissional crítico e reflexivo em sua prática profissional. Pimenta *et al* (2017, p. 17) declaram que “Apesar de mantida a possibilidade da formação desses profissionais em nível médio, na maioria dos estados do país ocorreu a extinção desses cursos e generalizou-se a formação em nível superior nos cursos de pedagogia”. Já os demais cursos não dão conta do desafio que é atuar com esses estudantes nas escolas. Vejamos o que declarou o profissional de apoio da EA:

Foi assim que eu cheguei aqui, é, com esse tipo de função, não tinha assim é, nada determinado no sentido de, não você vai ser professor de apoio é, na escola pra, outras funções que tem na própria definição de professor de apoio e eu fui direcionado já para o aluno em questão, não é. Aí eu vim mais por conta, ninguém me falou nada, mas eu fiquei desse modo não é, algumas pessoas já tinham vindo ficar com ele, não tinham conseguido permanecer né. E aí queriam que fosse um homem pra ficar perto dele. E aí eu apareci né. Foi meio assim de, de surpresa, tudo foi meio sem, sem muito controle. PAEA

Nessa fala é possível perceber que esse ator social não sabia como deveria atuar na função para qual foi designado e que foi na prática, com a observação e orientação de outros profissionais da escola que, aos poucos ele foi se apropriando daquilo que deveria ser sua atuação, porém é preciso repensar essa realidade, o professor especialista sabe qual é o seu

⁵⁰ Disponível em: <https://jconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/concurso-see-pe-edital.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

papel na escola, tem formação em Educação Especial para isso, o professor da sala regular também, tem a sua licenciatura assim como o intérprete tem a sua formação em Libras. E o profissional de apoio?

Nestes termos, observa-se certo indício de fragilidade dessa atuação e de sua precarização, pois ao exigir apenas a formação em nível médio, denota a não preocupação com a ação desse profissional na prática e, consecutivamente, com a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, os salários são baixos devido ao nível de formação desses sujeitos, o que indica uma preocupação por parte do estado de não onerar tanto a sua folha de pagamento com esse profissional. Esse debate também foi colocado por Bezerra (2020, p. 683) ao pontuar:

Isso não quer dizer que a presença de profissionais de apoio à inclusão escolar não seja, também, uma necessidade para as redes públicas de ensino. O que desejo ressaltar é que não se pode crer que estes, ainda sem carreira definida e sem regulamentações precisas de sua atuação, a qual se torna objeto de interpretações múltiplas, sejam postos como o principal respaldo para a permanência de estudantes PAEE nas classes comuns. Meu posicionamento pode ser justificado quando se nota que esses profissionais, quase sempre com formação de nível médio (com ou sem habilitação específica para o magistério) ou ainda estudantes universitários, com ou sem alguma capacitação na área, representam uma precarização da atenção educacional ao público que mais necessita de suporte, não só em demandas de cuidados pessoais e de vida diária, mas, *a fortiori*, de atenção pedagógica.

Ball, Maguire e Braun (2016) destacam a importância das culturas profissionais na atuação da política, pois, apesar de serem variáveis pouco tangíveis em relação às demais, elas se relacionam ao *ethos*, valores e o envolvimento dos profissionais da escola com o seu contexto profissional. Nesse sentido, podemos inferir, a partir dos dados aqui apresentados, que os profissionais de apoio ainda não possuem uma cultura profissional específica que os represente, como é o caso dos professores regentes das salas regulares, uma vez que não tem formação nem identidade específicas, são novos na organização e na cultura das escolas e a indefinição do seu papel denotam ambiguidades sobre o seu lugar e a sua função dentro da escola.

Soma-se a isso, o fato de que a interpretação dessa política no âmbito das demais relativas à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial e sua tradução no contexto da prática é a que mais tem apresentado diferenças entre escolas e sistemas de ensino. Há entes federados que lançam mão de estagiários para exercer tal função, enquanto outros contratam profissionais com a nomenclatura de profissional de apoio escolar, entre outros. Além de não haver critérios específicos para a exigência de formação desses profissionais, ora são estudantes do ensino médio, ora estudantes do Ensino Superior.

Compreende-se que a política dessa maneira não está tendo efetivamente empenho para uma inclusão completa, pois a forma como tem sido realizado o contrato desses profissionais, é uma via de barateamento dessa mão de obra, fazendo com que a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial não seja realizada com a qualidade necessária.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35) também apontam que não há implementação de uma determinada política dentro dos espaços escolares, mas que os atores sociais que a eles pertencem atuarão sobre o que é posto pelos documentos oficiais de forma diferenciada, pois cada um deles possui recursos diferentes: “(...) escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem (...)”.

Podemos perceber esse aspecto na política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva nas escolas pesquisadas em dois elementos que são tratados em sua legislação e que possuem uma organização diferenciada nos dois aspectos, quais sejam, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a formação do professor especialista. Como já indicado na caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos, a EA possui de fato a SRM como é indicado em lei, enquanto a EB possui para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial uma denominada Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). Estes se materializam como distintos ambientes para o trabalho necessário da educação inclusiva.

No que concerne à formação dos professores que atuam nessas salas, os professores da SRM da EA possuem especialização em Educação Especial, como é preconizado na legislação, enquanto na EB, quem atua na SAEE tem especialização em psicopedagogia. Mais à frente, trataremos desses aspectos da EB.

A Resolução de Nº 4 de 2009 anuncia em seus Artigos 5º e 12º que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

A SRM e os professores especialistas que lá atuam são relevantes para a inclusão dos estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento dentro das escolas regulares, contudo, a atuação dos seus profissionais não pode substituir o trabalho dos professores das salas de aula comum das escolas regulares, mas poderia ser seu complemento,

conforme é tratado em lei (Brasil, 2009). Garcia (2015), Cenci (2016), Haas (2016), Farias (2017) e Bezerra (2020), argumentam que o que tem acontecido nas escolas ainda é a delegação aos professores especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais do trabalho com esses estudantes, bem como aos profissionais de apoio. Apesar de haver professores das salas regulares que se preocupam com a aprendizagem desses estudantes, procurando utilizar práticas pedagógicas inclusivas e buscam nos professores especialistas orientação para seu trabalho com esse grupo, o que veremos mais na frente:

Aí você faz essa pergunta, se eu faço um trabalho sozinho com o estudante, não, meu trabalho realmente é na sala de aula. Aí se eu percebo que existe alguma dificuldade maior, aí eu entro em contato com PEEA3 da sala de recursos. PSR1EA

Então, é pra mim é um desafio constante, a depender assim, cada aluno, cada aluna tem as suas demandas, as suas especificidades e pra mim é desafiador porque eu não consigo muitas vezes identificar assim o que é necessário fazer com aquele aluno ou com aquela aluna, sabe, é uma prova adaptada, é uma aula que eu preciso fazer de forma que esses alunos e essas alunas possam compreender, o que eu preciso fazer, eu preciso diminuir o nível, eu preciso aumentar o nível, eu nunca tive aluno com altas habilidades, que eu saiba até então, então é geralmente pra diminuir o nível, fazer uma coisa mais simples, mais entendível, mas muitas vezes o meu trabalho, eu sinto que ele é dificultado, vamos colocar assim, porque alguns casos a gente percebe que há necessidade urgente de se ter um acompanhante ou uma acompanhante com aquele aluno ou com aquela aluna PSR2EA

Os professores das salas de aula regulares da EA apontam as dificuldades que sentem na sua atuação profissional com esses estudantes, inclusive a falta de um profissional de apoio. Porém com a chegada do último, houve uma diminuição significativa desse problema, mas não na sua totalidade, pois ainda há estudantes sem a colaboração desse profissional. A diversidade de estudantes também é indicada como um fator dificultador para elas, pois acreditam ser um desafio trabalhar com as diferenças. Destaca-se que um dos maiores desafios pontuados por esses professores é a falta de formação para atuar com esses estudantes, como veremos a seguir.

A formação para atuar na Educação Especial na perspectiva da inclusão

Um dos elementos que nos chamou atenção nas expressões desses professores foi a falta de formação para lidar com esses estudantes. Nas falas desses profissionais, verificamos que as formações para o AEE oferecidas pela Secretaria de Educação contemplam apenas os professores especialistas, intérpretes de Libras, Brailistas e os profissionais de apoio, e que dentro das escolas, os primeiros sentem dificuldades para terem espaço e tempo no cotidiano de trabalho para orientar os outros profissionais no que se refere à organização necessária para o processo inclusivo, pois na sua dinâmica diária é difícil encontrar brechas para criar essas

oportunidades, há dificuldades para unir todos os profissionais em um horário específico. Somando-se a isso, a preocupação das escolas com outras demandas imputadas pelas instâncias superiores e pelo calendário escolar, o que acaba por deixar essa precisão em segundo plano, inclusive, as formações para os professores das salas comuns das escolas regulares, geralmente feitas no início de cada semestre, as últimas têm sido realizadas com as temáticas já indicadas pela Secretaria de Educação, tirando da escola a autonomia para decidir o que será abordado nelas e fazendo com que reste pouco tempo para outras questões pedagógicas.

Observamos essa realidade nas duas escolas e ouvimos nas falas dos profissionais que a semana da pessoa com deficiência, promovida pelo estado e realizada em agosto todos os anos nas escolas e que já faz parte do seu calendário⁵¹, acaba sendo um dos poucos momentos para conscientizar os professores das salas comuns e a comunidade escolar sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência e com Transtornos Globais de Desenvolvimento, apesar de haver esforços para, em outros tempos, abordar a temática. Vejamos:

Sim, esse semestre nós já tivemos duas formações, uma para os professores intérpretes e da sala de atendimento educacional especializado. E semana passada, na sexta-feira, nós tivemos pra o professor Brailista e sala do AEE. Então, são, a perspectiva é que faça uma capacitação a cada dois meses, mas a gente sabe que é muito complicado, e assim, eu acho que a gente já tá saindo no lucro no primeiro semestre nós termos duas formações. PE1EA

Não. Específica disso não. É triste né, é triste isso. Eu vejo que o ensino é voltado pra essas pessoas que são ditas entre aspas tá, normais, né, comuns, e pessoas que tem certos tipos de deficiências, elas não são, assim, elas não são foco de interesse dessas regionais, a gente vê muita coisa assim, como trabalhar o lúdico na sala de aula, mas não como trabalhar de forma lúdica com os estudantes que tem deficiência. PSR2EA

Tem a semana da pessoa com deficiência em agosto, existem aqui palestras, a sala de recursos, na semana da pessoa com deficiência, ela produz o quê, oficinas, palestras, orientações com os próprios alunos da escola, que a escola não é apenas surdos, tem síndrome de Down, cadeirantes, cegos, que todos merecem respeito, eles passam a ter conhecimento, eles tiram a dúvida deles. ILEA

Segundo a Resolução de Nº 4 de 2009 entre as atribuições do professor especialista há a indicação no seu Artigo Nº 13, Inciso VIII “- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.”. E a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2016) afirma no seu Artigo Nº 13, Inciso X, que incube ao poder público a “- adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas

⁵¹ Mais a frente, descreveremos uma síntese de como foi tratada a Semana da Pessoa com Deficiência nas duas escolas.

de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;”.

Diante do que é exposto na legislação acima, questionamo-nos sobre como as escolas podem realizar a articulação entre o ensino comum e o ensino especial, se as ações para tal empreendimento não se estabelecem de forma sistematizada? O que vimos nas escolas e nos extratos das entrevistas é que, geralmente, a iniciativa parte dos professores das salas comuns que procuram pelos professores especialistas quando eles sentem dificuldades na sua atuação profissional com os estudantes público-alvo da Educação Especial. A inclusão não pode ser tratada com algo secundário, o estudante incluído é de toda a escola e não apenas da Educação Especial, nem tampouco apenas de responsabilidade do professor regular.

Na teoria da atuação, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46) declaram que “Atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de “onde” figurativa e literalmente estamos.”. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo Art. 13, inciso VIII, indicam que o professor especialista tem como uma de suas atribuições “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.”. Todavia, na escola não há momentos e nem espaços para essa atuação, para se estabelecer um momento de formação continuada a respeito do processo inclusivo. O que é proposto nessa política demonstra estar bem distante do que acontece no contexto da prática, sem contar que a realidade da EA é uma exceção no contexto das escolas de Pernambuco e do Brasil, já que as SRMs não são presentes em todas as escolas que apresentam o público-alvo da Educação Especial. Para que escolas sejam denominadas de democráticas e inclusivas, precisam que o que está indicado em lei se estabeleça de fato nessas instituições, caso contrário, não haverá justiça social para o público-alvo da Educação Especial.

A partir dos dados apontados pelos sujeitos da pesquisa é possível inferir que a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda enfrenta desafios na atuação dos profissionais da escola. Eles revelam as dificuldades que têm de estabelecer a inclusão como pauta sistemática, e não da forma esporádica como vem ocorrendo. O processo inclusivo poderia fazer parte da sua organização e cultura, se não, continuará sendo tratado de forma desigual, gerando uma exclusão dentro da inclusão.

Carvalho (2011) salienta que uma escola inclusiva tem como função social melhorar suas respostas educativas, preocupando-se em remover barreiras que impeçam a

aprendizagem e participação de todos os seus estudantes. Para ter tal perfil, a autora argumenta que essa escola busque “desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcada pela responsividade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional”, bem como “criar espaços dialógicos entre professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;” (p. 115). Nessa perspectiva, a escola consolidará tempos e espaços para o diálogo entre seus profissionais, constituindo de fato a possibilidade de uma educação inclusiva.

Oliveira (2018), em seu estudo sobre a importância da colaboração entre o professor especialista e o professor generalista, sinaliza que ela é condição *sine qua non* para a construção de uma prática inclusiva significativa. Argumenta que essa colaboração deve ser fundamentada na micropolítica, ou seja, na interpretação e tradução da política, e que, nesse processo, há a necessidade de negociação, diálogo e respeito entre esses profissionais.

Outro aspecto apontado pelos dados coletados junto aos participantes da pesquisa é que os professores das salas comuns sentem falta de formações continuadas que os direcionem no trabalho com os estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento e que eles apresentam o desejo de frequentar essas formações:

É, e então, a falta do recurso humano, né, pra tratar com aquele aluno, eu acho que, às vezes, a questão, a falta de preparação dos profissionais da educação de forma geral para saber lidar com alguns alunos, né, porque, às vezes, por exemplo, chega um aluno, chegou um aluno pra gente que tem TEA, TOD, esquizofrenia e TDAH, tudo junto, então um aluno assim é muito difícil de lidar. Então a gente não tem preparo pra lidar com esse tipo, esse público. Como a gente vai trabalhar a inclusão? Então eu trabalho de um jeito, você trabalha de outro, você trabalha de outro, então não existe essa mobilização dos profissionais de educação pra a gente trabalhar de uma forma, numa única direção sabe? PSR4EA

Às vezes eu vejo um ponto negativo quando tem algum aluno com algum tipo de transtorno de que seja mais agressivo e aí não são formados os colegas, os professores, os profissionais da educação e aí, às vezes, tem alguns conflitos em sala de aula que a gente não consegue resolver, e a gente não entende, porque isso faz parte da própria deficiência, e a gente não foi formado, não teve formação, então a gente não sabe lidar com essa situação. PSR3EA

Os extratos permitem compreender que, mesmo que a escola apresente no seu quadro funcional os professores especialistas e os profissionais de apoio, a formação sobre a inclusão não deve ser só para eles, mas para todos, principalmente para o professor da sala comum, já que é ele quem domina o conteúdo que deve ser ensinado, é ele quem tem a formação docente necessária para planejar e ministrar o ensino e avaliar se a aprendizagem foi alcançada ou não pelos seus estudantes. Por isso, ele precisa entender como poderá adequar a sua aula para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os professores das salas comuns que atuam nas duas escolas são formados em cursos

de licenciatura referentes às disciplinas nas quais eles atuam. Raramente essas graduações oferecem disciplinas específicas que contemplem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, e essa problemática, por vezes, é pontuada em algum componente curricular de ordem pedagógica dentro do curso e de forma aligeirada. E como vimos acima, as formações continuadas orientadas para eles, abordam mais as práticas pedagógicas com conteúdos disciplinares. Vejamos mais algumas falas:

Com certeza. Sim. Me formei em 2006, muito tempo atrás já, já tá bem ultrapassada né nas didáticas e tudo mais, bem tradicional ainda, e eu sei que com o tempo vários estudos e as faculdades já tão trabalhando com didáticas mais é, voltadas pra esse público, inclusive tem cadeiras pra isso e eu não tive nenhuma aula disso, sobre isso, então eu realmente precisaria de um apoio, uma formação, alguma coisa, uma capacitação pra isso. PSR3EA

Sim, claro, claro. Que tipo de ajuda? Preciso de formações da secretaria de educação, da educação desses jovens que tem deficiência não é, ou que tem algum distúrbio né motor, é preciso que eles façam esse trabalho né, esse trabalho de Formação. PSR5EA

Kranz e Gomes (2006) estudaram a Educação Especial na perspectiva inclusiva nos Cursos de Licenciatura em Matemática em instituições públicas de Ensino Superior do Nordeste do Brasil, em que analisaram os seus Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC's) e/ou suas Matrizes curriculares focando em como a Educação Especial na perspectiva inclusiva era pautada nos seus objetivos, perfis de egressos e nas ementas/objetivos dos seus componentes curriculares. Verificaram que a maioria dos PPC's não contempla, nos requisitos propostos a serem analisados, a atuação docente em classes inclusivas, e que a disciplina que mais aparece nessa perspectiva é a Libras, raramente outras disciplinas são ofertadas abordando a temática, nem de caráter obrigatório, nem optativo.

Outros autores também apontam como resultados das suas pesquisas, a falta da formação inicial e continuada dos professores das salas comuns para atuarem com os estudantes público-alvo da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esses profissionais alegam não possuir formação para o atendimento dos estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento e que não sabem o que fazer com esse grupo (Garcia, 2015; Farias 2017; Marochi, 2018; Santos; 2018).

Os documentos oficiais indicam a necessidade de os cursos de licenciatura que formam professores para a Educação Básica tratarem de aspectos teóricos e práticos relacionados à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Exemplo disso consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de

Dezembro de 2019, a presente legislação anuncia que na base comum de formação de todos os professores da Educação Básica, no seu Artigo Nº 12, Inciso V, devem ser abordados os seguintes conteúdos “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais”.

Contudo, mais do que apenas indicar os conteúdos que precisam ser estudados nesses cursos de formação inicial, faz-se necessário proporcionar aos futuros professores uma formação não só técnica, mas que os estimule a serem profissionais críticos e reflexivos da sua prática docente e que sejam capazes de lidar com a diversidade existente nas escolas. A formação continuada adequada poderia proporcionar momentos de reflexão e de trocas de experiências para a superação dos desafios que surgem no cotidiano escolar.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial têm avançado nas etapas da Educação Básica, de modo que hoje eles se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e até no nível do Ensino Superior. Neste sentido, se os professores da Educação Básica se queixam de falta de formação, quiçá os professores do Ensino Superior, o que nos leva a refletir que sejam quais forem os níveis de atuação dos professores, na sua formação, as questões sobre a inclusão e a democratização do ensino devem transversalizar as licenciaturas e as formações em serviço de todos os profissionais da educação.

Oferecer uma educação de qualidade a todos é uma dívida social que o Brasil possui com aqueles que foram excluídos da escola por apresentarem alguma deficiência ou por sua etnia, gênero, classe social, opção sexual, entre outros. Este é um princípio de educação democrática que buscar amenizar as injustiças sociais. Concordamos com Mantoan (2006, p. 25) ao dizer que:

Na verdade, resiste-se a inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos excluídos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida.

Por isso, para alcançar tal empreitada é imprescindível que as instâncias responsáveis fomentem uma formação inicial e continuada para os professores com vistas à superação da exclusão, pois de acordo com Castro e Faccion (2008, p. 170):

[...] a formação atual do professor não deve apenas restringir-se a uma mera atualização científica dos conteúdos formais da pedagogia e da didática, mas, sim, propor-se a criar espaços de participação e reflexão para que esse profissional aprenda a adaptar-se à nova realidade da inclusão, bem como lidar com isso e com suas próprias incertezas sobre sua profissão.

Nessa perspectiva, a formação continuada dos profissionais da escola carece ser vista como um momento de reflexão, de troca de conhecimentos e de experiências no intuito de criar as melhores condições para que a aprendizagem de todos os estudantes possa ser alcançada. É certo que as formações em serviço oferecidas pelas secretarias de educação são relevantes e poderiam ser mais frequentes e para todos, mas é na escola que a inclusão acontece e cada uma delas possui suas singularidades resultantes das subjetividades de seus atores sociais e dos seus condicionantes materiais e socioculturais. Então, trazer esses momentos de reflexão crítica dentro dos ambientes escolares seria salutar, pois é lá que estão os estudantes incluídos e são os profissionais dessas instituições que conhecem as suas especificidades, necessitando trocas de ideias para a criação de soluções interessantes para o trabalho com cada aluno.

As avaliações externas e seu impacto na inclusão do público-alvo da educação especial

Outro ponto que buscamos investigar foi o impacto das avaliações externas na inclusão dos estudantes com deficiência. Rabelo e Kassar (2018) apontam a complexidade das avaliações para o público-alvo da Educação Especial, sejam as diagnósticas ou as relativas às políticas de avaliações em larga escala. Afirmam que os estudantes público-alvo da Educação Especial têm participado das avaliações em larga escala desde que se enquadrem nos seguintes critérios: pertencer à população-alvo avaliada (idade-série) e estar devidamente registradas no Censo Escolar. Contudo, o que tem ocorrido é a sua baixa participação devido ao número de suas matrículas serem poucas nos anos em que elas são realizadas e por ser grande a defasagem idade-série desse público, principalmente no nono ano do Ensino Fundamental.

No questionamento sobre a temática, identificamos nas falas dos gestores e professores das duas escolas que esses processos avaliativos parecem não interferir diretamente na inclusão dos estudantes com deficiência e nem no ensino em geral, pois, apesar de os professores se sentirem cobrados, eles parecem não mudar suas práticas pedagógicas em sala de aula por conta disso e as ações da escola para preparar seus estudantes para essas avaliações externas são destinadas mais aos nonos anos que são o seu público-alvo⁵². Vejamos as falas:

⁵² As avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) são aplicadas aos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e ao terceiro ano do Ensino Médio. Enquanto o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de

Nós somos cobrados, mas, quando se tem qualquer deficiência, pelo menos assim, se o estudante ele tem uma deficiência intelectual, que não é a maioria, é uma minoria, quando tem uma deficiência visual, aí nós já colocamos essa informação no sistema e aí a prova já vem ampliada, mas se o estudante não tiver nenhuma deficiência, aqui no colégio, não vejo problema nenhum. DAEA

Porque é uma cobrança de números, é uma cobrança pra escola mostrar, como eu sou sexto ano eu não sinto tanto, eu não priorizo isso, eu prefiro às vezes atrasar um conteúdo pra que eles entendam bem do que tá jogando um monte de coisa que eles não conseguem entender, porque eles precisam chegar no nono ano e fazer uma prova que não vai medir como tá sendo a aprendizagem efetiva deles, comigo não, tá certo, mas por exemplo, com os surdos esse tipo de abordagem não é legal e essas provas não avaliam essas pessoas. PSR1EA

Sim, é cobrado sim. Atrapalha porque vira uma aula principalmente de matemática e português né, não tão aplicada, mas uma aula mais técnica, voltada pra essas provas, aí deixa de você aprender pra vida e aprender só pra ter boas notas, pra ter um índice maior. PSR3EA

Então pra alguns alunos sim, sabe, eu acho que pra alguns alunos têm sim, eles se sentem mais, às vezes, eles estão acostumados quando são surdos, eles têm intérpretes que vem acompanhando eles desde que chegam aqui no sexto ano e vai ficar com esse intérprete até o nono, sabe? Então quando chega nas avaliações com intérprete diferente, às vezes, ele não sente a mesma segurança do que com aquele intérprete que ele já está acostumado né, enfim! PSR4EA

Sim, claro. A gente é cobrado o tempo todo pela secretaria de educação, pelos gestores a passar no final do ano, empurrar aluno, muitas vezes sem saber nada porque o percentual de reprovação, não pode ter é, reprovação. E a gente se sente pressionada a ter que fazer aulas, a ter que fazer, principalmente professor de matemática e português tem uma cobrança muito maior que a gente e eu também sou professora de história, eu trabalho muito com texto, trabalho muito com leitura porque eu uso livros, eu uso o texto que os livros, às vezes, não traz aquele conteúdo que está no currículo da secretaria de educação do estado de Pernambuco, faço simulados, atividades com textos, com leitura, com compreensão e como é que a pessoa vai entender a história sem a leitura? Sem a apreensão? PSR4EA

Nas avaliações externas, pelo que foi apontado pelos sujeitos, as instâncias superiores⁵³ responsáveis pela sua aplicação, antes de realizá-las, identificam e reconhecem o público-alvo da Educação Especial e buscam adequá-las. Contudo, percebemos que essa adequação é relativa à forma e não ao conteúdo, pois a prova é a mesma para todos. No caso de haver estudantes com baixa visão, a medida tomada tem sido a ampliação do tamanho da fonte da prova, o que demonstra não haver nenhuma alteração no seu conteúdo, desconsiderando as especificidades que algum estudante possa apresentar. Por exemplo, para os estudantes que apresentam o Transtorno Global de Desenvolvimento, abordar o conteúdo de forma direta e com imagens seria mais compreensível para eles, mas nenhuma adequação ocorre; em relação ao estudante surdo, a providência foi que na hora da realização da

Pernambuco) os focos das avaliações são os 3º anos, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio das redes estadual e municipais.

⁵³ Ministério da Educação no caso do SAEB, e Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco no SAEPE.

avaliação, houve a disponibilização de um intérprete de Libras externo à escola, profissional enviado Ministério da Educação no caso do SAEB, e Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco no SAEPE para auxiliar esse estudante, o que para os professores pode ser um dificultador, pois os surdos já estão adaptados ao intérprete de Libras da escola; o mesmo procedimento ocorreria com o estudante que apresentasse alguma deficiência intelectual, ele teria o direito a um profissional para acompanhá-lo na hora da realização da sua prova.

Nesse viés, é possível verificar que, nesse processo avaliativo, as provas são homogêneas e desconsideram as especificidades do público-alvo da Educação Especial, pois a adequação curricular vai além dos recursos físicos, humanos e materiais, já que depende da compreensão dos diferentes modos de aprender que esses estudantes possam apresentar. Todavia, como defende Haas (2016), adequar o conteúdo não é simplificá-lo, restringindo seu acesso a esses estudantes, mas pensar o currículo como um artefato histórico que carece de ser constantemente revisitado. Boer (2012, p. 53) defende uma concepção interacionista do ensino em que o professor deve conhecer e compreender as necessidades de cada educando na construção de estratégias metodológicas, pois só assim haverá a garantia do seu direito à aprendizagem:

Atender a todos os educandos é um direito universal que se configura em uma realidade mundial. A educação inclusiva denota a necessidade de se estudar e definir conceitos de adequações curriculares para garantir que todo educando se beneficie de práticas pedagógicas heterogêneas em respeito as suas diferenças.

Ziesmann (2018) traz os estudos de Vygotsky sobre a Defectologia. Neles, há a deficiência primária de ordem biológica em que não é possível haver modificações e a deficiência secundária de ordem psicossocial, existindo a possibilidade de ela ser contornada através da compensação possibilitada pelas interações com o outro, compensando a deficiência, estabelecendo um potencial e promovendo o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Por isso, pensar a Educação Especial e o AEE dentro da escola regular é compreender que todo o processo neurobiológico é passível de ser modificado de maneira qualitativa pelas interações com a cultura.

Com base nos estudos de Vygotsky pode-se afirmar que esse modelo clínico influenciou fortemente as questões relacionadas às concepções sobre a Educação Especial. Por isso, as escolas que possuem uma proposta de Educação Inclusiva e que acreditam no desenvolvimento e no potencial da criança não podem de maneira alguma aproximar-se de concepções que focalizam os limites, as impossibilidades, os “defeitos”, e que não visualizam em momento algum a possibilidade de superação dessas limitações e vir a aprender e a se desenvolver de modo mais pleno. (Ziesmann, 2018, p. 74)

Esse mesmo sentimento deve perpassar os que pensam as políticas de avaliações em larga escala na hora de refletir como os estudantes público-alvo da Educação Especial deverão

ser incluídos nesse processo, pois é significativo identificar se tem ocorrido ou não a sua aprendizagem. Nesse viés, consideramos a relevância delas para uma educação de qualidade, todavia, não podem ser tomadas com um caráter reprodutor e conservador, cujo fim é a responsabilização dos professores, sejam seus resultados bons ou ruins, e nem serem traduzidas na corrida pelo aumento dos índices escolares tendo como foco um ensino que visa apenas o desempenho dos estudantes, em detrimento de uma aprendizagem crítico-reflexiva. Rabelo e Kassir (2018, p. 910) nos auxiliam nessa linha de pensamento:

[...] entendemos que nas escolas, para as pessoas com deficiência, ter acesso ao processo avaliativo pode significar seu reconhecimento como aluno, e ter seu lugar legitimado nos sistemas comuns de ensino. Esse entendimento baseia-se no reconhecimento de que a existência de avaliações impacta a organização das escolas e a forma como os alunos são percebidos.

Nessa perspectiva, essas avaliações não vão indicar o verdadeiro nível de aprendizagem desses estudantes e nem dos demais. Nos trechos trazidos das entrevistas realizadas com os professores, eles tecem críticas a esse modelo avaliativo cuja intenção para eles é só de alcançar melhores índices para o estado e o ranqueamento das escolas, mas que não traduzem a verdadeira aprendizagem que ocorre nas salas de aula. Os professores dizem que o intento é bater as metas e atender as cobranças feitas pelos órgãos superiores.

Rabelo e Kassir (2018) também argumentam que as avaliações em larga escala focam nos resultados, sendo perpassadas pelos ditames de eficiência no ensino e no desempenho dos estudantes, por isso não coadunam com a avaliação processual indicada na Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva para seu público-alvo (Brasil, 2008). E Marochi (2018) discorre no seu trabalho que as avaliações externas têm induzido a práticas pedagógicas meritocráticas no ambiente escolar em que os estudantes incluídos são considerados uma ameaça aos índices de desempenho escolares.

Essa realidade não coaduna com o conceito de educação de qualidade que adotamos nesse trabalho, que é aquela que promove a justiça social e a igualdade através da equidade. Essa realidade contrasta com a gestão democrática das escolas que tem como filosofia a autonomia e participação, pois essa lógica gerencialista focada em resultados adotada pelos governos no âmbito educacional tira das escolas seu poder de decisão na hora da efetivação dessas avaliações. Lima (2019, p. 25) corrobora com nossa linha de pensamento ao declarar que:

Mas imitando as organizações empresariais, a escola pública sai democraticamente deslegitimada, prescinde das suas especificidades, aliena as suas responsabilidades éticas, políticas e morais, para além de contribuir para a alienação dos docentes, enclausurando-os em programas e metas, em injunções didatistas, num regime

avaliocrático e quantofrênico, aprisionando-os em programações, plataformas informáticas, novas formas de organização do trabalho e modalidades de supervisão direta. E, no entanto, à medida que o corpo docente vai perdendo a capacidade de decidir sobre questões educativas relevantes e de implicar seus alunos e outros atores nelas, no contexto de uma democracia escolar reduzida a mínimos e de uma autonomia da escola sobretudo retórica, emerge um novo ativismo instrumental nas escolas e mesmo a ideia de um grande “envolvimento” dos profissionais, embora, paradoxalmente, estes pareçam decidir cada vez menos e com menos liberdade.

Este também é um exemplo de como as políticas educacionais se inter cruzam dentro do ambiente escolar, particularmente as políticas de avaliação educacional, que não podem ser pensadas nem executadas desconsiderando a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. As políticas educacionais são heterogêneas e afetam as escolas de formas diferenciadas, o que dependerá do nível de cobrança relativo a elas por parte das instâncias superiores, o que reverberará no cotidiano escolar. É o que acontece com as duas políticas mencionadas, elas são importantes dentro do contexto educacional e têm implicações na organização e cultura das escolas. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19) afirmam que “Em algum momento, as escolas têm centenas de políticas em circulação, embora de *status* e alcances diferentes.”, sendo que “Algumas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerências e confusão.”.

Ball (2011) defende que as pesquisas sobre as escolas não sejam realizadas de forma isolada, como se a escola não sofresse os impactos de demandas externas, mas que as considerem dentro de seus contextos relacionais, ou seja, que essas instituições são afetadas por exigências que podem vir da necessidade de um currículo nacional ou por competições locais, entre outros. Para ele, quando estudamos uma política, não podemos esquecer que “(...) outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras.” (p. 37). Nesse sentido, ao estudar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2001, 2008 e 2009), suas implicações no contexto da prática e como as políticas das avaliações externas (SAEB, SAEPE, etc.) também reverberam no processo inclusivo. Assim, é possível inferir que a adoção da Nova Gestão Pública a partir dos anos 1990, com seus princípios de eficiência e eficácia, tem desconsiderado o contexto escolar e a diversidade existente nele, o que aponta para a necessidade de rever essas políticas e suas articulações.

Tradição cultural de atendimento especializado

É importante contextualizar a EA para justificar o porquê de a Educação Especial estar tão consolidada nesse espaço, demonstrando que ela já faz parte da organização e cultura dessa escola. Ela tem uma história em Educação Especial e a sala que hoje é a SRM passou

por várias transformações que acompanham a história da Educação Especial no Brasil e boa parte dos professores que lá atuam, acompanharam essas mudanças, o que os faz possuírem uma bagagem significativa na atuação com os estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente com estudantes surdos. Nas falas das professoras especialistas é possível verificar que a escola já teve salas só para estudantes surdos, salas mistas (estudantes com várias deficiências/ antigas classes especiais) e salas com estudantes que apresentam alguma deficiência junto a outros que não apresentam nenhuma deficiência. Por conta disso, é possível visualizar os paradigmas da segregação, integração e inclusão ao longo de seu percurso, o que consolida certo amadurecimento na incorporação de valores relativos à inclusão, vejamos:

Ela (EA) é o ícone da Educação Especial, por isso que ela é muito, ela fica muito em evidência a nível de projetos e de desempenho, as pessoas que trabalham, as pessoas que chegaram, tem muitos que se aposentaram né, tem uma história com a Educação Especial. Aqui, no passado, eu lembro, tinham salas especiais, principalmente na época não tinha, não se falava nessa perspectiva de inclusão, mas as salas, como aqui sempre foi uma referência na surdez, eles fizeram a educação fundamental aqui. Então quando eles saíram do fundamental, eles passavam direto para o fundamental II, por isso que existe alunos que começaram aqui e terminaram o segundo grau aqui. PE1EA

Como a gente já é muito, muito, muito, porque a gente tinha sala, como eu disse a você numa conversa informal, já tínhamos salas especiais de surdos aqui com o histórico de, começou com pequenininho é, depois tem uma sala mista, tinha todos os tipos, aí foi quando eu cheguei aqui em 1986, mas é eu tenho, que eu tenho dois vínculos, um já me aposentei, então e voltei pra cá em noventa... já vai fazer 25 anos agora em junho que eu tô aqui é, com um novo contrato. Mas aí eu trabalhava com surdos, e depois é que começou, não tinha Libras, era oralismo tudo, depois é que chegou. A escola tem muita história, muita história, é que começou a aparecer com Arraes, o político Miguel Arraes e veio Liliane Longman que era uma, não era secretária de educação não, era da coordenação do ensino especial, ela tinha filhos surdos e teve, abraçou depois, tinha uma escola também, ela trabalhava com uma escola lá, SUVAG de oralismo, mas a gente viu que o oralismo não dava certo pra os deficientes, aqui só era sala surdos e cegos, tinha Brailista, sempre tivemos. PE2EA

Eu quando sai da classe especial né, que antes eu atuava na classe especial com os meninos de alfabetização, então quando fechou aqui o especial é que eu vim pra sala de recursos, então quando eu vim eu trouxe todos os materiais que eu tinha, então muita coisa aqui foi porque eu trouxe porque aqui era uma sala mais assim só com mesas, cadeiras e livros didáticos e livros do ano, muita coisa antiga, então a gente fez uma faxina mesmo né assim, a gente tirou, e eu coloquei assim, acho que o meu jeito de ensinar certo mais na prática. PE3EA

Na expressão dessas professoras é possível verificar um movimento que não abarca a totalidade das escolas pernambucanas. Como elas bem pontuaram, EA é uma escola de referência em Educação Especial, sendo um ícone, uma escola vitrine para o estado em termos dessa política. Mas essa não deveria ser a realidade, todas as escolas precisariam oferecer a SRM para atender as demandas desse público de estudantes.

O estudo de Rabelo e Vasconcelos (2019) sobre a educação inclusiva nas escolas de referência do ensino médio na cidade do Recife/Pernambuco corrobora com nossa linha de pensamento. No momento de realização dessa pesquisa, apenas 20% dessas instituições escolares pesquisadas possuíam SRMs e apenas 40% delas apresentavam professores especialistas para o atendimento dos estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento, o que denota que a realidade da EB é mais comum do que a da EA. A presente pesquisa foi feita com base nos dados do INEP (Brasil, 2017).

Outro aspecto da materialização da inclusão escolar e que só encontramos na EA foi a presença de intérpretes de Libras uma vez que, dentre as escolas pesquisadas, só ela possuía estudantes surdos. A este respeito, a Política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (Brasil, 2008) anuncia que “Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete”. Para os professores da sala de aula comum, esse profissional é imprescindível para a inclusão dos estudantes surdos nas escolas:

ILEA é incrível porque ela faz essa ponte e ela estimula a eles não ficarem isolados no grupo dos surdos, né? Na sala em que eu trabalho e tem a intérprete, a gente sempre conversa bastante, eu gosto de ILEA porque ela é uma pessoa muito, Sylvia é o nome dela, ela é uma pessoa muito proativa e muito aberta ao diálogo, ela gosta de conversar, e a gente conversa assim as nossas angústias, nossas dificuldades.
PSR2EA

Ao questionarmos à intérprete sobre como é a sua atuação profissional, ela declarou que a sua principal função é articular a comunicação entre o estudante surdo e os demais que fazem parte da escola, mas que também busca esclarecer as dúvidas que o professor da sala comum possa apresentar sobre seu trabalho com o estudante surdo, bem como busca auxiliá-lo na atuação com esse estudante, caso ele dê essa abertura:

Meu trabalho principal é a comunicação, é intermediar a comunicação do surdo com o professor, o professor com surdo. Só que como a gente tá numa sala regular, a gente acaba expandindo essa comunicação pra os alunos ouvintes, então o surdo tem comunicação com ouvinte, ou o ouvinte com surdo, o surdo com professor, o professor com surdo. Então, o objetivo principal do intérprete é intermediar essa comunicação, é deixar o surdo a par do que tá acontecendo em sala de aula, não é? O intérprete, ele também, é, pode também esclarecer pra o professor e para os alunos alguma dúvida que eles tiverem em relação ao surdo ou a Libras. Então a gente, às vezes, a gente dá dicas, orientações ao professor desde que o professor permita, de como poderia ser o trabalho dele com o aluno surdo. ILEA

Porém, ao indagarmos a intérprete sobre quais seriam os principais desafios para a sua atuação profissional, ela pontuou que seria o nível de apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por parte dos estudantes surdos, pois nem todos apresentam o mesmo domínio da Libras, o que acaba por dificultar o seu trabalho com eles. Também indicou como desafio,

o fato de que alguns professores da sala comum não se atentarem para as especificidades do ensino com o estudante surdo, pois ele depende mais do visual para sua aprendizagem, como também, a falta de sensibilidade de alguns professores de entender que o surdo não é igual ao ouvinte, o que demanda adequação de algumas atividades, como podemos visualizar na fala da intérprete a seguir:

Pronto, então como eu tava dizendo, um dos primeiros desafios é o próprio aluno porque quando o aluno surdo, ele chega na escola sem a apropriação da Libras, como eu sou apenas intérprete, então eu vou interpretar o que o próprio aluno não tem a apropriação da Libras, então a gente tem que usar gestos, mímicas e aos poucos ensinando alguns sinais soltos né. Então essa outra parte de ensino, embora eu tenho é, eu tenho né esse, esse respaldo de ensinar, mas em sala de aula eu não posso fazer isso, eu posso dar alguns sinais entendeu, pra poder ele, o aluno aprender alguma coisa, porque a parte de ensinar mesmo já fica pra o professor né, o professor de Libras ou a professora de Libras na sala de recursos. Outra coisa, é, existe alguns professores que não tem sensibilidade e, com isso eles, eles, o material deles é muitas palavras e poucas imagens, então, como o surdo ele usa muito o visual, então fica a desejar, que como a Libras nem tudo tem sinal, então como nem tudo tem sinal, fica difícil explicar pra o aluno o que não tem sinal. A gente pode pedir emprestado, a gente pode inventar um sinal na hora e dizer que aquele sinal é emprestado, mas que, no decorrer do tempo, a comunidade surda vai dar um sinal para aquela situação e poucas imagens né, porque precisa muito do visual, explorar muito o visual, eu estou falando de um ou dois não, é, no máximo, porque como aqui já é uma escola que tem anos de trabalho com inclusão então vamos dizer que 98% dos professores, eles têm essa sensibilidade né de botar imagem é, legendas nos filmes não é, e isso ajuda muito. Outra coisa que falta também, é a sensibilidade de entender que o surdo não é igual a ouvinte, que eu não posso passar uma atividade igual como qualquer outra pessoa, existe algumas atividades que dá pra ser igual, outras não, e que elas precisam ser adaptadas. Isso não quer dizer que o professor é obrigado a adaptar, isso é uma decisão dele, como foi dito antes, bem, se ele quiser adaptar, já trazer adaptado, melhor, mas se caso acontecer de ele não ter tido tempo ou talvez nem ter pensado nisso, sem maldade nenhuma é claro, a gente tá aqui pra ajudar, ajudar, orientar, porque a gente é uma parceria. ILEA

Os dados acima reforçam ainda mais a necessidade de a formação inicial e continuada dos professores da sala comum abordarem as especificidades desses estudantes. A inclusão e a aprendizagem dos surdos dependerão de o professor adequar a sua aula considerando a forma como esses sujeitos aprendem. Trabalhar com materiais visuais e, quando houver trabalhos audiovisuais avisar o/a intérprete com antecedência, para que ele possa trabalhar com a tradução em tempo hábil são medidas inclusivas. Uchôa e Chacon (2022), ao discutirem justiça social, inclusão social e inclusão escolar, argumentam que, para que haja a democratização do direito a educação escolar a todos, faz-se necessária a materialização de práticas pedagógicas que quebrem as barreiras de aprendizagem dos estudantes, valorizando as diferenças e a diversidade através do diálogo intercultural.

Não é nosso propósito tecer discussão sobre a cultura surda já que esse não é o foco da presente pesquisa, porém, queremos pontuar que a pessoa surda não se considera pessoa com deficiência, mas como parte integrante de uma comunidade que possui características próprias

por compartilhar o seu sistema linguístico que assegura a sua comunicação com os seus pares e com a sociedade. Nesse sentido, conviver com outras pessoas surdas dá a esse grupo o seu sentido de identidade, por isso, quando eles convivem apenas com pessoas não surdas, eles sentem que sua condição de surdez é ocultada e depreciada.

A comunidade surda pode ser representada por associações, igrejas, escolas, clubes, ou seja, qualquer lugar onde um grupo de surdos se reúne e divulga sua cultura, troca idéias e experiências e usa a língua de sinais. Dessa forma ela exerce um papel construtor para a identidade surda, pois é por meio dela que ocorrem as identificações com seus pares e a aceitação da diferença, não como um deficiente ou não-normal, mas com uma cultura rica que possui valores e língua própria. (Dizeu e Caparoli, 2005, p. 594).

Todavia, faz-se necessário que esse grupo, mesmo com suas peculiaridades, pertença à escola, de forma a potencializar na sociedade a capacidade de compreender suas especificidades. Conviver com a diversidade existente no meio social nos habilita a tecer relações de respeito que permitam e estimulem a quebra das resistências, preconceitos, discriminações, estigmas e esteriótipos. Pertencer ao público-alvo da Educação Especial faz com que esse grupo de estudantes tenha seus direitos garantidos, como ter o intérprete de Libras por exemplo. A partir do que verificamos na observação livre, identificamos que a EA é uma escola que é procurada por esse grupo, justamente por estimular a cultura surda, mas os demais estudantes, os não surdos, também tinham o interesse de aprender a Libras para se comunicar com eles.

Por isso, é fundamental que o professor da sala comum entenda alguns dos aspectos da cultura surda, saber que o nível de apropriação da Libras por parte dos estudantes surdos vai impactar na sua aprendizagem. Essa questão surgiu não só com a intérprete de Libras, mas também com as professoras especialistas entrevistadas. Nos discursos dessas profissionais, elas retomaram a história da escola declarando que antes havia sala só para estudantes surdos de primeira à quarta série do Ensino Fundamental (hoje essa organização escolar se dá do primeiro ao quinto ano), e que só depois de frequentá-las, é que eles poderiam ingressar nas salas de aula comuns com os demais estudantes. Partia-se do pressuposto de que antes de adentrar a escola regular, eles deveriam ter o domínio da Libras. Porém, com o advento das políticas de inclusão, elas afirmaram que essas salas bilíngues foram extintas, o que para essas participantes da pesquisa, acabou por atrapalhar o desenvolvimento desse domínio, pois para elas, isso é mais fácil de ser realizado junto a seus pares, pois nem todos pertencem a famílias de surdos que possam estimular aprendizagem dessa língua:

Aqui, no passado, eu lembro, tinham salas especiais, principalmente na época não tinha, não se falava nessa perspectiva de inclusão, mas as salas, como aqui sempre foi uma referência na surdez, eles fizeram a educação fundamental aqui. Então

quando eles saíram do fundamental, eles passavam direto para o fundamental II, por isso que existem alunos que começaram aqui e terminaram o segundo grau aqui. É aquela perspectiva que eu escutei até a intérprete falando em sala de começar com a sala bilíngue e depois no sexto ano que eles iriam pra sala de inclusão, para a educação de inclusão, porque a gente via isso na prática, a prática ela é, não tem nada melhor do que a prática não é, o discurso, o modelo externo que vem pra, vamos vivenciar o modelo que pode até funcionar lá fora porque existe todo um contexto familiar, toda uma cultura por trás pra fortalecer, ok, não existe certo ou errado, o que existe é o que realmente funciona não é, então na prática os alunos que estudaram em escola, em sala bilíngue, são alunos com uma carga de conhecimento, de cultura e domínio da língua, é muito mais fácil de ele se desenvolver do que esse aluno que está, que foi, que passou por um processo de inclusão na educação infantil, então é nítido, você conhece logo quando você ver um surdo com, chega no oitavo ano, no sétimo ano e não sabe ler e escrever com fluência, a gente sabe que esse aluno veio de uma escola de uma perspectiva de inclusão. PE1EA

Agora, como eu disse a você, tem um pontinho que eu acho que é o surdo, ele perde muito. Enquanto pequeno, depois que ele adquire a língua dele, aí não, ele é tranquilo, ele aprende, o intérprete vai tá ali, ele vai entender tudo não é, vai ser momentâneo, o professor dando aula e o intérprete ali, já tem muitas falhas não é, porque existem muitas falhas, o intérprete tem que ser aquele intérprete realmente que vá atrás do conteúdo também e antes da aula, e atrás do conteúdo para ver os sinais que muitos não têm ainda, criar sinais pra poder aquele aluno entender, então, o professor intérprete de fato não é, pra que aquele conteúdo se concretize no aluno, que ele aprenda, porque aí fica botando sinais né é provisórios e tudo, não é, aí fica, mas, tá entendendo assim, a questão do surdo tem essa, tem, porque é linguagem dele que ele aprende primeiro a Libras pra depois aprender o português, então ele tem, aí a partir do momento quando ele não aprende. Eu já tive uma também Janaína né que é também, já terminou o terceiro ano, ela era surda com os pais surdos e ela era a primeira, eu fazia uma pergunta na aula, ela levantava logo a mão e respondia, é feito ouvinte, pá puff entendeu, entendia na hora o que estava sendo perguntado, respondia com clareza e tudo, enquanto que os outros que são não é, que vieram adquirir a língua depois e tudo por conta da família né, não ter, as mães até hoje não sabem, aí eu disse, como assim seu filho já vai terminar o terceiro ano e você ainda não aprendeu? PE3EA

A própria Libras é a materialização da identidade dos surdos, pois é através dela que eles interagem, identificam-se e se percebem como pertencentes à comunidade surda como já anunciado. Quando a língua de sinais é adquirida desde cedo, essa aquisição irá beneficiar a criança surda em seu desenvolvimento, porém o contrário reverberará em dificuldades na compreensão de um contexto mais complexo, como é o caso do espaço escolar que vai exigir desse estudante pensamento abstrato, desenvolvimento da subjetividade, evocação do passado, entre outros.

Notamos bem essa realidade a partir da observação livre ao vermos na sala de aula três estudantes surdos com domínios diferenciados da Libras: os que tinham se apropriado dela, acompanhavam a aula com auxílio da intérprete com mais desenvoltura do que aqueles que não a desenvolveram e que necessitavam de um apoio maior dessa profissional. Caporali e Dizeu (2005) apontam a necessidade do convívio da pessoa surda com seus pares para o fortalecimento da sua identidade e desenvolvimento da sua primeira língua, que deve ser a Libras, sendo que a língua portuguesa escrita é considerada sua segunda língua, conforme a

LDBN 9394/96. Para as autoras:

Quando o sujeito surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada. O estigma de deficiente agrava-se a cada dificuldade que essa pessoa irá encontrar para se igualar com o ouvinte. É importante que o surdo se mantenha integrado em sua comunidade, se relacione com seus pares, sem se isolar da comunidade majoritária. O objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda. (op. Cit, p. 594)

Compreendemos os argumentos apontados pelos autores, porém, mesmo tendo uma cultura própria, não concordamos com o retorno da escola só para pessoas surdas com foi proposto no Decreto Nº 10.502 de 30 de Setembro de 2020, que tratou da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa política foi revogada, pois ela acabou por ferir um dos princípios de uma sociedade inclusiva, qual seja, a não segregação de pessoas por quaisquer condições que elas possam apresentar. O referido decreto anunciou em seu Art. 2º, inciso VIII, a possibilidade de criação de:

VIII – escolas bilíngues de surdos – instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação.

Apesar de seus percalços, a inclusão escolar é a concretização da democracia, contudo, ela não pode ser realizada sem considerar as necessidades de toda a comunidade que faz a escola. Por isso, é preciso olhar para as demandas desse público e dos demais estudantes. O ideário de uma escola conteudista e competitiva, cria da modernidade, ainda permeia as práticas pedagógicas e a inclusão desafia essa instituição a rever a sua função social todos os dias. Dito isto, concordamos com Mantoan (2015, p. 60) ao dizer:

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem suas práticas e para que as escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernizar e reconstruir suas condições atuais, a fim de responder as necessidades de cada um dos seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades excludentes.

É importante frisar que EA possui uma tradição no AEE com pessoas surdas, ou seja, seu contexto situado, relacionado à sua história de acúmulo de experiências proporcionou a ela essa expertise, e a sua localização numa região central de Recife faz com que seja atrativa para as suas famílias, com grande demanda de estudantes surdos, segundo a PE3EA:

Então aqui nós temos, já na escola aqui a gente já teve, teve época de a gente ter 333 alunos na escola de alunos surdos. Quando eu cheguei aqui para ensinar em 2005, eu fui pra uma sala do ensino médio que tinha 33 alunos surdos, então mais da metade dos alunos eram surdos, então o público de surdos muito grande porque aqui ele vê. Aí hoje eu já noto, hoje temos 25 só pra você ver a diferença, né? Eu acredito que

hoje a prevenção não é, o cuidado, né, é a uma gravidez indesejada, é o uso indevido de medicamentos, a vacina da rubéola, né, mesmo que, pra mim, sempre fiz anamnese e a maioria, 90%, era rubéola e hoje a gente já vê outras síndromes é, outras patologias que, né, na surdez, mas antes era mais, o número diminuiu por conta disso, graças a Deus né.

A maioria das professoras especialistas que atuam na SRM da EA, já está na escola há bastante tempo, e possui uma experiência vasta no AEE de pessoas surdas. Nessa perspectiva, encontramos nessas profissionais aquilo que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de culturas profissionais que são valores, compromissos e experiência dos professores. Elas declaram saber trabalhar com esses estudantes, mas afirmam ainda precisarem de mais formações para compreender o trabalho com estudantes cegos e com os estudantes que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA):

E antes de terminar a minha formação, eu fui pra uma escola bilíngue, porque eu queria trabalhar, como eu sou psicóloga queria trabalhar com os surdos num setting terapêutico, como era esse processo. E eu aprendi a alfabetizar. Então a gente tem que começar, assim, eu nasci ali né, da criancinha com três anos, eu fazia também um trabalho no lado da Psicologia que era, como foi essa gestação, esse acompanhamento familiar, fazia anamnese desse aluno, então, peguei desde a gestação e todo o processo, e isso de uma certa forma me favoreceu muito, ampliou muito minha visão em relação à **cultura surda**, e essa trajetória, ela só fez o quê, ela só fez agregar, porque eu vi o lado positivo e o lado negativo de tudo. Então, como eu trabalhei logo no início na minha estrutura, não é, a questão da escola bilíngue, e vivenciando a realidade do surdo, não é, eu estou colocando surdo porque o surdo realmente é o que tem o maior, é uma das maiores perdas cognitivas com relação a surdez, ele perde muito na comunicação, e essa inclusão, quando nos deparamos com, acabou a escola especial, não é. PE1EA

Mas aí eu trabalhava com surdos, com aqui e depois é que começou, não tinha Libras, era oralismo tudo, depois é que chegou. A escola tem muita história, é que começou a aparecer com Arraes, o político Miguel Arraes e veio Liliane Longman que era uma, não era secretária de educação não, era da coordenação do ensino especial, ela tinha filhos surdos e teve, abraçou depois, tinha uma escola também, ela trabalhava com uma escola lá, SUVAG de oralismo, mas a gente viu que o oralismo não dava certo pra os deficientes, aqui só era sala surdos e cegos, tinha Brailista, sempre tivemos, esse, agora nós não estamos com Brailista, pedimos uma Brailista, mas aí não chegou, porque só são dos alunos atualmente, um de manhã com baixa visão e um a tarde cego. PE2EA

É o profissional realmente não está preparado, por exemplo, eu não me sinto preparada para atender um menino autista, vou lhe ser sincera, eu deixo pra PE1EA não é porque eu não me sinto preparada pra atender o menino, eu atendo, eu atendo, ele não sai daqui é sem atendimento, é o Pedro que é visual, mas eu não me sinto totalmente, eu vou ter que procurar um curso, eu já estou falando, eu vou fazer um curso, porque ele tá no primeiro ano, ele vai ficar segundo e terceiro, se Deus quiser né na nossa, na nossa escola, é, eu preciso saber braille, eu não sei, eu sei fazer o atendimento dele, mas eu não sei braille, eu não sei né, apesar de que ele não tem interesse de aprender, mas, eu sabendo, eu fazendo o curso, eu vou me apropriar e saber mais né, chegar mais junto dele e tudo. Então, mas eu entendo, faço todo trabalho com ele, mas eu gostaria de, de ter esse aprendizado porque o que eu fiz na pós foi muito pouco. É, então eu acho que sempre quando tem uma dificuldade, por exemplo, o autismo, a gente realmente saber como conseguir atender essa, o TDAH que chega não é, a gente não pode atender, mas eles vem com TDAH também, vem junto né, é a deficiência, mas o TDAH também vem, o TOD também vem, então a

gente tem que tá preparado pra tudo, e não me sinto assim pra atender todos como eu atendo surdo entendeu, o surdo eu atendo com mais propriedade porque eu trabalhei há mais tempo, eu fiz o curso, eu me né, aí, mas as outras áreas eu atendo, mas não me sinto confortável. PE2EA

Na observação livre foi palpável o quanto essas profissionais realizam o seu trabalho com os surdos com maestria. Na SRM existem vários materiais produzidos por elas para o ensino com esses estudantes que podem ser utilizados tanto nessa sala quanto nas salas regulares pelos professores generalistas e essas professoras procuram sempre trabalhar as dificuldades que algum deles esteja apresentando no ensino comum. Os estudantes surdos da EA participam de todas as atividades realizadas na escola:

Hoje eu posso dizer a você que não existe nenhuma barreira nessa escola, tudo o que é feito aqui os surdos participam, jogos internos, semana de artes, se eles não trabalham diretamente, mas indiretamente eles participam, diretamente ou indiretamente. Então, semana de artes, quadrilha, eles dançam ou participam de, né, eles dançam, eles participam na questão da roupa né, escolher a melhor roupa da quadrilha, quer dizer, eles participam de tudo, não existem aqui barreiras em relação a isso entendeu. ILEA

Aí por exemplo, surdo, a gente sabe que precisa né mais da, do português, da matemática, então a gente foca nas disciplinas que ele está mais não é, que tem mais dificuldades de aprendizagem. E no decorrer do ano, aí a gente vai adaptando né, vai fazendo é, materiais, vai adaptando aulas pra poder suprir isso aí, certo. PE3EA

Na escola existia uma Brailista, contudo, ela se aposentou e esse ano entrou um estudante cego na escola e foi necessário solicitar à Secretaria de Educação esse profissional, mas que até aquele momento não havia sido providenciado, o que é um entrave para a inclusão desse estudante. Porém, percebemos que as professoras sentem mais dificuldade no atendimento de estudantes com TEA, alegam falta de formação para realizar o AEE desses estudantes, apesar de a Secretaria de Educação já ter oferecido duas formações sobre o tema esse ano.

É certo que as formações precisam ser mais sistemáticas para todos os profissionais de educação para a atuação com os estudantes que apresentam o TEA, contudo, sentimos que as professoras especialistas da EA resistiam a esses estudantes por sua presença ser algo novo e apresentar uma peculiaridade com a qual elas ainda não estavam familiarizadas, o que na EB, a presença desses estudantes já não causava estranhamento, tópico que será discutido mais à frente.

7.2. Atuação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva pela EB

Análise do Projeto Político Pedagógico

Verificamos no Projeto Político Pedagógico da EB que, tanto em termos quantitativos

quanto qualitativos, há referências significativas ao processo inclusivo de estudantes público-alvo da Educação Especial com proposições para o alcance desse atendimento.

A EB aponta para a importância de uma educação de qualidade que estimule cidadãos críticos, éticos, participativos e solidários, características relevantes para a efetivação de uma sociedade inclusiva. Ela traz no seu objetivo geral valores próximos ao que é proposto no PPP da EA, o que demonstra que as duas escolas expressam intencionalidade de formação dos estudantes para além dos aspectos cognitivos, fomentando um desenvolvimento que englobe também a cidadania, a participação democrática e a convivência em sociedade numa perspectiva de inclusão social tendo como foco o respeito às diferenças.

Promover uma educação de qualidade através de práticas pedagógicas que permitam a reflexão-ação-reflexão que oportunizem a aprendizagem significativa para formar cidadãos críticos, éticos, participativos e solidários, que aprendam a aprender, a ser e a conviver em sociedade na perspectiva da inclusão social respeitando as diferenças e igualdade de todos. (PPP/EB, p. 4-5)

Nas suas diretrizes, citando as Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Fundamental, a EB indica a necessidade de Adaptações Curriculares Específicas para os estudantes quando houver necessidade, propondo a adequação das avaliações das aprendizagens realizadas com os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, podendo ser utilizados instrumentos diversificados para tal e apoios de acessibilidade necessários, a adaptação curricular para os estudantes público-alvo da Educação Especial também é considerada. Na parte que trata da avaliação da aprendizagem de todos os estudantes da escola, reitera o que foi anunciado nas diretrizes da escola e declara no seu PPP:

Devendo também ser consideradas as questões pertinentes à adaptação curricular, de acordo com o grau de comprometimento cognitivo de cada estudante, mediante avaliações psicopedagógicas e laudos de especialistas pelos quais foram os mesmos submetidos clínica e pedagogicamente. (PPP/EB, p. 5)

Há uma parte, no PPP em que a EB expõe o que são a UIAP e a SAEE, itens já detalhados na caracterização do campo de pesquisa e existem duas sessões em que são tratados o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Microcefalia, trazendo as legislações pertinentes das duas deficiências e propondo os caminhos para um projeto individualizado caso a escola tenha estudantes que as apresentem.

Carvalho (2012, p 106) salienta que a elaboração de um Projeto Político Pedagógico é a tônica do que é mais democrático dentro de uma escola e que, dentro das discussões para a constituição desse dispositivo, a temática da educação inclusiva merece destaque e que se deve procurar modernizar a cultura da escola a esse respeito. Para a autora, além de a escola

ter que observar o que é proposto nos documentos oficiais, ela precisa considerar três grandes dimensões: “a cultural, a política/administrativa em seus aspectos estruturais e funcionais e da prática pedagógica em geral, e na sala de aula em particular.”.

As escolas produzem micropolítica, elas interpretam e traduzem o texto da política a partir dos contextos externos e internos, os primeiros têm a ver com as demandas postas por órgãos superiores como o Ministério da Educação, Secretaria da Educação, entre outros, e, os segundos, relacionam-se com a sua função social que é garantir a formação integral dos estudantes que a ela pertencem, porém, tal objetivo dependerá do que ela possui, dos seus recursos humanos, materiais, sua estrutura física e as disposições dos sujeitos para a atuação da política. No PPP das escolas pesquisadas é possível ver caminhos propostos pelas duas para isso, sendo que a EA é mais sucinta no seu projeto, enquanto a EB traz mais elementos do que é proposto na Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009.

Porém é no contexto da prática que é possível inferir como os sujeitos atuam a política. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 20) “Nas escolas, existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução.” O que buscamos pesquisar nas duas escolas e buscaremos trazer nas próximas sessões.

A infraestrutura para o AEE e disponibilidade de equipe especializada profissional

Na análise da atuação de políticas, faz-se necessário considerar o conjunto de condições objetivas que se interpenetram com o conjunto de dinâmicas subjetivas (interpretativas). Nesse sentido, incorporar o material, o estrutural e o relacional nessas análises auxilia na compreensão da atuação da política no âmbito das instituições escolares (Ball, Maguire e Braun, 2016). Assim, os contextos materiais e as culturas profissionais serão relevantes para o processo inclusivo.

Nesse viés, consideramos o papel da gestão escolar imprescindível para o processo inclusivo. O diretor, ao atuar com a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de forma ativa, poderá gerar uma organização e uma cultura escolar que incluam o seu público-alvo, possibilitando a garantia do direito a educação a esses estudantes e a democratização do ensino. Quando indagamos a Diretora da EB como era o seu trabalho nessa escola para a inclusão, ela declarou:

A questão da parte burocrática, toda essa parte de levantamento, de envio de documento, mas também a questão pedagógica. Todas as nossas formações, elas tem sempre um espaço pra que a gente discuta a melhor forma de lidar com esses

estudantes, de fazer eles progredirem, que não seja apenas uma inclusão social, que eles participem efetivamente do processo de aprendizagem. Pra isso, tem que ter uma dinâmica obviamente diferenciada, a gente não pode esperar o mesmo padrão, a gente não pode nem esperar o mesmo padrão pra os estudantes que não tem necessidade, a gente é muito heterogêneo. Então, assim, os projetos, a gente pede sempre que sejam voltados principalmente pra essa questão, que não excluam o outro, que não seja excludente, que eles participem dentro da proposta, mas dentro das suas limitações, mas dentro da proposta. DEB

No trecho acima, vimos que a DEB possui atribuições burocráticas impostas pela Secretaria de Educação em relação à inclusão, como fazer o levantamento dos estudantes incluídos e encaminhar para ela suas respectivas documentações. Mas é possível perceber nas suas falas, como também verificamos nas observações livres que realizamos na escola, que ela, junto a sua comunidade escolar, procura estabelecer ações no intuito de inserir os estudantes incluídos em todos os projetos da escola como também de possibilitar a reflexão sobre os processos inclusivos sempre que há formações com os seus profissionais.

Contudo, apesar desse esforço, essas formações ainda não são realizadas com a frequência necessária, já que há dificuldades de reunir todos os profissionais nas reuniões da escola, a maioria dos professores é contratada, trabalha em outras instituições, sendo as formações que são fixas, elas ocorrem no início de cada semestre do ano letivo, e é geralmente uma das poucas possibilidades de reunir todos os seus profissionais. E a inclusão é algo tratado de forma periférica nessas formações e não como tema central, inferimos isso, pois os professores argumentaram não possuir formação sobre a temática e a psicóloga da escola pontuou as dificuldades que enfrenta para criar momentos de trocas sobre a inclusão, desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes, como veremos mais a frente.

Quando perguntamos a DEB quais os desafios que ela enfrenta na sua atuação com essa política, ela indicou como maior obstáculo às famílias, que não se fazem presentes na escola. Essa ausência acarreta na falta de trocas das informações necessárias que precisam existir entre a escola e as famílias para um processo inclusivo de qualidade. Relatou também que as famílias, por vezes, não aceitam a condição de seus filhos por não terem a compreensão de sua deficiência e também por pertecerem a uma comunidade carente em que há a falta de recursos financeiros para ter acesso à saúde, o que faz com que essas famílias dependam exclusivamente do serviço do SUS. Esses aspectos da relação família e escola e de suas condições culturais e sócio-econômicas serão tratados adiante nesse trabalho.

A perspectiva da gestão democrática coaduna com a inclusão escolar, uma vez que a escola, ao valorizar a participação de todos estudantes em seus projetos, torna a educação inclusiva pauta de suas reuniões, entre outros, configura ações que se tomadas com afinco, podem ser relevantes para a criação de um contexto verdadeiramente inclusivo. Como

argumentam Silva e Leme (2009), mais importante do que a escola possuir diretores com perfis democráticos, investir em contextos escolares inclusivos que favoreçam a construção de práticas democráticas é o caminho para que se vivencie a democracia de forma concreta e se estabeleça uma cultura inclusiva. Segundo as autoras, "O diretor de amanhã é o professor de hoje e o aluno de ontem, cujas experiências de participação em uma sociedade democrática são importantes para a consolidação de suas concepções de educação e de relações humanas em geral." (p. 509).

Na EB localizamos estudantes com deficiência intelectual, cadeirante e com Transtornos Globais de Desenvolvimento. As necessidades desses estudantes são atendidas pelos pedagogos com especialização em psicopedagogia e pela psicóloga da UIAP/SAEE e pelo profissional de apoio na sala regular.

Segue a normatização estabelecida pelo Governo do Estado que seria o acolhimento, a matrícula e, a partir daí identificar através das famílias qual seria a necessidade que aquele aluno tem, no caso qual seria o diagnóstico através do laudo, normalmente as famílias já têm um laudo fechado. DEB

Sim, quando a gente vê necessidade à gente fala. Falamos com a direção, a direção, às vezes encaminha, já encaminha né, porque a gente tinha problema com Augusto⁵⁴ do 7A, só que Augusto que hoje é 8A, do ano passado pra esse, eu já achei que ele melhorou, porque ele tá fazendo acompanhamento fora. Tem dia que ele diz, professora vou pro psicólogo! Ele parou mais, teve uma mudança bem significativa do ano passado pra este ano, entendeu? Mas aí não são todos né, porque esses, o menino que veio do 7B pro 7A, demorou muito pra fechar o diagnóstico dele, demorou muito. A mãe sabia, mas ela teve que correr atrás, só veio fechar aí no final do ano passado e esse ano ele já veio com o laudo fechado, aí fica mais fácil de você saber o problema dele. PSRIEB

No que concerne à exigência do laudo médico, na EB não há necessariamente essa cobrança para que a frequência na Sala de Atendimento Educacional Especializado seja feita no contraturno, como ocorre na EA, vejamos:

Não, não necessariamente, há um tempo atrás a gente até pedia esse laudo, mas não exigia, a gente sabe que a rede de saúde é uma rede extremamente difícil de acesso, embora se tenha profissionais que sejam capacitados pra atendimento dessa demanda que é própria da escola, que tá na escola, mas é muito difícil pra eles, então há, uma solicitação desse diagnóstico para que a gente possa até conhecer pra além do sujeito que é mais importante nesse processo. E aí, quando a gente está em contato com esse sujeito, vendo o modo dele ser no mundo, que eu acho que isso é o fundamental, a gente vai descobrindo os caminhos que podem fazer essa inclusão ser realizada dentro da escola, não é fácil, o laudo seria um recurso a mais, mas não o único nem o essencial. PEB

Destacamos deste extrato a sensibilidade que faz com que a escola seja menos burocrática e mais eficiente, uma vez que reconhece os limites do sistema e exerce a inclusão dentro de suas possibilidades. Nas políticas de Educação Especial que anunciam o direito a

⁵⁴ Os nomes verdadeiros dos estudantes foram substituídos por nomes fictícios para garantir seu anonimato.

frequência à Sala de Recursos Multifuncionais e ao Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2007; Brasil, 2008 e Brasil, 2009) não há menção de que esses estudantes precisem desse tipo de comprovação, elas apenas anunciam o seu direito, o que poderia estar causando essa leitura divergente nas duas escolas.

Porém ao analisarmos a Nota Técnica Nº 04 de 23 de janeiro de 2014 que buscou responder ao Ofício nº 000139/CGCEB/DEED/INEP/MEC de 16 de janeiro de 2014 endereçada ao Ministério da Educação solicitando orientações sobre que documentos poderiam ser encontrados na escola para que o público-alvo da Educação Especial pudesse ser computado no censo escolar (Educa Censo), podemos perceber que esse aspecto da política pode estar sendo praticado de forma diferente não só nessas escolas, mas em outras também, já que houve a necessidade desse esclarecimento. Nossa linha de pensamento apoia-se em Matos e Mendes (2017), que apontam que ainda há a necessidade de a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva possuir diretrizes mais claras para que os atores escolares possam efetivá-la de forma mais assertividade.

De certo o laudo médico é importante para auxiliar as práticas pedagógicas, mas não deve se tornar um entrave. A mesma nota técnica reafirma o direito desse grupo de estudantes a serem incluídos nas salas de aula comuns do ensino regular e coloca como comprovação dessa realidade, o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE que deve ser elaborado por um professor que atua na área. Tal legislação ainda esclarece:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico

Nessa perspectiva, quando a escola coloca o laudo médico como condição para que o estudante público-alvo da Educação Especial tenha o direito ao Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno, acaba por ser um processo de exclusão, pois institucionaliza a sua obrigatoriedade internamente na escola, apesar de não ser contemplado na regulamentação. Além disso, coloca em pauta outra problemática que foi trazida pelos sujeitos da pesquisa, o fato de que o laudo, por vezes, não chega de forma tão rápida devido ao fato de o sistema de saúde ainda não conseguir contemplar a todos que dele carecem, o que faz com que o estudante e sua família precisem ficar a sua espera. Há declarações de que esse tipo de atendimento é demorado e de que algumas famílias não se

interessam ou não tem tempo para fazer tal procura, como podemos ver nos extratos a seguir:

Agora a gente manda encaminhamento, a rede não comporta, porque a rede de saúde muitas vezes tem filas quilométricas para o atendimento. Então é difícil conseguir dentro do tempo pedagógico, que a gente tem organograma de 200 horas comparadas com o meio do ano com licença, não, licença não, como é no meio do ano é, com as férias né, que agora é um período de recesso no meio do ano e no final do ano tem as férias, tem um período das provas, tem os períodos agora, nesse momento a gente está pleiteando uma atenção da governadora em relação aos salários, aos planos de cargo e carreira, e o tempo todo tá sendo, educação também é isso, é política não é. Então se a gente não tem um processo apropriado, fica tudo muito parado. PEB

Nessa realidade é possível apreender que essa política sofre impacto de seu contexto externo, pois há elementos que não dependem apenas da escola, mas do sistema de ensino e do sistema de saúde. É certo que os professores especialistas possuem autonomia para construir um instrumento capaz de garantir o Atendimento Educacional Especializado dos seus estudantes incluídos, contudo, a política precisa ser repassada de forma mais clara para as escolas pelos sistemas de ensino, bem como há a necessidade de ações colaborativas entre os setores da saúde e da educação para que a inclusão escolar e social do estudante público-alvo da Educação Especial seja realizada de forma satisfatória.

Soma-se a isso, o fato de a escola não ser um espaço de medicalização, mas pedagógico e, entender a deficiência apenas pelo seu aspecto orgânico, desconsiderando os aspectos socioculturais que a perpassam, é culpabilizar quem a apresenta. O papel da sociedade e da escola inclusiva é transpor as barreiras que impeçam o pleno desenvolvimento desses sujeitos. Por isso, a avaliação da deficiência que alguém possa apresentar é biopsicossocial, sendo realizada por uma equipe multidisciplinar que se articule no intuito de contemplar as pessoas com deficiência na sua totalidade, buscando transpor seus limites e estimular a sua aprendizagem.

Por isso, o papel da escola é criar estratégias no intuito de contribuir para o crescimento global (cognitivo, afetivo e motor) dos seus estudantes, buscando a inserção de todos na sociedade. Nessa perspectiva, os atores escolares não devem olhar para o laudo com um viés classificatório, mas, a partir das singularidades do estudante incluído, pensar em atividades, recursos de acessibilidade pedagógica e demandar o financiamento necessário para estimular o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Santos, Vieira e Faria (2023) discutem o caráter prescindível/imprescindível do laudo médico para as SRMs e esclarecem, entre seus resultados, que ele tem sido realizado de forma descontextualizada, orientado por uma visão categorizante e reducionista, sem especificação do tipo de ajuda necessária e, por isso, estimulando rotulações ao invés de intervenções, sendo

caracterizado mais como um elemento burocrático e, por conseguinte, não norteando as práticas pedagógicas nas escolas.

Estas autoras acrescentam que há professoras que acreditam que o laudo não deveria ser exigido, pois há estudantes carentes que não conseguem adquiri-lo anualmente, o que acaba por impossibilitá-los de frequentar a SRM. Questionam também a sua obrigatoriedade na hora da matrícula, pois o estudante já nasceu com essa deficiência, frequentemente ela é evidente e não se altera, sendo uma exigência desnecessária para ser feita de forma anual. Para as autoras:

Esses apontamentos demonstram que a discussão sobre receber estudantes nas SRMs sem ou com o laudo médico requer um avanço político e estrutural e pede cuidado e atenção no processo de avaliação e encaminhamento. Isso porque a exigência do laudo está relacionada ao acesso ao sistema de saúde, podendo denotar “imposição de barreiras ao acesso dos alunos público-alvo da educação especial aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (BRASIL, 2014, p. 3). Neste sentido o papel da equipe multiprofissional se torna de grande relevância, pois será formada por profissionais capacitados para avaliarem os estudantes a partir de questionamentos sobre seu histórico de vida. Poderão perceber as dificuldades e as potencialidades que eles possuem, sendo possível identificar a necessidade ou não deste estudante em receber o AEE. A avaliação realizada pela equipe multidisciplinar pode contribuir para retirar da escola, ou ao menos minimizar, a dependência do laudo médico, principalmente porque muitas professoras veem o laudo como o principal meio de avaliação dos estudantes. (Santos, Vieira e Faria, 2023, p. 18)

Porém mais recentemente, as lutas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência têm impactado na política no que concerne ao laudo. Em 10 de maio de 2023, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 507/23, que propõe que o laudo das pessoas com deficiência permanente e com o Transtorno do Espectro Autista tenha prazo de validade indeterminado, com vistas a facilitar o acesso ao tratamento médico para essas pessoas. Apesar de ainda faltar ser aprovado pelo Senado, tal medida pode ser considerada um avanço, pois não há razão para renovação de laudos anualmente se a condição da pessoa com deficiência permanente ou com TEA irá acompanhá-la para o resto de sua vida.

Então, no contexto da prática da EA e da EB, verificamos que esse aspecto da atuação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é considerado de forma diferenciada pelas duas escolas, pois o interpretaram e o traduziram de formas diferentes: a primeira condiciona a frequência a SRM ao laudo do estudante com deficiência ou com Transtornos Globais de Desenvolvimento, enquanto a EB não. Nesse sentido, Ball e Bowe (1992) afirmam que a leitura do texto da política pelos atores sociais no contexto da prática é ativa, o que possibilita a criação de micropolíticas nos locais onde as políticas originais são engendradas. Por isso, levar em consideração as escolas na hora de sua análise é

indispensável, pois nessas insituições de ensino, as polflicas educacionais podem sofrer transformações significativas.

No que se refere ao profissional de apoio, na EB há cinco deles auxiliando estudantes com TEA, deficiência intelectual, paralisia cerebral e cadeirante. Nos extratos a seguir percebemos que, da mesma forma como ocorreu na EA, não foi tão fácil conseguir esses profissionais:

Então quando esses casos chegam já com o laudo fechado, nós fazemos o trâmite de enviar a solicitação de um apoio pra essas crianças, caso haja a necessidade realmente, é, a princípio, aí a secretaria disponibiliza na medida do possível, porque a demanda realmente é muito grande para o estado todo, um profissional que vá acompanhar esse estudante em sala, muitas vezes esse estudante chega sem laudo e a gente pede pra o professor que observe, que tenha um olhar mais criterioso, mais empático com relação à necessidade desse aluno, porque muitas vezes até a própria família não identificou, sabe que existe alguma coisa, mas não teve o acesso a orientação, aí quando a gente percebe, sinaliza, chama a família pra uma conversa, vê se realmente há condição de necessidade da equipe de apoio daqui, da sala de atendimento da psicóloga faz essa triagem, aí se houver necessidade, há um encaminhamento pra um atendimento fora da escola. DEB.

No caso também foi a denúncia, por denúncia, eu trabalhava aqui a tarde, não é, com Renata e Célia também, e quando a mãe, como esse aluno EB estava, ficou um ano sem apoio e a mãe recebia assim queixas de outras mães, olha, ninguém olha ele, fica sozinho, assim... Então orientaram ela a denunciar, e foi através disso, como eu trabalhava aqui a tarde, passei pra manhã pra acompanhar EB. PAEB

Rapaz, assim, entre os professores é, eles dão, agora, no começo eu não via tanta atenção não, mas agora, esse ano, eu estou vendo, presenciando mais, eles estão sendo mais atenciosos, é, eu não sei se foi porque eu tive que ir no ministério público na época, porque ele entrou primeiro ano aqui e ficou um ano sem o atendimento, sem uma pessoa pra ficar com ele, eu ficava muito nervosa e com medo, chorava muito, não conseguia dormir porque ele estudava à tarde, que não tinha vaga de manhã e optei pra ele ficar tarde, à tarde eu acho mais agitado aqui e assim, eu deixava meu filho aqui, tinha que ficar de 1:30 até 5:00 da tarde ou era 6:00, seis mais ou menos eu acho, e eu ficava muito angustiada. É tanto que eu falei com EAEB pra tentar mudar e também pedia o suporte pra ele, e o tempo passando, passando, não vai vir alguém, vai vir alguém, vai vir alguém, muita coisa assim, eu achava muita enrolação e nada, enfim. Aí eu, é, cheguei ao ponto de dizer que ia atrás dos direitos do meu filho, que eu ia agir conforme é o certo né, eu já estava esperando demais e assim eu estava com medo de meu filho sofrer um bullying aqui, eu via meu filho jogado aí como se fosse um nada, meu filho andando por essa escola de ponta de pé, agitado com a zoadada, ninguém chegava perto dele no recreio, eu dizia Deus, eu ficava muito, muito angustiada. Aí foi quando eu fui agir, porque Deus disse assim, oração mais ação, aí eu fui agir, eu fui pro ministério público, eu sem saber, mas as pessoas me ensinando o caminho, como é, com quem falar, e lá eu consegui, aí levou mais ou menos três meses pra resolver, teve audiência com o EAEB, com o pessoal aí e aí mandaram, é, conseguiram PAEB. PAEB, parece que já estava com alguma criança aqui, mas parece que a criança saiu, eu não sei como foi. MEB

Assim como na EA, na EB a presença do profissional de apoio também foi bem quista pela mãe, pois para ela esse ator escolar trouxe a seu filho o acompanhamento de que ele necessitava. Contudo, da mesma forma que a MEA trilhou caminhos fora da escola para conseguir esse profissional, a MEB precisou recorrer ao ministério público para a garantia

desse direito, como é possível visualizar em sua fala:

Logo no início ele não quis, foi difícil porque eles, pra se adaptar reclamam, então, e outra, antes ele só fazia o que queria, ele ficava só, ia no banheiro e PAEB quando chegou começou a botar regras né, e ele não fazia tarefa, ele ia pra escola, vinha pra escola com caderno limpo e voltava com caderno limpo, ganhou vários livros e os livros do mesmo jeito, então meu filho perdeu praticamente o ano, entendeu, e isso eu fiquei muito triste. E aí quando PAEB chegou, tudo mudou né, e houve essa audiência, eu acho que, eles também, foi bom pra eles, pra a direção, porque pra eles ver essas crianças com outros olhos, saber que tem compromisso com eles, não só tem compromisso com os que não tem deficiência não, tem compromisso com os que tem deficiência e que tem que ter mais, dobrado, porque têm que eles tá pronto pra receber essas crianças, e tipo assim, se é, ah demora tal, se estado demora mais que a prefeitura mandar um cuidador, mas eu como trabalho aqui, eu vou fazer a minha parte porque a criança, ela não pode ficar jogada dentro da sala de aula, dentro de um pátio, porque essa criança pode sofrer um bullying, e aí? MEB

Outro dado próximo ao da EA que encontramos na EB foi o fato de a profissional de apoio também não se sentir preparada para essa função no início dessa sua atuação profissional. Vejamos:

Olhe, olha Márcia vou sincera contigo, logo no começo, porque parece assim que a gente cai de paraquedas, foi a sensação que a gente teve, porque eu entrei no estado como professora de educação infantil de primeira a quarta, não é, ou do primeiro ano ao quinto ano, depois como estado, né, foi abolindo pra passar para prefeitura essas turmas, aí o que é que aconteceu, e foram também, né, é, ficando extintas também as séries do ensino fundamental I, o que restou foi a educação especial que começou, que já existia, mas veio a inclusão, então, também foi necessário, não é, ter apoio para esses alunos e foi aí que, como de certa forma o, a gente também tinha alunos especiais no ensino fundamental I. Então assim, a gente praticamente caiu de paraquedas, pra quem já tinha experiência com a educação especial, de boa né, tudo tranquilo, mas as informações era muito vaga, sabe, muito vaga, sabe aquela coisa assim que você fica, e agora? Porque essa questão mesmo de adaptar, nem isso a gente sabia, e a gente conversava muito sobre isso, que tinha realmente essa dificuldade de informações da GRE, tá entendendo, pra gente do que é educação inclusiva, como a gente deve agir. PAEB

O trecho acima indica que no início da implementação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), as escolas e seus atores sociais não a compreendiam e essa realidade causou dúvidas de como deveria ser realizado tal processo. Os ajustes foram feitos gradativamente e, de acordo com os resultados na nossa pesquisa e de outros autores, ainda não foi incorporado de forma plena pelas escolas. Uchôa e Chacon (2022) problematizam a questão ao dizerem que essa política ainda está em curso, pois nem todas as instituições escolares possuem o instrumental necessário para o AEE, os currículos ainda não foram adequados e as formações continuadas sobre a temática são insuficientes.

Diferentemente da EA, que dispõe da SRM, a EB possui para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial a denominada Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), denotando que esse aspecto da política se materializa nas duas escolas pesquisadas em ambientes distintos para o trabalho necessário da educação

inclusiva. A SAEE da EB, além de possuir uma nomenclatura diferente da que é proposta pela política, ela não apresenta os materiais didático-pedagógicos necessários para auxiliar o desenvolvimento desses estudantes e nem a sua aprendizagem. Em relação à formação dos profissionais que atuam nesses espaços, as duas escolas também se diferenciam: enquanto na EA os profissionais que trabalham na SRM têm especialização em Educação Especial, requisito posto pela Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) para o exercício profissional, na EB, quem atua na SAEE tem especialização em psicopedagogia.

A formação para atuar no AEE nas SRMs como professor especialista passa pela problemática das mudanças de paradigmas na Educação Especial, desde o perfil profissional que atuava em escolas e salas especiais para as novas exigências postas pelas políticas de Educação Especial inclusivas (Brasil 2001, 2008 e 2009). Entre as características necessárias, incluem-se: a colaboração entre professores especialistas e os professores das salas regulares; instituir serviços, estratégias e recursos de acessibilidade; atender a diversidade que é o seu público-alvo; orientar as famílias dentro do processo inclusivo; criar os PDIs, entre outros, o que requer uma formação com um amplo espectro de conteúdos, além da reflexão crítica guiada pela relação teoria e prática. Contudo, estudos apontam que essa não tem sido a realidade, conforme Oliveira e Pietro (2020, p. 345):

No entanto, na atualidade, ainda observamos ausência de diretrizes nacionais para a formação desse professor nesse novo cenário educacional – de educação inclusiva e de AEE – para atuar com as necessidades do PAEE e oferecer-lhes respostas educacionais específicas, como: tecnologia assistiva, organização e sistematização de procedimentos de ensino estruturados para apoio à aprendizagem, estratégias diversificadas para orientar a interação social recíproca na área do Transtorno do Espectro Autista, o desenvolvimento interfuncional das funções psíquicas e o enriquecimento curricular, entre outros (Barroco, 2012; Bersch, 2017; Educação Especial: Manual de apoio à prática, 2008; Galvão Filho, 2009; Hogan & Hogan, 2007; Renzulli, 2014).

As autoras afirmam que os desenhos atuais dos cursos de formação em Educação Especial ou em AEE parecem não contemplar os conhecimentos específicos para atuação profissional do professor especialista das SRMs, porém, ao se debruçarem sobre as políticas, legislações e literaturas relativas a essa temática, a especialização em psicopedagogia não é anunciada como formação que contempla essa atuação profissional.

Essa realidade pode ser justificada pela seguinte conjuntura. Em 2010, o MEC lançou o Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização Lato Sensu Em Atendimento Educacional Especializado – AEE cujo objetivo foi “Formar professores para realizar o AEE nas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns das redes públicas de ensino.” (p. 5). Considerando que sua área de atuação é a Educação Especial, esse curso poderia ser realizado em parceria com:

[...] as instituições de educação superior públicas, federais ou estaduais, os cursos de extensão ou aperfeiçoamento e especialização (lato sensu) para professores da educação básica, em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, que atuam no atendimento educacional especializado – AEE e para professores da sala de aula comum, ofertados na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. (MEC, 2010, p. 2)

E o projeto segue indicando o perfil do egresso que deve resultar dessa formação:

Identificar as necessidades e as habilidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
Elaborar e executar plano de atendimento que elimine as barreiras para a plena participação no ambiente escolar;
Produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade;
Ensinar o uso dos recursos de tecnologia assistiva;
Estabelecer articulação com o professor da sala comum para a implementação e avaliação dos serviços e recursos de acessibilidade. (MEC, 2010, p. 5)

Quando comparamos essa formação com a que é oferecida na especialização *lato sensu* em psicopedagogia, podemos compreender por que a exigência para a atuação na SRM está na especialização em Educação Especial com foco no AEE, segundo o Projeto de Lei nº 1675⁵⁵, de 2023 que busca regulamentar a profissão do psicopedagogo, em que se afirma que essa atuação está relacionada à aprendizagem e deve ser realizada a partir de diagnósticos e intervenções exclusivamente psicopedagógicas.

Todavia, apesar das diferentes denominações e concepções, podemos verificar um esforço da EB para a consideração de tal política, pois a existência de um espaço dedicado a esse atendimento demonstra uma preocupação com esses estudantes, contudo, é um ambiente que parece ser improvisado, pequeno e que não contém os materiais necessários para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tal qual encontramos disponíveis na EA, conforme a psicóloga que atende na SAEE:

Bem, pode ser protocolar, e protocolos nesse campo não são muito bem-vistos, porque são necessários em alguns momentos, sem dúvida, até pra sinalizar, olhe, existe tá faltando isso, mas assim, quando a gente fala de valores e princípios, eles vão para além de protocolos, e aí as brechas, as lacunas aparecem. E aí você vê uma sala que dentro dela tem um arquivo dentro, no momento do atendimento, por vezes, nem sempre, mas entra, uma sala de aula, o professor, pra alguém entrar numa sala de aula pede licença ao professor, e às vezes isso não acontece.

Você vê, uma sala, uma sala comum que é, não tem, a princípio é, estímulos, que seriam estímulos pedagógicos digamos assim, que a gente pudesse construir estímulos pedagógicos no campo de atuação, vou trabalhar com estímulos de cores, então tem um tapete, pra isso, embora isso não seja o todo, sabe, isso é uma parte do todo, isso não é tão, não seria isso exclusivamente, o fato de a gente ter professores que são criativos nos processos pedagógicos, eu acho que isso é um ganho muito grande sabe, porque a gente, enquanto recurso, realmente ainda é muito elementar.
PEB

⁵⁵ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/07/04/projeto-que-regulamenta-profissao-de-psicopedagogo-vai-a-cas>. Acesso em: 02 de abril de 2024.

A falta de recursos humanos e materiais é um entrave para a inclusão dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Superdotação/Altas Habilidades nas escolas. O atendimento desses estudantes é condicionado à presença de profissionais especializados nas escolas, de recursos materiais, infraestrutura e de formação continuada para todos os que fazem a escola, possibilitando uma educação de qualidade para esse público. Mudanças estruturais e culturais nas escolas são indicadas por Dias (2015) como condições para efetivação da inclusão e aprendizagem desse grupo de estudantes.

No que concerne ao atendimento dos estudantes incluídos nas salas de aula comuns da EB, os professores não apenas não os ignoram, mas buscam, dentro das suas possibilidades, criar condições para que eles possam aprender:

Eu procuro é, tentar colocar esse aluno em comunhão com os outros, né, na sala pra ele não ficar isolado, mas, às vezes, é difícil a gente manter um trabalho unificado com essa diferença em sala. Muitas vezes ela acompanha, ela escreve do quadro, mas não concretiza, não finaliza porque aí eu estou dividida com um monte de aluno, né, que também tem dificuldades e fica difícil eu sozinha com essa quantidade de alunos e mais ainda um aluno com alguma especialidade. PSR4EB

Basicamente eu tento adequar algumas situações do dia a dia né, pra que ele consiga absorver aquele conteúdo no tempo dele, do jeito dele e, quando tem algum ajudante em sala, algum acompanhante, facilita bastante porque elas conseguem adequar é, o que, o assunto que eu tô passando ao que o aluno vai render com aquele assunto né. Então, é muito importante o acompanhante em sala porque às vezes o professor se sente perdido, são 46 alunos a realidade da gente, é muito, e nem sempre dá pra ter aquela atenção com alguns alunos com necessidades especiais na sala, não. PSR5EB

Eles indicam como positiva a presença do profissional de apoio para auxiliar esses estudantes na sala de aula comum e apontam como obstáculo para a sua atuação as turmas lotadas com mais de 40 estudantes. Nas observações livres, verificamos que as salas de aula eram apertadas, lotadas e barulhentas, o que dificultava o domínio de sala por parte dos professores, diminuindo o tempo que eles poderiam gastar com atividades de ensino a todos os estudantes, inclusive com os estudantes incluídos.

Nesse contexto, há a necessidade de maior investimento público não só na Educação Especial, mas para todas as modalidades e etapas da Educação Básica. Escolas com mais de quarenta estudantes por sala constituem-se em barreira para a realização de um trabalho docente de qualidade, quanto mais para os estudantes incluídos, sem contar a falta de uma estrutura física e de materiais adequados. Nesse contexto, como o professor poderá dar conta da aprendizagem de todos?

Compreendemos, portanto, a necessidade de explicitar a nossa concepção do que seria qualidade em educação para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O conceito de qualidade é complexo, polissêmico e tem implicações históricas,

econômicas, socioculturais e políticas. Nesse viés, para nós, a educação oferecida pelas escolas não é uma mera mercadoria e nem a escola é um espaço apenas de preparação para o mercado de trabalho, mas a tomamos como direito social de todos e a escola como espaço de formação humana que contempla seus estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, cultural, física, social, emocional e espiritual), ela carece ser proporcionada para o exercício da cidadania através de processos democráticos viabilizados pela autonomia e participação, almejando a emancipação de todos e o estabelecimento de sua dignidade.

Então, para que a educação oferecida pelas escolas seja de qualidade, as condições que precisam ser engendradas para alcançar tal intencionalidade não dependerão apenas dela, mas deverão ser acompanhadas pelo poder público com políticas públicas (programas, projetos e ações) que propiciem melhorias nas suas condições estruturais e humanas, mas também nas condições existenciais dos excluídos dos meios socioculturais e econômicos do país, sem as quais não será possível uma educação de qualidade. São políticas que demandam monitoramento na intenção de avaliar seus resultados no sentido de serem ajustadas, caso seja necessário.

Para Ball (2011), a qualidade em educação passa pela compreensão de que a educação não pode ser vista fora de um campo mais amplo de mudança na política social. Por isso, a inclusão social e escolar passa pela redução das desigualdades sociais, pela justiça social, pela igualdade através da equidade. O discurso da meritocracia da escola moderna, do ideal liberal, não dá conta das contradições existentes na sociedade. Dourado e Oliveira (2009, p. 2010) corroboram com o nosso posicionamento, ao afirmarem que:

(...) a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc.

Então, acreditamos que qualidade em educação para os estudantes incluídos, para toda a comunidade escolar e a de seu entorno, passa por melhorias estruturais nas escolas, não dá para atender a todos se a escola não possui acessibilidade, SRM, materiais didáticos adequados, como também a presença de professores especialistas, intérpretes de Libras, Brailistas, e pela profissionalização dos profissionais de apoio. Soma-se a isso a formação continuada dos professores das salas regulares e a adoção, pelas universidades, centros universitários e faculdades de um currículo em que conteúdos inclusivos sejam não só componentes curriculares, mas sejam transversais nos seus cursos de licenciaturas. Para além

desses elementos, a constituição de uma cultura escolar de colaboração entre a gestão escolar, a equipe especializada, os professores das salas regulares, as famílias e toda comunidade escolar e de seu entorno para o trabalho inclusivo, bem como uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, sejam quais forem as suas especificidades.

Outro aspecto relevante para qualidade em educação para a inclusão escolar é a intersecção entre os setores da educação, saúde, assistência e judiciário, no intuito de garantir os direitos sociais dos estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento, principalmente dos menos favorecidos. De acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988) e seu Art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. A inclusão escolar não poderá ocorrer se esses grupos continuarem sendo marginalizados pela sociedade, sendo-lhes negados os seus direitos sociais, ela precisa ser acompanhada pela inclusão social.

Bom seria que a escola não precisasse dessa alcunha de inclusiva, isso só acontece pelo fato histórico de a escola, desde a sua criação, ser excludente. No Brasil, ela teve um início elitista, excluindo mulheres, negros, povos originários e as pessoas com deficiência e, aos poucos, ela foi sendo democratizada para os ditos “normais” das classes menos abastadas, principalmente o Ensino Fundamental. Contudo, essa abertura não foi acompanhada com a qualidade necessária e a universalização da Educação Infantil e do Ensino Médio ainda não foram alcançadas. Só a partir de 1990, o público-alvo da Educação Especial começa a ser integrado no espaço escolar e, mais recentemente, incluído, mas também, não com a qualidade educacional necessária, o que tem gerado processos de exclusão.

Essa realidade demanda a organização da sociedade civil, dos movimentos sociais, principalmente do das pessoas com deficiência, no intuito de cobrar mais investimentos públicos para que os direitos sociais sejam garantidos a todos os que deles necessitam. Não dá para garantir qualidade em educação e em outros setores das políticas sociais sem investimento financeiro. Contudo, os recursos públicos são objeto de disputa entre um projeto de sociedade excludente, regido pelo capitalismo em que se objetiva por um lado, a acumulação financeira de uma elite e de um estado neoliberal pressionado pelas oligarquias dominantes para investir o mínimo possível no social e, por outro, um projeto de sociedade que visa à justiça social, a redução das desigualdades sociais e a democratização dos bens socioculturais e econômicos.

A formação para atuar na Educação Especial na perspectiva da inclusão

Assim como na EA, os professores das salas comuns da EB declaram não terem frequentado nenhuma formação específica para a atuação com os estudantes incluídos. Apenas os profissionais que atuam na SAEE e os de apoio participaram de formações sobre a temática, como podemos visualizar nos extratos a seguir:

Nós tivemos né, nós temos uma formação na área da gente que é língua portuguesa, mas específica de inclusão não. PSR4EB

Não me lembro nem o dia. Acho que já tive alguma, mas tipo palestras. Eu sinto falta do concreto, ó pra você trabalhar tal tema, trabalhe dessa forma, faça isso. Eu tive mais um pouquinho de noção agora fazendo o curso de pedagogia, mas a gente não tem, às vezes, noção de como vai trabalhar, no caso se não tiver um apoio na sala, de como vai trabalhar determinados assuntos com aquele menino, a gente não tem, eu corro pra internet, me viro nos 30, mas é muita dificuldade. Então, essa parte de formação é de suma importância e não tem que ser uma coisa uma vez no ano não, eu acho que tem que ter uma constância inclusive, com temas, com disciplinas, a gente vai ter uma formação de educação inclusiva voltada pra a área de geografia, como trabalhar alguns temas de geografia, de história, entendes, porque a angústia, a palavra sempre pra mim vai ser angustiante, ver o menino ali tendo a capacidade que você vê que ele tem de entender o conteúdo, mas ele não tem o suporte, ele não tem o recurso. PSR5EB

Sim, sim. Aliás, é obrigatório. Formação, isso aí é algo assim é, que não pode faltar, não é, até fugiu agora palavrinha, mas é necessária, é obrigatório ter formação pra gente. Hoje em dia nós participamos e o que, e o que, o tema principal que é, autismo, TEA. É interessante que a maioria das formações sempre está englobando o autismo. PAEB

Sim. A gente participa de algumas formações, esse ano eu participei, a gente teve uma formação pela GRE, a gente trabalhou os processos de inclusão na escola com pessoas autistas. É porque você me perguntou se eu fazia a formação, não essa formação clássica, mas a gente tá por perto, tanto eu quanto Cintia, nos momentos pedagógicos coletivos, é exatamente pra dar conta de algumas demandas que emergem que a gente tá ali para dar conta, quando a gente naquele momento tá a par. É sempre? Não, não é sempre que a gente vai estar em todas as reuniões coletivas, porque por vezes as reuniões acontecem quando a gente não tá, e aí por termos atividades fora que a gente, o ideal seria se a gente pudesse estar na escola, receber um salário que a gente não precisasse estar em diversos espaços e que a gente pudesse se dedicar integralmente, mas aí não é a realidade, então a gente tá aqui. Há de ser necessário um projeto que seja continuado e não projeto pontual, que eu inclusive não concordo sabe, vamos fazer isso porque é dia de não sei de quê, eu acho que um projeto precisa ser continuado, nesse dia a dia. Como fazer isso? Vamos tentar, sentar e discutir isso. E aí a gente não consegue muitas vezes, não porque é aula de fulano, a gente não pode é, eu concordo também, mas qual seria o meio termo? A gente não consegue encontrar sabe. PEB

O extrato de fala da psicóloga da EB acima transcrito nos permite compreender a dificuldade de se constituir momentos específicos para o diálogo entre os profissionais na EB a respeito da inclusão, bem como o fato de os projetos relativos à inclusão serem pontuais e não contínuos. A dificuldade de reunir os professores num só horário é indicada como o

entreve para realizar tal intencionalidade, pois eles não têm dedicação exclusiva à escola e precisam trabalhar em outras para garantir seu sustento. Esta limitação é similar à que foi retratada pelos sujeitos da EA.

Essa realidade parece ser comum nas escolas brasileiras. Garcia (2015), em pesquisa na região sul do Brasil sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da inclusão, identificou como obstáculo para a sua implementação, o fato de professores terem jornadas de trabalho em diferentes escolas. Por isso, repensar as condições de trabalho dos professores é condição para uma educação de qualidade não só para os estudantes incluídos, mas também para os demais.

Porém a partir da fala abaixo da Diretora da EB, compreendemos um esforço no intuito de trazer para todos os projetos escolares a temática inclusiva na tentativa de torna-la parte efetiva da vida escolar, lançando mão da autonomia que as escolas possuem para a sua tomada de decisão:

Porque estava todo mundo, e os meninos, eles, a ideia a princípio, quando a gente discutiu a feira, que o tema era central da Secretaria de Educação, mas as escolas tem autonomia pra trabalhar, e a gente colocou um ano de temáticas de inclusão. Apesar que se vem discutindo ao longo dos anos, mas esse é um ano que a temática, o tema da Secretaria de Educação é um tema voltado pra inclusão. Então, porque a gente não reverter, colocar os outros projetos da escola também como temática principal e não como subtema, como sempre, normalmente acontece. DEB

Por isso, a inclusão também passa por uma tomada de posição atravessada pela ética profissional, de forma que entender e assegurar que os estudantes público-alvo da Educação Especial pertençam à escola como os demais que foram historicamente excluídos desse espaço, é condição *sine qua non* para uma escola justa e democrática. Nas observações livres que realizamos na EB, pudemos acompanhar dois projetos, um de matemática, que pudemos observar em sua totalidade, e outro de língua portuguesa que ainda estava em andamento. Em ambos, a preocupação da escola a todo momento foi de garantir a participação desses estudantes.

Farias (2017) declarou em sua pesquisa que o trabalho realizado nas SRMs tem sido paralelo ao realizado nas salas comuns e que os professores regentes delegam aos professores especialistas todos os trabalhos relativos aos estudantes incluídos, o que resulta apenas na presença física desses estudantes nas salas comuns. Casal e Fragoso (2019) argumentam que a cooperação entre os professores especialistas e os professores das salas comuns é imprescindível para o processo inclusivo, contudo, identificaram nos resultados de sua pesquisa, que há pouco tempo e espaço para essa cooperação devido à estrutura organizacional da escola. Haas e Batista (2019) explicitam que o diálogo entre os saberes

profissionais do ensino comum e os do ensino especializado é essencial à inclusão, contudo, ele ainda não faz parte da cultura escolar.

A partir dos resultados da nossa pesquisa, corroborados pelos estudos dos autores acima, podemos afirmar que a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) precisa ser revisitada, porém de forma articulada com outras, pois esse modelo de exercício profissional em que o professor precisa trabalhar em mais de uma escola para garantir seu sustento, acaba por diminuir a possibilidade de cooperação entre os professores regentes e os professores especialistas. Também há a necessidade de a escolar demarcar espaços e tempos para o diálogo entre os profissionais da Educação Especial e do Ensino Regular.

Nesse entrelaçamento há certo descompasso entre as Políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil 2001, 2008 e 2009) e as demais, como as relativas às condições de trabalho dos professores e suas formações (inicial e continuada), pois elas ainda não estão alinhadas de forma que atendam a inclusão de forma satisfatória. Ancoramos-nos em Ball (2011), uma vez que o autor atenta para o fato de que, por vezes, os formuladores de políticas não refletem sobre a dinâmica real da escola, o que pode gerar o risco de culpabilizar a ela e seus profissionais pelo seu insucesso, como se na política só houvesse soluções e nela não estivessem contidas algumas partes dos problemas.

Outro aspecto apontado nas pesquisas é que o professor da sala regular precisa superar o modelo tradicional de ensino, pois, ao propor estratégias pedagógicas que incluam os estudantes com deficiência, essa atitude irá reverberar na aprendizagem dos demais. Por isso, para Mantoan (2015, p. 40), a presença do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares beneficia a todos, já que o seu ensino é focado na heterogeneidade e não na homogeneização, considerando as especificidades de seus estudantes:

As políticas de educação básica precisam se basear no acervo de contribuições oferecido pela Educação Especial dos tempos atuais, para que possam questionar o que têm proposto como soluções para a melhoria do ensino brasileiro. Um ensino que não considera a diferença de cada aluno, jamais alcançará o nível de excelência que temos de buscar para a nossa educação. Toda homogeneização, toda solução que desconsidera essa especificidade dos seres humanos, está fadada ao fracasso.

Nos elementos apontados acima podemos ver como diferentes políticas se inter cruzam no espaço escolar, que elas são heterogêneas e que a atuação dos atores escolares dependerá da importância que se dá a uma em detrimento da outra. Segundo Ball, Maguire e Braun, (2016, p. 19) “Em algum momento, as escolas têm centenas de políticas em circulação, embora de *status* e alcances diferentes”. Por isso, podemos afirmar que a política de Educação

Especial na Perspectiva inclusiva ainda não alcançou o *status* de outras que determinam a dinâmica escolar, pois ainda há obstáculos para a sua materialização.

No que concerne à formação, os professores das salas regulares da EB, assim como os professores da EA, afirmaram não ter formação para atuar no processo inclusivo e declararam possuir o desejo de aprender sobre a temática. Vejamos algumas das respostas dadas pelos professores quando perguntamos se eles participaram de formações continuadas sobre inclusão e aprendizagem dos estudantes incluídos e se se sentiam preparados para o processo inclusivo:

Não tive. Eu ia fazer, eu fiz pós-graduação em letramento, alfabetização e letramento, mas eu tinha vontade, só que não dava pra conciliar as duas sobre educação especial, educação inclusiva, mas eu tenho vontade de fazer, porque a gente tem muitos, né, a gente vai pela empatia mesmo, a gente sabe o problema daquele aluno, a gente tenta entender, entendeu? PSR1EB

Totalmente não, a gente sempre precisa aprender alguma coisa né, as pessoas não são iguais, então precisa aprender. PSR4EB

É bom que você já conhece, sabe como lidar com ele em sala de aula, do que você tá num local com uma criança em sala sem saber de nada dessa criança ou só faz jogar porque, não, ele tem autismo, tem ninguém, como você vai saber o grau, como lidar, eu acho que a formação pra crianças especiais era pra ser obrigatória para os professores, com certeza! PSR1EB

Eu que busco. Eu participei há muito tempo, acho que no período, não sei se foi do Travessia, faz tanto tempo que eu não me lembro, pra você ver que não tem essa constância. Eu não vejo nem falar no tema na verdade, quando vem uma palestra, uma coisa online muito distante, coisas online a gente bota na internet e assiste vídeos, assistir, enfim, eu sinto falta do concreto, de uma formação de fato. PSR5EB

É fato que os professores se queixam de falta de formação e que essa reivindicação é justa, por isso, é imprescindível que as licenciaturas repensem a formação dos professores tornando a temática da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial e das demais diversidades que fazem a escola, como tema transversal a todos os seus componentes curriculares, pois esses grupos pertencem à escola. É importante também possibilitar formações em serviço que problematizem o processo inclusivo, não só nos centros de formação de professores, mas também no chão da escola, pois é lá que os desafios acontecem.

Por isso, há uma intersecção entre a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e as políticas de formação de professores, de maneira que não se ignore o público-alvo da primeira, na hora de pensar a segunda, principalmente que tipos de conhecimentos serão necessários para formar um profissional inclusivo, e quiçá, até superar essa alcunha de inclusivo, tornando-o o professor de todos os estudantes independente de suas condições, superando o modelo homogeneizante de ensino e desfazendo as linhas imaginárias classificatórias que teimam em rotular os sujeitos.

Contudo, entendemos que a atuação do professor não se resume apenas a transpor o que se aprendeu teoricamente para a prática, não somos meros técnicos reprodutores de fórmulas prontas, mas, a nossa ação pedagógica requer reflexão desde o planejamento, atuação e avaliação da nossa prática, pois os estudantes e os contextos escolares são complexos e respondem de forma diferenciada aos diferentes modos de ensinar.

Tardif (2014) corrobora com nossa linha de pensamento ao defender que os professores possuem saberes específicos (pedagógicos, disciplinares e curriculares), mas que também são produtores de saberes (experenciais) nas suas tarefas cotidianas. Para o autor, “Esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de sua prática cotidiana.” (p. 228).

Dito isto, acreditamos que a escola poderia mobilizar momentos de trocas de experiências entre os professores que já tiveram em suas salas de aulas regulares estudantes com alguma deficiência e os que ainda não tiveram, bem como dialogar sobre os desafios que se apresentam no dia a dia da escola, buscando formas de superá-los, para, dessa forma, agregar e produzir ainda mais saberes experenciais para o processo inclusivo.

Ball, Maguire e Braun (2016) corroboram com a nossa perspectiva de que os professores podem buscar caminhos formativos para o processo inclusivo, já que para eles, esses profissionais não são apenas sujeitos da política, mas atores, eles as interpretam e as traduzem a partir de suas condições físicas, materiais, profissionais e das suas subjetividades.

As avaliações externas e seu impacto na inclusão do público-alvo da educação especial

No que se refere às avaliações externas, na EB o movimento é próximo ao que ocorre na EA. Segundo a Diretora da escola, não há uma conformação dessas avaliações para atender a diversidade do público-alvo da Educação Especial; o que pode acontecer é que, se houver a necessidade de acompanhamento para o estudante com deficiência na hora da realização da avaliação, os órgãos superiores podem enviar um profissional que o acompanhe. É também indicado que a exigência de notas é mais para os nonos anos e que ela está relacionada mais a preocupação com a melhora dos índices, do que com a aprendizagem dos estudantes. Vejamos as considerações dos sujeitos ao perguntarmos a respeito de qual seria para eles o impacto das avaliações externas para os estudantes incluídos:

Há sim, porque ele precisa, por exemplo, se houver a necessidade, eu estou falando da questão pedagógica mesmo, a prova não é diferenciada, a prova é a mesma. Ela vem de fora na mesma condição, o máximo que pode acontecer, o menino precisar, ser, fazer a prova com uma pessoa que é previamente selecionada, que também não é nem daqui. Quando a gente manda o quantitativo de alunos, eles questionam,

existe alguma necessidade especial, visual, auditiva, intelectual. Sinalizo sim, eles vão mandar uma pessoa. Então, o impacto, mas essa pessoa vai ser acompanhada, não vai, ela vai acompanhar na medida, que eu confesso a você que eu não fico perto, que a gente não fica perto, que eu não tenho acesso. Mas o impacto em termos de nota existe. DEB

Olhe, eu acho que os professores do nono ano poderiam responder melhor, é, a professora do nono ano, não estou mais, mas quando eu fui de matemática, eu senti isso sim pela questão da média, do que tem uma média, né, que a gente tem que manter, e a proficiência, né, que eles chamam de matemática e português. E aí, quando não dá certo, é cobrado pra melhorar essa proficiência, mas é uma cobrança da escola normal, tá, o que eu acho exagerado é a cobrança por parte da secretaria de educação porque a cobrança vem de cima pra baixo. Então se DEB cobra a gente ou o coordenador cobra a gente, é porque eles estão sendo cobrados por resultados e muitas vezes esses resultados não tem o suporte que deveria ser dado na base, então é uma cobrança feita pro nono, o aluno do nono tem que atingir tudo que ele não atingiu do sexto pro sétimo, oitavo, tem que atingir no nono e isso aí não faz melhorar os índices. Isso aí é, os números de Pernambuco são falsos, eu sempre digo, toda aquela história da melhor educação do Brasil é falso, se você for puxar a fundo mesmo, se for entrevistar os professores, vai ver que isso é falso, porque a gente vê uma aprovação automática, né? Que eu seja a favor da reprovação, não é isso, mas é uma aprovação automática, onde cada vez mais os meninos estão passando sem base, chegando no ensino superior muitas vezes sem base e não sabem interpretar um texto, porque é a velha aprovação matemática. PSR5EB

Os profissionais da EB tecem críticas às avaliações externas, elas não são vistas como um instrumento capaz de aferir se a educação oferecida pelas escolas é de qualidade ou não, pois elas focam mais nos resultados e não nos processos de ensino e aprendizagem. Botler e Nascimento (2023) argumentam que a Nova Gestão Pública (NGP) engendrada pelo Estado e iniciada a partir dos anos de 1990, cujos princípios adotados foram os de eficiência, eficácia, responsabilização, planejamento estratégico e controle social, foram cooptados do setor privado, configuram uma reforma estatal que privilegiou mais o mercado em detrimento das liberdades não só econômicas, mas também as de ordem sociopolítica e cultural.

Essa reforma reverberou no setor educacional e fortaleceu os sistemas de avaliação em larga escala como referências no julgamento das escolas, de seus professores e de seus estudantes. Porém, essa perspectiva é meritocrática e de ranqueamento, responsabilizando a esses atores quando os índices desejados não são alcançados, desconsiderando os condicionantes econômicos e socioculturais que impactam na aprendizagem dos estudantes. Para Botler e Nascimento (2023, p. 29) “A meritocracia induz a uma hierarquização pautada em competências, que se traduz na reprodução social das desigualdades de toda ordem.”.

Contudo, verificamos um movimento contraditório nos professores da EB: ao perguntamos se as avaliações externas impactavam no processo inclusivo, eles responderam não, mas, ao mesmo tempo, indicaram que há cobranças e que precisam manter a média da escola. Vejamos:

Não. Tem. Porque, de qualquer maneira, o aluno tá ali incluído né, tem uma certa cobrança. Não, é sobre isso mesmo, a gente de qualquer maneira, a gente é cobrado, aí muitas vezes a gente nem sabe como agir, como fazer pra que o aluno possa alcançar. PSR2EB

Não, não. Eu particularmente não vejo impacto, não vejo, não vejo muitas mudanças, eu vejo só cobranças, cobranças, e a história de que você tem que cumprir uma meta, uma meta, uma meta, e essa meta, às vezes, é nula, irreal. PSR3EB

Geralmente, quando os alunos se saem bem, a gente até aproveita aquele saber deles porque a gente tem uma média e precisa manter essa média, a gente não pode tá abaixo dessa média. Aí a gente vai, vai fazendo o planejamento tudo em cima daquelas dificuldades deles, trabalha em cima dessas dificuldades pra ver se melhora e que essa média não caia, que é interessante que ela não caia. Ela aumentou, inclusive, do ano passado para cá, ela aumentou, então a gente não pode deixar cair essa média. PSR4EB

A partir dessas falas é possível inferir que a preocupação maior está nos resultados e não nos processos (ensino e aprendizagem). É certo que não se pode negar a importância das avaliações em larga escala como instrumento da política para seu próprio incremento, o que implicaria na melhoria da qualidade de ensino, porém, parece que da forma como elas têm sido realizadas, o seu objetivo final, que é melhorar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas de Educação Básica, não está sendo contemplado. Vale esclarecer que a expressão “não impacta” termina implicando num efeito negativo, pois não contribui com a inclusão e mantém a exclusão!

Rabelo e Kassar (2017) estudam as avaliações em larga escala e a educação inclusiva, problematizando os lugares dos estudantes da Educação Especial nessas avaliações. Nos seus resultados, as autoras pontuam que esses estudantes têm participado desse processo, sendo ele detalhado em legislação específica a partir de 2013, porém, nesse período, cabia às escolas oferecerem os recursos e os auxílios necessários no momento da realização de provas, e que só a partir de 2017, eles passam ser oferecidos pelo INEP, órgão responsável pela aplicação do SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As autoras trazem uma crítica ao fato de os resultados dos estudantes público-alvo da Educação especial não terem sido disponibilizados ao público, impedindo uma maior reflexão sobre suas aprendizagens, e consecutivamente, repensar as políticas educacionais para esse público.

Dados e informações específicos encontrados de forma consolidada e/ou compilada sobre a participação de alunos com deficiência no Saeb e no ENEM indicam o crescente número de alunos da Educação Especial nas diferentes etapas na educação básica brasileira. Com esse aumento, o espaço desses alunos vai aparecendo e se evidenciando como necessário e relevante na consecução das políticas educacionais. Destaca-se também a decorrente importância de que informações sobre participação, condições e desempenho sejam amplamente conhecidas e discutidas, a fim de contribuir, de fato, com o aprimoramento das políticas educacionais, sobretudo as que envolvem avaliação em larga escala; constituindo-se em mais que processos

estritamente técnicos, de forma a permitir a apreensão das condições de desenvolvimento educacional do país. (Rabelo e Kassar, 2017, p. 920).

O extrato nos ajuda a esclarecer a evolução na prática do atendimento deste público específico nas escolas. Vale ressaltar que os dados apresentados e analisados neste capítulo indicam que nos Projetos Político Pedagógicos das escolas estudadas, a inclusão escolar dos estudantes com deficiência é anunciada, como também o respeito à diversidade humana, porém na EA, ela é indicada de forma sucinta, enquanto na EB, há preocupação em indicar ações que possam promover esse processo na escola; no que concerne a infraestrutura, na EA há a presença da Sala de Recursos Multifuncionais como é pontuado nas legislações pertinentes, bem como materiais didáticos e recursos tecnológicos necessários para o AEE, enquanto na EB, apesar de haver uma Sala de Atendimento Educacional Especializado para o público-alvo da Especial, ela é improvisada, os materiais didáticos e os recursos tecnológicos para o AEE são escassos. Essas diferenças nos permitem inferir que dentro do contexto educacional do estado de Pernambuco há realidades escolares distintas. Realidades como a da EB são mais comuns que a da EA, pois esta última é localizada numa região central de Recife, funciona como uma escola modelo e de referência na Educação Especial desde a sua fundação, enquanto a EB é uma representante da maioria das escolas do estado, localizada em comunidade de baixa renda, atendendo a um público carente, com poucos materiais e recursos, com uma infraestrutura deficitária para oferecer uma educação de qualidade. Esses dados demonstram que a atuação de uma política é perpassada por aquilo que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de contextos materiais, ou seja, um dos pilares necessários para que uma política tenha o mínimo de êxito, é que a escola possua as condições materiais necessárias para atender o que lhe está sendo posto.

Entre as escolas há diferenças na disponibilidade de equipe especializada profissional, uma vez que na EA existem Professores Especialistas com a formação indicada pela política, um profissional de apoio para acompanhar um estudante com TEA incluído na sala regular e intérpretes de Libras para acompanhar os estudantes surdos nas salas regulares, e na EB, o AEE é realizado por pedagogos com especialização em psicopedagogia e pela psicóloga, distoando do que é proposto pela política, e existem profissionais de apoio para acompanhar os estudantes incluídos nas suas atividades nas salas de aula regulares, equipe não tão especializada como na EA.

Estes aspectos permitem compreender que na EA há a tradição cultural de atendimento educacional especializado que se configura pela experiência adquirida ao longo da história da própria escola através da presença de estudantes surdos. A escola é bem procurada por esse

público e, por isso, há a presença de vários intérpretes de Libras, enquanto na EB, a presença de estudantes com deficiência é algo recente e acompanha a implementação das políticas inclusivas a partir dos anos 2000, de modo mais recente e, podemos dizer, menos consistente do ponto de vista de uma cultura que ainda não é tão introjetada, como veremos no próximo capítulo.

A política, na prática, se consolida de formas distintas em ambas as realidades. Podemos inferir que na EA existe uma cultura profissional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes surdos, o que faz com que seus Professores Especialistas e Intérpretes de Libras se percebam competentes na sua atuação profissional com esse grupo, contudo, sentem-se desafiados ante aos estudantes que possuem o Transtorno do Espectro Autista. Já na EB, apesar de não haver uma cultura profissional (Ball, Maguire e Braun, 2016) tão forte como na EA, seus profissionais procuram promover ações para incluir os estudantes público-alvo da Educação Especial na dinâmica geral da escola, dentro do que é possível.

As famílias de ambas as escolas, aqui representadas pelas expressões de duas mães, uma de cada realidade, indicaram que o processo de inclusão de seus filhos que apresentam o TEA não foi tão fácil. Para conseguirem o profissional de apoio, elas tiveram que acionar instâncias superiores para garantir esse direito de seus filhos, uma realidade que foi desgastante tanto para a escola quanto para elas.

Contudo, mais do que os aspectos da organização das escolas para a inclusão, faz-se necessário pensar em como a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva através da presença dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação foi interpretada e traduzida no contexto da prática pelos atores escolares das instituições pesquisadas a partir da sua cultura escolar, o que será tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 8. Interpretação e atuação da política diante da cultura organizacional da escola

O objetivo deste capítulo é o de discorrer sobre os impactos da cultura escolar na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para tanto, propomo-nos a analisar os impactos causados pelas políticas educacionais na organização das escolas, mas também na sua cultura, nos modos como as demandas escolares são percebidas e realizadas, ou melhor, interpretadas e traduzidas pelos seus atores sociais. Esse aspecto é significativo, pois a atuação dos profissionais no contexto da prática depende não só de aspectos objetivos (infraestrutura, recursos materiais e humanos), mas também das subjetividades dos que compõem a escola.

A forma como uma política vai impactar no contexto da prática, quem diz se ela será importante ou não, não depende apenas do contexto macropolítico (Estado e sociedade), mas da micropolítica que é realizada no contexto da prática. É por meio da observação dos conflitos, dos estilos de negociação nos momentos de tomadas de decisões, das restrições estabelecidas nas problemáticas a serem discutidas, que é possível identificar a atividade micropolítica das escolas.

Mainardes (2006), ao tratar do contexto da prática na abordagem do ciclo de políticas de Ball & Bowe (1992), argumenta que, nesse contexto, uma política estará sujeita a ser interpretada e recriada pelos atores sociais que o fazem, produzindo efeitos e consequências que poderão impactar em mudanças na política original. No caso da escola, ela é uma instituição intrinsecamente permeada por interações sociais cuja função é a formação humana dos seus estudantes. Esse viés dá a tônica de que cada escola, apesar de seguir o que é proposto pelos órgãos superiores, faz uso de sua autonomia a partir de sua própria cultura. Então, o perfil dos seus profissionais, estudantes, familiares e comunidade reverberará nos seus modos de conduzir a escola nas suas tarefas. O autor defende que:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (Mainardes, 2006, p. 53)

E para para Libâneo (2013, p. 34):

A cultura da escola refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade e os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham. A cultura da escola (ou cultura organizacional) é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e agir.

Diante do exposto, podemos assegurar que a política de educação especial não foge a essa realidade, pois, apesar de ser a mesma para as duas escolas, a cultura de cada uma delas atravessou a inclusão escolar dos estudantes público-alvo dessa política ao seu modo, com seus atores, com seu contexto. Vejamos como cada uma das duas escolas reflete a sua cultura própria, o que faremos por meio da abordagem de quatro categorias analíticas que emergiram das observações em ambas às escolas como temas recorrentes.

8.1. Atuação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva pela EA

A aprendizagem dos estudantes incluídos

A inclusão de pessoas com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação traz para escola uma maior diversidade de estudantes e faz com que ela precise ressignificar seu papel social, rever suas formas de ensinar para que eles possam aprender. Mantoan (2015) argumenta que o nosso modelo educacional tem mostrado sinais de esgotamento há muito tempo e que um novo paradigma de conhecimento está surgindo, sendo realizado no encontro entre a subjetividade humana e o cotidiano, o social e o cultural. Nessa perspectiva, quando a inclusão desafia a escola a rever suas práticas pedagógicas, ela beneficia não só os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas a todos que por muito tempo não se adequaram ao modelo tradicional de ensino.

Nesse viés, a conformação a um único modelo de ensino não cabe mais, pois a educação é um direito de todos, considerando suas especificidades, mas para que cada sujeito seja contemplado, os modos de ensinar precisam romper com o caráter elitista e conteudista, herança da modernidade, e que ainda persiste nas escolas estimulando a meritocracia onde quem não se adéqua aos seus parâmetros avaliativos é excluído. Leme e Costa (2016) argumentam que a quebra de barreiras relativas à inclusão dependerá nem tanto de políticas públicas, já que essas demonstram avanços, mas da sua consolidação na realidade escolar através de mudanças na cultura, materializadas nas suas concepções, crenças e valores e nas práticas pedagógicas da gestão e dos professores.

Por isso, a Educação Especial na perspectiva inclusiva avança não só quando inclui seu público-alvo na sala comum das escolas regulares, mas quando garante a sua aprendizagem. Nas falas dos professores da EA é possível perceber que para eles a aprendizagem desses estudantes está ocorrendo, mas que eles se sentem desafiados quando a deficiência que algum desses estudantes apresenta exige que eles revejam suas estratégias de ensino:

Pronto, eu tenho muita dificuldade, eu não sei com chegar em Júlio e, às vezes, eu me pego perdendo a paciência, respiro, falei, interpreto o mundo de uma maneira diferente que eu não sei chegar ainda e eu acho que eu precisaria de ajuda de alguém chegando pra mim, que tá especializado naquilo: olha desse jeito não vai rolar, vamos tentar de outro, uma ponte que auxilia. PSR1EA

De alguns alunos sim, dos surdos eu vejo que houve um avanço, principalmente com a ajuda da sala de recursos que eles vão, eu vejo que houve um avanço, acontece com limitações à aprendizagem, mas com um aluno específico que tem a paralisia cerebral, eu acho que não tá acontecendo justamente por falta de acompanhamento de alguém que diga, olhe, o que ele tem que fazer. Embora eu fique feliz em saber que ele sabe ler, que ele sabe escrever, sabe, ele é uma pessoa completamente capaz, mas sabe aquele aluno que a gente vê assim, pô tá perdido, fica só olhando pra cima, baixa a cabeça, não vê sentido naquilo que tá acontecendo, porque não tem ninguém que diga, preste atenção, vamos copiar, vamos se juntar e fazer a tarefa, porque ele faz, você conversa com ele, ele fala, mas ele reclama, meu Deus pra que copiar? Mas eu acho que com esse aluno especificamente tem uma dificuldade aí muito séria na aprendizagem. PSR2EA

Eu acho que depende do aluno e depende da matéria. De forma geral, eles são bem mais lentos pra pegar os conteúdos. Então aquela questão de como é que faz para avaliar né, então eu acho que lentamente eles vão tendo evolução, eu acho que quando eles têm um acompanhamento mais de perto ou na sala de recursos ou com profissional pra eles, eles avançam mais rapidamente né do que aqueles que são deixados soltos. Esses, eles não vão, eles, tipo, os do sexto ano que chegaram mesmo, eu não consigo perceber essa evolução. PSR4EA

Os trechos acima indicam elementos que são relevantes para os professores, quando se trata do ensino com o público-alvo da Educação Especial. Eles declaram que a aprendizagem desses estudantes está ocorrendo, mesmo que não seja no mesmo ritmo dos demais, contudo, indicam algumas dificuldades, as que têm no ensino quando o estudante apresenta alguma deficiência intelectual, a falta que sentem de ter um profissional de apoio que os auxilie em sala de aula ou de alguém que lhes aponte o caminho de como ensiná-los.

Esses dados demonstram que, apesar da matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial estar garantida, a inclusão ainda não se efetiva de forma plena, pois quando o professor da sala regular não sabe o que fazer com esse estudante, é um indício de exclusão na inclusão. É certo que as presenças em sala de aula do profissional de apoio e do intérprete de Libras são medidas assertivas da política, contudo, é o professor generalista quem vai ensinar o conteúdo e ele precisa ter o mínimo de conhecimento para realizar esse trabalho, o que demonstra a necessidade de formação continuada e da revisão dos currículos de formação de professores para a Educação Básica, bem como das condições físicas necessárias para uma inclusão escolar satisfatória.

Por isso, não se pode olhar para o microespaço que é a escola e responsabilizá-la por não atuar de forma plena diante dessa política, pois há condicionantes macropolíticos que impactam essa atuação. Além disso, como bem potuam Ball, Maguire e Braun (2016), pensar

em políticas para os “melhores ambientes possíveis” desconsiderando a escola real, é não entender que os atores sociais encenam políticas em circunstâncias que nem sempre são ideais. Os resultados da pesquisa de Farias (2017) se aproximam dos nossos. Nela os professores consideraram sua formação insuficiente para a inclusão escolar e que o currículo é o mesmo para todos independente das especificidades que o estudante possa apresentar.

Porém, a aprendizagem de todos os estudantes, independente de suas condições, dependerá não só da formação que os professores possuem, mas também das concepções de aprendizagem que lançam mão para o seu trabalho bem como das crenças que eles têm na aprendizagem dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Glat (2017) defende que mais que novos métodos de ensino e aprendizagem, há o imperativo da superação de visões estereotipadas de incapacidade, dependência e limitação, e de legitimar as pessoas com deficiência como sujeitos capazes de aprender com os suportes e auxílios necessários.

No início do século XX, Vygotsky (1989) já criticava a escola especial, argumentava que nesses espaços tudo girava em torno da deficiência, tirando desses estudantes a oportunidade de serem incorporados à verdadeira vida. Nesses ambientes, paralisava-se a educação geral dessas crianças e, por vezes, a sua educação especial era quase nula.

Por isso, na sua abordagem sociointeracionista, Vygotsky defende o pressuposto de que o humano se constitui como tal a partir de suas interações sociais, ele é alguém que se transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura. Rego (1995, p. 93) afirma que “[...] na abordagem vygotskyana, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.”. Nessa perspectiva, a inclusão ganha força, pois é a partir das interações sociais produzidas no ambiente escolar que será possível estimular a aprendizagem dos estudantes incluídos.

O direito da pessoa com deficiência à escolarização é atravessado pelo que Cury (2002) denominou de dialética entre o direito a igualdade e o direito a diferença. No que tange ao primeiro aspecto, esse direito repousa na igualdade básica existente entre todos os seres humanos e que tem como fundamento a dignidade da pessoa, independente de questões de gênero, etnia, status social, religião, opção sexual, deficiência, entre outros. Nesse viés, esse direito não pode ser negado à pessoa com deficiência. Todavia, o aspecto da diferença de tratamento no direito se justifica quando as condições do indivíduo requerem ações para equalizar o seu alcance. O autor também pontua a especificação de um direito ao explicitar que sua gênese histórica é impulsionada com uma exigência social que aos poucos se converte em um direito positivo, quando ainda não há sua universalização, que só ocorre quando ele se

generaliza para todos os cidadãos ou quando os níveis de seu atendimento são ampliados.

Identificamos esse movimento na Educação Especial no atendimento do seu público-alvo, hoje é dever do Estado oferecê-la (Brasil, 1988, 1996, 2001, 2008, 2009, 2012, 2015), contudo nem sempre foi assim. No jogo entre o dever do Estado de garanti-lo e o direito do cidadão de usufruí-lo, nessa modalidade de ensino, por vezes, é preciso ainda haver a mobilização da sociedade civil para acionar o poder público para sua plena efetivação. Esse movimento denota uma sociedade democrática em cuja arena pública, as lutas de diferentes grupos, principalmente dos excluídos, podem ampliar a sua participação política e resultar em avanços nos direitos sociais.

Nessa conjuntura é possível verificar o quanto o direito a educação escolar é relevante num regime democrático de direito: é ela quem vai propiciar não só a ciência dos seus direitos a todos e o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas as ferramentas necessárias para a formação de indivíduos atuantes, críticos e reflexivos, capazes de exercer a cidadania em sua plenitude. É um direito que não pode ser negado e nem negociado, principalmente no Brasil, país ainda marcado pela desigualdade social, consequência histórica de ter sido uma colônia escravista europeia que submeteu os seus povos originários e aos africanos que aqui chegaram e aos seus descendentes a situações degradantes, e ainda apresentar, em parte, uma elite dirigente caracterizada por uma mentalidade conservadora e elitista que vê os menos afortunados como subalternos e apenas como ferramentas para o alcance de seus interesses. Esta elite pauta-se na racionalidade neoliberal que vê o Estado como um meio para acumular capital, não sendo a favor das políticas sociais que garantam uma melhor distribuição de renda. Cury (2002, p. 256) argumenta em relação aos países colonizados:

A conquista ao direito a educação, nesses países, além de mais lenta, conviveu e convive ainda com imensas desigualdades sociais. Nelas, à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis. Em muitos destes países, a formalização de conquistas sociais em lei em direito não chega a se efetivar por causa desses constrangimentos herdados do passado e ainda presentes nas sociedades.

Nesse contexto, a escola, para muitos, é o espaço onde poderão ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados de forma crítico-reflexiva no intuito de entender os meandros que interferem numa luta justa pelo seu direito a educação, buscando a sua superação. Por isso, a sua garantia passa pelo compromisso da escola com a formação de todos os seus estudantes independente das suas condições econômicas e socioculturais.

A inclusão como processo

É certo que a escola é atravessada por preconceitos, discriminações e resistências que perpassam a sociedade, mas ela é um espaço de formação humana em que se pode aprender a desconstruir estereótipos e a conviver com as diferenças. Isso se faz com acolhimento, que gera o sentimento de pertencimento, inclusive por parte do público-alvo da Educação Especial. Por isso, uma ética crítica e transformadora passa a permear as práticas pedagógicas dos atores sociais que fazem as escolas. Só um ambiente caracterizado pela diversidade poderá promover uma sociedade mais justa e menos excludente, como esclarece Mantoan (2015, p. 16):

Ambientes humanos de convivência são plurais por natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do seu aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário e acolhedor.

Foi neste sentido que indagamos a todos os atores sociais quais seriam os pontos positivos e os pontos negativos da inclusão. Pudemos apreender nas suas falas no que concerne aos aspectos positivos da inclusão, como a presença deles fez com que houvesse mudanças nas práticas pedagógicas das duas escolas e no modo de seus profissionais percebê-los.

Tanto professores como familiares dos estudantes incluídos reconhecem a importância da inclusão e veem seu impacto na realidade escolar. Como o foco da pesquisa é a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e suas implicações na organização e cultura escolar, sem a pretensão de sermos exaustivos, acreditamos ser importante apresentar a quase totalidade das falas dos sujeitos em relação a esse quesito, pois os núcleos de sentidos dados por eles à inclusão revelam elementos que indicam avanços significativos desse processo nas escolas, o que reforça a assertividade na continuidade da luta pela escola inclusiva (Mantoan, 2015). Vejamos:

O ponto positivo da inclusão é respeito às diferenças, trabalha muito com as diferenças e além da inclusão, fora do atendimento da pessoa com deficiência, a gente convive com as diferenças, sabe, a criança ela tem que crescer, saber que ela vai conviver com várias diferenças, sabe, não se inclui, a pessoa tem que ter a mente aberta pra incluir, certo, na revista é muito lindo, no jornal é muito lindo, no YouTube é lindo demais, mas a inclusão diária tem que ser feita. O ponto positivo é a chance que a gente tem de viver com as pessoas diferentes, eu acho uma chance maravilhosa. EAEB

Pra mim? É melhorar como ser humano, né? Você começa a conviver com a diversidade, você saber que essa pessoa que tem dificuldade, mas que ela aprende diferente, entender como o outro percebe a vida também, pra mim é bem importante. Quando eu me formei, eu não tinha formação, eu achava que ensinar era você passar o conteúdo, quando você vai pra prática você vê que é muito mais, você tem que desenvolver mais o lado humano, de como você vai dá um jeito daquele aluno

aprender do que simplesmente jogar a informação em si, aí traz os alunos. Acho o desafio bem maior, você tornar mais palpável, entender o universo dele. PSR1EA

Positivo? Eu acredito que você está diretamente, eu, como docente, diretamente inserida em um contexto em que eu possa observar as diferenças, formas de aprendizagem, as diferentes formas de interação dos alunos, como é que eles aprendem, como é que eles interagem, como é que eles, enfim, existem de certa forma. É muito gratificante, é muito bom de saber como eu posso lidar com aquele aluno e na vivência, na convivência, faz com que a gente acabe aprendendo né, acabe sabendo como lidar, e não tornar aquela criança, aquele adolescente ou aquele adulto, uma pessoa incapaz, de ele perceber que nas limitações dele ou dela, eles vão ter as suas capacidades, as suas habilidades, as suas competências de alguma forma desenvolvidas. Então vê o avanço desses alunos, ver também as limitações dos alunos e saber, poxa, eu só posso chegar até aqui, eu acho que é muito positivo está em contato direto com essa diferença e aprender durante o processo como é que a gente faz, como é que a gente pode ajudar. O negativo que eu acho só é quando há a falta de pessoas pra ajudar no processo, mas só isso. Fora isso, eu acho que não tem nada de negativo não. PSR2EA

Com certeza. É eu vejo assim, a interação dos cadeirantes com os surdos aí com os ouvintes e eles, a relação é muito boa de é, solidariedade né, de compreender né, a necessidade do outro. Então os ouvintes, eles, às vezes, né, que o professor tá demorando um pouco mais pra prosseguir a aula, tá falando mais devagar ou tem alguma necessidade, eles sempre tão ali a contribuir, ajudando né, e a gente sabe que a sociedade é bem diversa, tem de tudo, então o aluno, a escola é um micro ambiente né que representa essa sociedade. Então desde todas as etapas, desde a infantil até a formação, até o superior, quanto mais diversidade houver na escola é o modo de a gente preparar uma sociedade mais justa e mais inclusiva. PSR3EA

Eu acho que é a cooperação dos alunos, eles, a gente dá aula no sexto ano, tem três alunos surdos e aí eles, eu, você percebe que os alunos vão aprendendo Libras pra se comunicar com esses alunos né, eles são bem interativos, eles auxiliam, eles vão aprendendo a conviver com pessoas que tem é alguma deficiência né, ou, nem sei, nem chama mais deficiência né. PSR4EA

Na fala dos sujeitos de pesquisa é possível visualizar o que para eles são os aspectos positivos da inclusão: ver o estudante incluído superar suas dificuldades de aprendizagem e aprender a conviver com os demais; a compreensão das diferentes formas de aprendizagem e de interação; a busca de novos métodos de ensino; a aprendizagem por parte dos professores de novos modos de ensinar aos estudantes público-alvo da Educação Especial, o que faz com que os mesmos não se sintam mais tão desafiados quando encontram em sua sala de aula regular outros estudantes que apresentem algum tipo de deficiência; o desejo de aprender a Libras por parte de alguns estudantes para se comunicar com o colega surdo; a aceitação e o respeito às diferenças; a melhora como ser humano a partir do exercício da convivência com a alteridade; a prática da solidariedade e da cooperação; a superação de mitos relacionados às deficiências que os estudantes incluídos possam apresentar; e o enfrentamento das resistências, dos estereótipos e dos preconceitos, entre outros.

Ball, Braun e Maguire (2016) argumentam que as políticas possuem percursos desiguais dentro do espaço escolar, podem ser iniciadas em pontos diferentes do ano letivo e

apresentarem expectativas de vida diversas. Configuram-se como obrigatórias ou fortemente recomendadas ou apenas como uma sugestão por parte do Estado. Por vezes, são constituídas pelo poder público ou na própria instituição escolar, e por fim, podem ser apenas um modismo que pouco impacto trará a esse ambiente.

Nesse sentido, a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2001, 2008 e 2009) se identifica como uma política de caráter obrigatório e que já faz parte do cotidiano das escolas brasileiras. E mesmo quando houve um movimento de retorno às escolas especiais que resultou no Decreto nº 10.502/2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, existiram reivindicações de parte da sociedade civil, dos movimentos sociais em prol da pessoa com deficiência e do legislativo na defesa da educação inclusiva, o que denota que a política em tela tem se fortalecido e traz mais benefícios do que malefícios a esse grupo social, como bem indicado na fala dos atores sociais das duas escolas pesquisadas.

Mantoan (2015) salienta que, na atualidade, no que concerne ao processo inclusivo, o ensino escolar brasileiro é desafiado constantemente a encontrar soluções para responder a questão da permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula comuns das escolas. A autora argumenta que as escolas públicas e particulares já vêm adotando medidas, estabelecendo mudanças na sua organização pedagógica no intuito de reconhecer e valorizar as diferenças, buscando não discriminar esses estudantes e nem segregá-los, e que, apesar de ainda haver resistências, há a crescente adoção pelas redes de ensino, professores, famílias e instituições de se dedicarem à inclusão de pessoas com deficiência, denotando os resultados dos efeitos das novas experiências proporcionadas pela presença desses estudantes no ambiente escolar, o que, ao mesmo tempo, vai trazendo novos questionamentos no sentido de adequar ainda mais as escolas a esse público.

Cenci (2016) afirma que, nos resultados do seu trabalho sobre os sentidos atribuídos pelos seus sujeitos pesquisados à inclusão, no que concerne a ela como possibilidade, foi-lhe conferido o caráter de promotora da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Pacheco *et al* (2009) estudaram a concepção de professores da Educação Básica a respeito da inclusão escolar a partir da ótica do ciclo de políticas e concluíram que a inclusão é compreendida como uma educação de qualidade que garanta aos estudantes incluídos um ensino de qualidade e que atenda às suas especificidades.

Os aspectos tratados neste item mostram que a inclusão é um processo, pois, apesar de hoje o público-alvo da Educação Especial fazer parte da dinâmica escolar, ele ainda não se sente totalmente pertencente a esse ambiente e a escola ainda se vê desafiada a garantir a sua

aprendizagem. Porém, como todo processo, ela demanda tempo, reflexões e ações no sentido de se ajustar para atender as demandas desses estudantes. Uma escola inclusiva acolhe a diversidade e as diferenças e procura aprender com elas.

A partir desse acolhimento, na identificação das singularidades de todos os estudantes, já que a perspectiva inclusiva engloba não apenas os estudantes público-alvo da Educação especial, mas a todos, a intencionalidade da escola é a promoção da aprendizagem, que poderá ser realizada pelo processo inclusivo. Porém tal aprendizado ocorre com os estímulos que recaem sobre a escola, bem como as resistências emanadas da cultura e dos valores de sua comunidade.

Silva (2006) argumenta que a escola tem uma função social básica que supera a visão de tê-la somente como prestadora de serviços educacionais, por isso, ela não pode ser classificada apenas como uma organização social, o que denotaria um fazer burocrático de gerir espaços e tempos particulares, destoando da sua premissa de mundo social instituído por uma cultura que lhe é própria: “A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares.” (p. 204).

Dito isto, a cultura escolar precisa ser considerada no processo inclusivo e na aprendizagem dos estudantes inclusos nas escolas, por isso, a participação dos seus atores sociais é condição *sine quo non* para gerar uma educação de qualidade a todos. Nessa realidade, a família possui um papel significativo, como veremos a seguir.

A importância da família no processo inclusivo

A relação entre família e escola tem sido indicada como uma condição relevante para a inclusão e aprendizagem de estudantes com deficiência nas escolas (Mantoan, 2015). Entre as dificuldades encontradas no processo inclusivo, os profissionais da EA apontam para o fato de algumas famílias não perceberem ou resistirem às dificuldades de aprendizagem ou a alguma deficiência que seus filhos possam apresentar; a ausência da família também é apontada como um obstáculo, bem como a falta de sua colaboração com a escola. Vejamos as falas de alguns deles:

Olha, aqui eu percebo assim, a maior dificuldade é a família, a família ainda tá muito distante né, e uma das coisas que eu percebo é a resistência da família em perceber que o aluno tem essa dificuldade entendeu. Então, muitas vezes a gente sabe que a dificuldade existe, você consegue visualizar, consegue diagnosticar, sem ser uma profissional da área, eu percebo isso, mas a mãe resiste. Tem um aluno mesmo aqui que tem paralisia cerebral, mas a mãe até hoje não consegue um laudo pra ter um acompanhamento, então a família é um problema muito grande. EAEA

O que eu sinto falta é da família, a família sim, a família é que nos dá recursos para

que possamos trabalhar e ver o resultado, porque às vezes passa uma sensação de que a gente tá fazendo, construindo um crochê e a família puxa, desconstrói. Quando a gente vê que você tem um aluno que se desenvolve, que ele participa, você vê que tem uma mãe por trás, tem um pai, tem uma família por trás dando esse suporte. A gente aperta aqui, a mãe também. PEEA1

Chamamos a atenção para o extrato de EAEA, que trata de dois estudantes que são gêmeos, sendo que um deles não tem qualquer deficiência, enquanto o outro tem dificuldades motoras e cognitivas e que, nossas observações e conversas com os professores e outros profissionais, indicaram que ele não tem alcançado uma aprendizagem satisfatória.

A escola argumenta a falta de laudo para efetivar o seu AEE, contudo, na realidade brasileira, sabemos das barreiras enfrentadas pelas famílias diante da estrutura da saúde e da assistência social, assim como as expectativas que famílias das camadas sociais menos favorecidas têm sobre a escola, já que, por vezes, a garantia de alimentação através da merenda escolar está acima do aprendizado. O que se destaca no extrato citado é que a resistência em perceber as dificuldades de aprendizagem dos filhos existe por parte de algumas das famílias, o que pode dificultar a realização de atendimentos mais específicos para eles. Por outro lado, há famílias que são mais sensíveis à condição de filhos com deficiências, acompanham e apoiam a formação fornecida pela escola, contribuindo com a sua aprendizagem, tal como expressa PEEA1.

As queixas citadas pelos atores sociais acima também foram indicadas em outras pesquisas. Marochi (2018) sinalizou em seu trabalho que a ausência da família foi um dos desafios apontados para a atuação da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. E Mantoan (2015) também estudou o impacto da mesma política em escolas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental pertencentes a municípios que adotaram o Programa Educação Inclusiva: direito e diversidade, pesquisa essa proposta pelo próprio Ministério da Educação (MEC). Os seus resultados apontaram que há negligência dos pais em relação a fazerem com que seus filhos se beneficiem do AEE, pois os participantes da sua pesquisa declararam que os pais não colaboram, não participam das reuniões, não aceitam o problema do filho, não buscam o laudo médico deles e nem acreditam na sua aprendizagem. Os participantes também apresentaram as razões pelas quais acreditam que a participação da família é um elemento positivo no processo inclusivo:

A participação, empenho e confiança da família para a inclusão de seus filhos na escola comum é destacada nos discursos como um dos fatores propulsores do AEE. Acreditam que a família tem que estar dentro da escola, que é crucial a relação família-aluno-escola. Também, lembram o poder de mobilização da família, que está buscando seus direitos, reforçando a necessidade da existência das Salas de Recursos Multifuncionais dentro das escolas. (Mantoan, 2015, p. 39).

É certo que a presença da família é um fator relevante para inclusão e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial como também para qualquer criança ou adolescente. Contudo, não se pode desconsiderar que nem sempre a família tem a possibilidade de estar presente na escola, e que, por vezes, esse ambiente é o único lugar que muitos pais possuem para deixar seus filhos no intuito de irem lutar pela sua subsistência. O PAEA em sua fala diz que nem sempre é possível contar com a família, e que, por isso, a escola, por vezes, busca solucionar os problemas que aparecem. Vejamos:

Aqui não tem, os alunos, a família é, você não pode contar com a família, eu não posso jogar o comportamento deles pra a família se não tem, e aí, se não tem, quem é que resolve? E aí a escola que resolve, mas aí são os professores e professoras que resolvem, e aí o discurso é, tem que ter uma profissional, tem que ter uma psicóloga, um psicólogo na escola para lidar com essas coisas, só que isso é muito técnico entende, porque uma orientação, ela não vem a partir de setores, uma orientação ela ocorre no convívio, você tá passando no corredor, é uma brincadeira que você faz e alivia tensões. PAEA

Em contrapartida, ao questionarmos a MEA se ela participava de reuniões relativas a seu filho na escola, ela declarou que no início ela era mais solicitada devido aos problemas comportamentais apresentados pelo filho, mas que depois que o Profissional de Apoio chegou à escola para acompanhá-lo, ela foi sendo menos solicitada. A seguir temos um trecho da resposta dela:

Sim, sim, no começo quando os problemas surgiram, eles sempre me chamavam né, mas, eles queriam que eu resolvesse algo que eles não estavam resolvendo né, que foi logo no começo, quando ele estava sem o profissional de apoio não é. Mas aí depois que PAEA chegou pra mediar, os problemas se acabaram né, que até então as reuniões eram pra resolver problemas que eles não estavam sabendo dar conta entendeu. As outras reuniões foram, foi mais pra eles falarem assim, não dava muita oportunidade pra gente falar não, era mais pra eles falarem entendeu. Até porque as reuniões daqui é mais pra mostrar serviço. Você vem, eles falam o que você já sabe um monte de coisa aleatória, do dia a dia, que, coisa que a gente já sabe, pra dá uma satisfação e quando dizem que a gente vai falar com os professores no individual, eles botam é, cada professor com uma turma que, na minha opinião, os pais, se é uma reunião de pais e mestres deveriam saber como tá cada aluno com cada matéria mas, é uma fila gigantesca de pais, cada professor fica responsável por uma turma, você não é uma mãe desocupada, você precisa trabalhar e você não tem tempo para passar o dia todinho aqui. É importante, é, mas eles deveriam, tipo assim, fazer algo mais resumido, mas específico e não dessa forma. Então, eles chegavam, pegavam o nome do aluno, olhava o boletim, as notas, colocava no papel e dava para a gente, isso adianta de quê, isso eu vejo no sistema, então assim, pra mim essas reuniões daqui de nada servem, então por isso que eu deixei de vir entendeu, eu não venho mais. MEA

Porém nessa fala, é possível inferir que falta uma sistematização por parte da escola em relação a oferecer momentos de trocas entre as famílias dos estudantes incluídos e os profissionais que trabalham com eles. Reuniões com a comunidade escolar e as de pais e

mestres são realizadas de forma pontual e em momentos específicos do ano letivo, porém, não são suficientes para manter um diálogo colaborativo.

Todavia, essa realidade é multifacetada e a sua superação exige da escola, do Estado e da sociedade a sensibilização para a importância da inclusão e da aprendizagem desses estudantes, por isso, é imperativo a criação de mecanismos que garantam a participação das famílias no âmbito escolar.

Entretanto, não se pode desconsiderar a realidade socioeconômica das famílias brasileiras cujos filhos frequentam as escolas públicas, a grande maioria pertence às camadas sociais menos favorecidas. Ebbing e Brittes (2016) problematizam a educação inclusiva e declaram que o crescente número de matrículas desses estudantes aponta para o sucesso da inclusão, tornando natural e até necessária a presença dos estudantes com deficiência nas escolas. Nesse viés, a inclusão se torna um imperativo, deixando de ser uma possibilidade, passando a ser uma obrigação dos sistemas de ensino e da família.

Os autores apontam para a necessidade de entendê-lo como uma invenção social que precisa ser questionada, ao afirmarem que os discursos produzidos pela política de inclusão são perpassados pela intencionalidade do projeto neoliberal de sociedade em que os sujeitos devem desenvolver ao máximo sua capacidade de ser empresariado de si, garantindo a sua presença nas redes sociais e nas tramas do mercado.

Todavia, essa inclusão não é acompanhada por justiça social, pois possibilita a todos os estudantes o acesso à escola, mas sem oferecer as condições adequadas de permanência nesse ambiente a partir do atendimento de suas demandas. Nessa perspectiva, a intenção das políticas neoliberais, apesar do discurso democratizante, é a manutenção do *status quo* das elites econômicas dominantes conservadoras, mantendo a desigualdade social dentro de uma sociedade engendrada por relações de poder assimétricas e de uma distribuição de renda desigual, aumentando o fosso entre os mais ricos e pobres.

Dentro desse contexto estão às pessoas com deficiência e suas famílias que, para além de políticas assistencialistas, esse grupo e outros que foram historicamente excluídos da sociedade, necessitam de uma melhoria real nas suas condições econômicas e no acesso aos bens socioculturais, como a educação formal, e também ao mercado de trabalho, no intuito de melhorar as suas condições de vida, o que passa pela organização da população em prol da luta pelos seus direitos e participação política.

É por isso mesmo que a escola não pode esperar as condições ideais para buscar inserir as famílias de seus estudantes em sua realidade: é necessário criar condições para a manutenção de um diálogo sistemático com as famílias, seja presencial ou virtual, levando em

consideração a realidade de cada uma delas, elaborando uma agenda articulada entre gestão, professores especialistas, professores das salas regulares, profissionais de apoio, intérpretes de Libras e Brailista, no caso de estudantes surdos e cegos, e as famílias.

Glat (2018) argumenta que a falta de uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre os agentes educacionais envolvidos com os estudantes com deficiência, influencia negativamente e até pode inviabilizar a efetivação de políticas de inclusão e a aprendizagem para esse grupo. Nesse sentido, a construção dessa cultura de colaboração se daria a partir do reconhecimento do seu direito à educação e de suas possibilidades de aprendizagem, no investimento conjunto de alternativas criativas e diversificadas para alcançar esses objetivos.

Assertivas também seriam ações do Estado através de políticas intersetoriais que provessessem um atendimento articulado entre saúde, assistência social e educação, criando mecanismos que permitissem à escola acionar em tempo hábil a colaboração desses setores no intuito de garantir os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Porém, isso exige mais investimentos financeiros por parte dos governos, melhoria na estrutura física, mais recursos materiais e humanos nesses setores, aspectos ainda críticos. É comum ouvir os pais se queixando de esperar meses para uma consulta com psiquiatras infantis ou neuropediatras, uma realidade perversa para famílias que só tem no serviço público a esperança desse atendimento, já que não possuem condições financeiras para custear um médico particular e estes são serviços onerosos, inacessíveis a essa camada da população cuja renda mal dá para sua subsistência.

Isso escancara a realidade brasileira, um país desigual, com uma má distribuição de renda que é perpassada por um capitalismo globalizado, financeiro e rentista que desconsidera as necessidades de investimento produtivo dos Estados-Nação que, imbuídos pela lógica neoliberal, corroboram com a ideia de um Estado mínimo. O adjetivo *mínimo* tem sido mais atrelado às políticas sociais, já que subsídios continuam sendo garantidos para os mais favorecidos, fazendo com que a divisão do “bolo” seja ainda mais dificultada para as camadas menos favorecidas.

Por isso, a necessidade de mobilização da população mais afetada por esse processo. Nos limites de uma democracia representativa, faz-se necessário que ela eleja representantes que lutem pela materialização dos seus direitos que já estão inscritos na Constituição Federal (Brasil, 1988) como também se organizem no intuito de reivindicar seus direitos nas instâncias possíveis. Sabemos que não é tarefa fácil, mas é o caminho que por ora temos na busca da redução das desigualdades sociais.

Os dados apresentados neste item denotam a importância da participação da família na escolarização dos filhos com deficiência, o que, no entanto, é reconhecido por algumas delas, mas outras se furtam deste seu papel. Por este motivo, outra medida assertiva, é que a escola é um espaço também de formação para a comunidade, por isso, sistematizar ações para o atendimento das famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial seria importante, bem como sensibilizar as famílias não só dos estudantes incluídos, mas de todos, para a compreensão de que a aprendizagem dos seus filhos é um direito deles e esclarecer o papel da escola e do AEE nesse processo e na inclusão, pois, paulatinamente, isso resultaria na quebra de barreiras atitudinais dessas famílias, fortalecendo o processo inclusivo.

Resistência, preconceito e discriminação: elementos para superação

A revisão da literatura apontou às situações de preconceito e/ou discriminação que ocorrem com estudantes com algum tipo de deficiência, o que também incide dentro das escolas pesquisadas onde identificamos resistências à sua presença. Esse aspecto é relevante, pois a inclusão escolar depende, além das questões estruturais e de recursos humanos e materiais, das disposições que os sujeitos têm em relação aos outros que são considerados por eles diferentes de si. Na análise de uma política, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37) salientam que é imprescindível ponderar que em “(...) um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas.”.

Carvalho (2011, p. 43) argumenta que essas situações de preconceito e discriminação que geram resistências em relação às pessoas com deficiência são resultantes da criação histórica de categorias classificatórias que designaram o binarismo entre o ser deficiente e não sê-lo, engendrando uma separação que interfere nas relações interpessoais e que gera estigmas. “No caso das pessoas com deficiência, repetindo o que já afirmei antes, a diferença tem sido situada em um de dois polos contrários: o que estabelecemos como “dessemelhança, atípico, anormal”, em contraposição ao outro, o “ideal”, tido como “normal””. Nos trechos a seguir, extraídos das entrevistas realizadas com os professores, podemos identificar essas situações:

Não, nós atendemos assim, eu acredito que resistência às vezes se dá nas escolas em relação ao ato da matrícula, porque às vezes as escolas não possuem pessoas qualificadas para o atendimento, mas aqui a gente não tem resistência alguma, a escola, ela está aberta para todos e os estudantes que se dizem especiais ou com alguma deficiência. Eles são atendidos da melhor forma possível, os profissionais

daqui eles são orientados para atendê-los também. Preconceito... Discriminação... Preconceito não, não vejo dessa forma, pode ser que esteja culturalmente falando, que às vezes o preconceito, o racismo, essas coisas é uma coisa cultural, mas que não acontece isso com frequência. DAEA

Não. Eu não presenciei, eu já presenciei outro tipo de preconceito, mas com deficiência não. PSR1EA

Da parte de funcionários e docentes não. De alunos, o que eu vejo é, eles não querem fazer trabalhos, atividades com esses alunos, e vejo muita briguinha porque é uma constante, mais com o aluno que tem o Transtorno Opositor Desafiador. Aí eles ficam mais tendo briguinhas. Mas o preconceito que eu vejo maior é o de não querer fazer trabalho porque eles acham que vão ser prejudicados, mas de serem, de ver uma discriminação muito forte assim, eu nunca vi não. PSR2EA

Já, já. O próprio aluno EA, os meninos chamam ele de demente, de autista, ele se queixa. PSR2EA

É, às vezes né, é, a questão, como eu disse a você, por exemplo, os meninos, como são surdos, aí deixa pra lá né, vamos, aí não, aí eu vou lá e digo, bote eles aí, eles também têm direito, entendeu, aí eu vou sempre, quando eu vejo, é tudo igual, então, tem, às vezes tem viu de pessoas né. PE3EA

As resistências indicadas nas falas dos sujeitos foram várias: a resistência por partes de colegas de sala que não querem realizar trabalhos em grupo com os estudantes com deficiência, alegando que eles irão atrapalhar o desenvolvimento da atividade; resistência quando um professor precisa intervir para garantir o direito do estudante com deficiência à participação; no uso de termos estigmatizantes como “demente”, “autista”, aqui o termo autista foi usado com uma conotação pejorativa; essas resistências são engendradas por discriminações, bullying, estigmatizações e preconceitos.

Estamos utilizando o termo resistência de maneira geral, mas entendemos que se trata de situações de bullying, discriminação, preconceito, estigmatização, invisibilização por parte da equipe, inclusive das merendeiras quando ignoram esses estudantes no momento do lanche ou do almoço realizado no refeitório da escola, necessitando, nessas situações, da intervenção da Professora Especialista da SRM.

Acreditamos ser esse um dos aspectos da cultura escolar e da sociedade de mais difícil transformação, pois requer a desconstrução de esteriótipos arraigados historicamente no modo como as pessoas com deficiência foram e ainda são vistas. O padrão da normalidade construído pela ciência moderna fez e ainda faz com que quem não se adéque a ele, seja visto como estranho, fora da norma, e por isso, marginalizado. Diz respeito aos níveis da cultura (Schein, 2004), ou seja, valores arraigados que demandam tempo e esforço sistemático para sua mudança em termos de pressupostos. Compreendemos que é por este motivo que as políticas afirmam a democratização e a inclusão como valores manifestos, mas não conjugam

esforços robustos para dar conta efetivamente de uma educação inclusiva qualificada.

Skiliar (2003) problematiza bem essa questão ao dizer que apenas trazer os grupos historicamente excluídos para dentro da escola não é inclusão, e que ainda pode gerar situações de exclusão naquilo que o autor denominou de *Pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmidade hostil*, na qual são ocultadas as barbáries e os gritos desumanos quando não se pode “[...] mascarar a repetição monocórdia, ordenar, nomear, definir ou tornar congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro.”. O autor traz outra pedagogia que para ele poderia desfazer a anterior perpessada pelos princípios de “está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser”, por outra, baseada em dois princípios “não está mal ser o que se é e não está ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas”. (Ibidem, 2003, p. 209)

A superação desses elementos é condição *sine qua non* para a inclusão escolar, e consecutivamente, social, e passa pelo reconhecimento da diversidade/diferença humana (Fröhlich, 2018), com a inclusão desses estudantes na escola, organizando-a para isso. Mas sem as reflexões necessárias que possam impactar na sua cultura, não haverá mudanças nas atitudes para com eles, reverberando em processos de exclusão dentro da inclusão. Para Glat (2008, p. 10) “Está em pauta a transformação de atitudes e representações internalizadas sobre o papel e as funções da Educação Especial, que não é mais concebida como um sistema educacional à parte, restrito ao atendimento especializado de pessoas com deficiências.”.

Plaisance (2015) argumenta que quando designamos alguma pessoa com palavras de conotação negativa, estigmatizante, como as palavras atribuídas às pessoas com deficiência citadas pelos sujeitos da pesquisa, essas designações podem gerar obstáculos insuperáveis à vida dessa pessoa na educação e no trabalho, trazendo impedimentos significativos. O estudante com o qual realizamos a entrevista e que possui o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista nos relatou situações de discriminação e preconceito por sua deficiência/característica:

Olha, no meu primeiro ano, eu estava na sala do nono ano C, no caso, no oitavo ano C, no início do ano, os professores, numa falta de organização, eles, na minha opinião, eles não precisavam ter anunciado na frente de todos os alunos que eu era um aluno autista, somente ter comentado com os professores pra isso ficar reservado porque, na minha opinião, isso não é algo que eles deveriam anunciar, anunciar, inclusive apontaram pra mim, isso daí foi meio desnecessário, na minha opinião. Não gostei. Isso é algo que eu considero pessoal meu e isso daí eu pretendia falar pras pessoas de minha confiança, só que acabaram fazendo isso, mas eu acabei aprendendo a lidar. Em relação ao bullying e ao preconceito é, no oitavo ano onde eu estava é, muitos alunos, por conta de saberem disso, acabavam fazendo umas perguntas bem preconceituosas, falando coisas comigo e, por eu ficar no meu canto e ele ver que eu não reagia, acabavam jogando bola de papel e muitas vezes molhando minha cabeça com água, *quando eu tentava dormir*. Muita gente falava,

deixa o menino pô, ele tá na dele, embora esses alunos não estejam mais presente na escola, acontecem situações parecidas agora no nono ano B, por conta que tem meninas que, quando eu estou sozinho, aconteceu um caso inclusive que uma menina veio é ficar do meu lado, veio puxar papo comigo, eu não fui atrás dela, aí chegou uma menina da minha sala, eu não vou expor aqui e ela disse, ei menina, sai de junto desse menino, ele é autista e é estranho! Isso pra mim foi completamente desnecessário, inclusive um aluno, um aluno da minha sala, chega a ser meu colega, não meu amigo, ele chegou a perguntar, ei pô, foi errado o que ela fez, eu vi que a menina chegou para você, você não chegou para ela e, foi errado o que essa menina fez com você, mas relaxa. Eu aprendi a conviver com o pessoal daqui, eu não, relativamente gosto e não gosto da escola. EEA

É certo que visualizamos na fala desse estudante tanto situações de discriminação/preconceito quanto de acolhimento, denotando que a sua presença na escola é relevante para desafiar padrões de pensamento historicamente constituídos, porém a escola não pode deixar que essa mudança seja alcançada de forma espontânea, mas considerá-la parte da sua intencionalidade pedagógica, materializando-a em ações assertivas para a superação de atitudes de preconceito e de discriminação. Destacamos a expressão do estudante relativa a dormir em sala, o que durante as nossas observações presenciamos algumas vezes, que indica certa forma de fuga do ambiente escolar, justamente devido ao sofrimento gerado em seu processo de inclusão excludente, o que inclui agressões, discriminações, preconceito, situações de bullying e dificuldades de aprendizagem. Isso retrata, inclusive, os limites ao seu aprendizado o que, portanto, não é tratado de maneira equitativa.

Na fala desse estudante também identificamos que ele foi reduzido a um diagnóstico, tirando-lhe a sua humanidade. Rotular o outro é diminuí-lo, é extrair dele a sua singularidade, o diagnóstico deve servir para orientar as práticas pedagógicas e para superá-lo, jamais para reificar o outro. Quando olhamos apenas para o diagnóstico, e não para o indivíduo, corremos o risco de não identificar as suas potencialidades. Farias (2017) pontuou na sua pesquisa sobre as práticas pedagógicas de escolas direcionadas a inclusão que o diagnóstico dos estudantes com deficiência faz com que haja uma descrença no potencial de aprendizagem desses estudantes por parte dos professores e Glat (2017) defende que a inclusão exige a desconstrução de visões estereotipadas de incapacidade, dependência e limitação.

As escolas não podem ignorar essas situações. O enfrentamento e sua superação demandam fomentar uma formação para toda a comunidade escolar, perpassada pela ética, pelo respeito às diferenças, pelo convívio com a diversidade, em que as crianças e os jovens reflitam sobre suas ações e seus impactos no outro. Plaisance (2015, p. 236) defende uma posição radical da inclusão, com a presença de todas as crianças na escola, de todos os membros da comunidade escolar, o que demanda transformação das escolas e das práticas

profissionais como “a educação inclusiva, que instaura uma cultura da acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências.”:

Nessas condições, como definir uma posição ética frente ao handicap⁵⁶ e às pessoas aí implicadas? As análises filosóficas sobre a ética permitem precisar que a posição ética é uma recusa aos estereótipos que desvalorizam e discriminam face ao outro. É o “sentimento de indignação”, formulado também por Ricoeur, que orienta essa postura como ruptura contra as representações e práticas discriminatórias. Além disso, é uma posição de combate pelo reconhecimento das pessoas em sua diversidade. (Plaisance, 2019, p. 13)

Quando indagamos aos profissionais e a mãe da EA a respeito de que princípios e valores ela possuía para ser inclusiva, vemos nessas falas questões valorativas:

O respeito às diferenças, eu acredito que é o respeito às diferenças. DAEA

É, a questão da solidariedade, do cooperativo, do respeito com as diferenças. EAEA

Eu acho que a manutenção de uma escola pioneira na inclusão sabe, eu acho que esse título da EA de ser uma escola inclusiva, de ter esse, vamos dizer assim, de ter essa, esse banner aí dizendo que a escola é inclusiva, que tem surdo, que tem cego, é, pra escola é muito bonito né, é como se fosse um peso bom de ser carregado, assim, poxa a nossa escola é inclusiva, e eu acho que a manutenção de fazer dessa tradição permanecer, dessa tradição perdurar, então eu acho que tem no discurso tanto de professores, eu falo por mim também, quanto de gestores e outros funcionários dizerem assim, poxa eu conheço a realidade de surdos, eu sei de determinadas coisas, então, ou dos cegos, saber como lidar, eu acho que você ter essa manutenção, ou seja, a perpetuação dessa tradição eu acho que é um valor muito importante para escola né, de fazer com que essa tradição continue, que seja algo positivo, porque querendo ou não é positivo, ter uma escola inclusiva assim, que aceite, não é que aceite, mas que tipo, acabe acolhendo esses estudantes. Eu acho que como o princípio é justamente a..., embora seja lei né, porque, tipo, é muito na questão da legalidade de não fechar os olhos pra essas diferenças. Eu acho que o princípio da gente é justamente olhar, ver, acolher e trabalhar com as suas dificuldades e com os seus, enfim, com as suas potencialidades, eu acho que é isso, é a gente não fechar os olhos pra essas diferenças, a gente encarar de frente e, mais do que isso, eu acho que nós somos uma equipe que a gente luta para que os direitos sejam garantidos. PSR2EA

Tradição. Existe uma tradição aqui de, socialmente né, dentro da comunidade, da cidade e, quando se pensa em escola de surdos ou alguma coisa assim, de pensar na EA, porque, é, antigamente a gente tinha uma sala, uma educação infantil aqui que tinha muitos surdos né, então eu acho que isso foi, é uma coisa que traz muitos alunos especiais para cá. PSR4EA

Eu acredito que a escola, ela é muito unida certo, há união, não só a união dos professores que tem ou não alunos com deficiência como também a união dos intérpretes, a união da sala de recursos e a sensibilidade da gestão. ILEA

Nenhuma, nenhuma, porque o fato de ter sala de recursos não significa que a escola é inclusiva porque ela tá fazendo um trabalho que é obrigação deles entendeu. Então inclusiva, na minha opinião, é ser humano, isso é o papel primordial, você tratar e saber lidar com uma criança que tem dificuldade, de que adianta você ter uma sala

⁵⁶ Para Plaisance (2019) a expressão pessoa em situação de “deficiência” cujo termo em inglês seria *Handicap* tem a ver não com a deficiência em si, pois não foca na incapacidade, mas nas interações entre suas características pessoais, condições de vida e fatores ambientais que podem facilitar sua vida ou o contrário, criar obstáculos que podem impedir sua mobilidade e/ou aceitação.

de recursos e não saber lidar com crianças com dificuldade, gritar com a criança, chamar ela de doida, chamar ela de autista, qual é o autista que vai gostar de ficar ouvindo que ele é autista, ele não gosta de saber que ele é autista, ele sabe que ele é autista, nas não precisa você ficar batendo na mesma tecla. Então assim, essa escola de inclusiva não tem nada, na minha opinião, certo, é isso, bem resumido. MEA

Nos trechos acima das entrevistas realizadas com os atores sociais da EA identificamos que a palavra respeito ganha destaque, o mesmo ocorre na EB, como veremos mais adiante, contudo, há elementos que diferenciam as duas escolas. O termo tradição é trazido com ênfase em relação à EA, o que tem a ver com a sua trajetória concernente a Educação Especial, tópico já tratado neste trabalho.

Contudo, essa tradição está mais atrelada ao atendimento de estudantes com surdez, como já foi posto neste trabalho, porém, no que concerne ao atendimento dos estudantes com TEA, a escola alega ainda não saber fazê-lo, que estão aprendendo, o que pode estar relacionado ao fato de a MEA não considerar a escola inclusiva, corroborando também com o sentimento de exclusão de seu filho, o EA. Isso revela que, apesar de eles serem o público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, não se sentem inseridos nesse processo, o que exige da escola e dos responsáveis pelas políticas relativas a ela, refletir sobre o que está ocorrendo e estabelecer ações no sentido de reduzir esse sentimento de exclusão, que reduz a autoestima e dificulta a aprendizagem.

Ter o direito de frequentar a escola pública não é só uma questão de legalidade, mas tem a ver com questões éticas relacionadas ao modo como apoiamos e proporcionamos condições para que todos os estudantes possam aprender, como também aí perpassam questões políticas atreladas ao tipo de sociedade que estamos vivendo e que almejamos construir para as novas gerações. Nesse viés, possibilitar a organização da escola como um espaço público de aprendizagem para todos requer criar condições para que ela se constitua num fórum para a sociedade através de uma gestão democrática em que seja garantida a participação dos seus profissionais, famílias, estudantes e comunidade, possibilitando espaços para a escuta do outro. Esse é um caminho que pode possibilitar a superação de práticas excludentes. Para Oliveira e Borges (2021, p. 89):

Respeitando-se o direito de toda a criança de estar na escola e ali se oportunizar o desenvolvimento de cada qual – conforme suas próprias condições, singularidades, diferenças, multiplicidades – vivendo eticamente uma relação de cuidado, escuta – via uma gestão participativa e democrática – a escola dá seu primeiro passo na direção de ser um local inclusivo. Ou seja, direito, diferença, gestão democrática e participação compõem essas primeiras bases de uma escola que se pretenda inclusiva.

Porém, uma escola inclusiva perpassa não só as questões de ordem subjetiva, mas também de ordem material que estão imbricadas com as políticas públicas e a sua

materialidade na escola a partir do enfrentamento dos obstáculos físicos, entre outros, que impedem a sua atuação por parte dos seus atores sociais de forma plena.

Diante do exposto, a EA possui uma cultura relativa à inclusão que lhe é própria. Nesse viés, foi possível inferir que ela possui elementos que auxiliam o processo inclusivo, profissionais qualificados, espaços adequados e professores regentes que se comprometem com esse processo e buscam criar ações assertivas que auxiliem a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial e que minimizem situações que possam constranger esse grupo.

Contudo, apesar de ser uma escola de destaque no AEE no estado de Pernambuco, com uma tradição nesse atendimento, de ser uma escola localizada numa região central que atende a uma clientela pertencente a vários lugares da região metropolitana de Recife e de ser uma escola de referência, uma realidade que não encontramos em todas as escolas do estado, ainda identificamos obstáculos a serem superados. Destacamos, entre eles, a falta de espaços e de tempos para o diálogo entre seus profissionais e entre eles e as famílias dos estudantes incluídos, uma avaliação proporcionada pelos sistemas de ensino que ainda desconsidera a realidade da escola e dos estudantes com deficiência e, por conseguinte, um ensino que foca mais nos resultados do que no processo de aprendizagem e a preocupação da escola em controlar os corpos, desconsiderando as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Esse contexto demonstra que a cultura dessa escola ainda não é totalmente inclusiva e que a inclusão ainda está em processo e demanda a reavaliação do que até aqui foi realizado.

Nesse viés, dentro da dinâmica diária da EA, é possível inferir que a inclusão ainda é perpassada por diferentes níveis de cultura que apresentam valores manifestos sobre ela, mas pressupostos básicos da integração já que o processo inclusivo ainda não ocorreu em sua totalidade. Para Shein (2004) a cultura é um processo e, para que um novo elemento seja incorporado à cultura de um determinado grupo, inicialmente, as novas crenças e valores serão suposições que precisarão ser reforçados continuamente ao ponto de se tornarem menos concientes a esse grupo e se transformem em suposições não negociáveis, tornando-se verdadeiras.

À medida que esse processo tem continuidade, essas suposições gradualmente desaparecem, passam a ser assumidas como verdadeiras e se tornam parte da identidade do grupo, os novatos recebem ensinamentos sobre como pensar, sentir e agir; e se os ensinamentos forem violados, haverá ansiedade, ostracismo, e por fim, excomunhão. (Ibidem, p. 15-16)

O autor aponta como condição relevante para a inserção de novas crenças e valores

nas organizações de todos os tipos, o papel da liderança. Apesar de as escolas serem organizações singulares, esse pensamento corrobora com nossa pesquisa, pois Fantacini e Dias (2015) apontam para o apoio da gestão escolar como condição relevante para a efetivação da inclusão. Nas escolas, cuja função social não é só a transmissão de conhecimentos acumulados historicamente, mas também é de promotora da formação humana dos seus estudantes e da sua comunidade, é inquestionável o protagonismo da gestão para o processo inclusivo, pois o público-alvo da Educação Especial só poderá pertencer de fato à escola se houver a desconstrução dos estereótipos que possam ser associados a eles, proporcionando uma cultura escolar acolhedora à diversidade e com a organização das condições necessárias para garantir a aprendizagem de todos.

8.2. Atuação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva pela EB

A aprendizagem dos estudantes incluídos

No que concerne à aprendizagem dos estudantes incluídos, os professores da EB declaram que ela está ocorrendo, mesmo que de forma diferenciada da dos demais, porém, a presença do profissional de apoio é apontada como um auxílio para os estudantes com maiores dificuldades.

Na medida do possível, sim. Como eu falei, quando eles são, extremamente com dificuldades, o apoio é quem ajuda. PSR1EB

Eles têm grande é, como posso dizer, é não digo chance né, mas oportunidade de cada vez mais ir melhorando, entendeu, no relacionamento, na aprendizagem. PSR2EB

Tentando levar ele a fazer alguma atividade, mas baseado naquela história do carinho, tentando fazer uma coisa mais simples, tentando até esmiuçar, tentando fazer alguma coisa mais, que eu não sei nem se é didático né. PSR3EB

Então esse acompanhar da aprendizagem do menino é muito mais do que uma simples prova. É a questão do mais fácil porque você criar metodologias ativas, você é, criar coisas é difícil, você fazer uma prática, você dominar uma turma de 46 alunos é, com uma dinâmica diferente, é difícil. Então, geralmente, as pessoas correm pro mais fácil por conta mesmo do dia a dia, da demanda, além da sala de aula a gente tem projeto, a gente tem caderneta eletrônica, a gente tem notas pra lançar porque o sistema ainda é dessa forma né e, às vezes, nem eu aguento ainda esse tipo de ensino, nem eu aguento, às vezes, eu digo, vou sair de sala que eu não estou aguentando não, porque se pra gente professor tá maçante, imagina pra eles que é da era da tecnologia, da, da, tão voando na aprendizagem e a gente aquela coisa do quadro, do livro ainda. PSR5EB

Então, nos aspectos relacionados à garantia do direito a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão, verificamos que apesar de

haver professores que buscam na sua prática acolher e ensinar esses estudantes utilizando metodologias ativas, adequando os conteúdos as suas possibilidades, como foi possível visualizar nas observações livres, essas não são as práticas docentes de todos.

Consideramos isso um entrave à inclusão, pois ela não pode depender de iniciativas individuais e nem ter um viés caritativo como se o estudante com deficiência fosse digno de pena. A inclusão é um direito e não um favor e deve perpassar a ética e o perfil profissional dos professores cuja função é garantir a aprendizagem de todos. Rios (2011), ao discutir a ética e a competência, argumenta que sempre haverá entraves em qualquer exercício profissional, contudo, alerta que eles não devem gerar imobilismo, mas provocar movimentos em busca da superação das dificuldades.

Nessa perspectiva a autora considera que o exercício profissional do educador deve ser reflexivo e permeado por questões filosóficas, dentre elas “o que resulta de nossa intervenção na realidade? Que significado tem isso na sociedade em que vivermos?” (op. Cit, p. 105). O contexto social atual ainda é permeado por processos de exclusão de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência e/ou por apresentarem outros tipos de diversidades. Por isso, o trabalho docente, antes de ser técnico, é, sobretudo, ético e político, o que exige do professor um posicionamento no seu exercício profissional, ele não pode ignorar o público-alvo da Educação Especial, pois esses estudantes fazem parte da totalidade que ele precisa ensinar e a sua postura no tratamento deles reverberará nos demais atores sociais que fazem parte da escola. É um processo educativo que tem gerado e pode gerar ainda mais transformações sociais impactando na inclusão social de todos.

É no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo a história de nossa sociedade. Marcados pela ideologia que registra e enfatiza os atos dos que se costumou a chamar de “grandes personagens”, às vezes deixamos de considerar que a história não é feita apenas por esses personagens, mas por *todos* os indivíduos de uma determinada época, em uma determinada sociedade a partir de seus desejos e necessidades dentro das condições concretas que encontram e constroem. (Rios, 2011, p.108-109).

Os professores das salas regulares são protagonistas da inclusão escolar, por isso a sua atuação é de suma importância para estabelecer uma cultura inclusiva nas escolas. Hernandez-Piloto (2018) corrobora com a perspectiva ética do trabalho docente ao apontar a necessidade de o professor se comprometer com a formação de todos os seus estudantes e reconhecer a diversidade/diferença humana existente na escola e consecutivamente na sociedade.

Todavia, compreendemos, como bem apontado pela PSR5EB, que em uma sala de aula com mais de quarenta estudantes e sem os recursos humanos, físicos e materiais necessários fica difícil traduzir a política de forma plena. Fröhlich (2018) argumenta que a

inclusão foi imposta às escolas, porém, sem a contrapartida necessária para a sua efetivação. Esses dados justificam a necessidade de uma educação de qualidade para todos, pois salas pequenas e superlotadas dificultam não só o ensino por parte do professor, mas, sobretudo, a aprendizagem dos estudantes.

Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que as políticas carecem de ser razoáveis, ou seja, a sua comunicação para as escolas precisa ser realizada de forma gradual e cuidadosa, respeitando as competências e as experiências da equipe escolar. Além disso, os que elaboram políticas precisam se aproximar dos agentes locais no sentido de saber como poderão apoiar as políticas no contexto da prática. Então, pelo que até aqui consideramos, os responsáveis pela Educação Escolar no Brasil ainda não estão refletindo sobre o chão da escola, pois as medidas até aqui tomadas ainda não sanaram a maioria dos problemas educacionais, como a falta de espaços adequados para a aprendizagem, entre outros.

Quando reivindicamos uma educação de qualidade é necessário compreender que esse conceito é polissêmico e está relacionado ao tipo de sociedade que nós defendemos. Num país como o Brasil, regido pela democracia representativa, mas que é atravessado pelas contradições resultantes da desigualdade social e pelas disputas em torno do papel do Estado, se ele deve investir em políticas sociais ou em políticas econômicas que favoreçam apenas os interesses das elites conservadoras para as quais a educação para a população deve ser a mínima possível, profissionalizante, acrítica, sem a reflexão necessária sobre os condicionantes históricos que engendraram as desigualdades econômicas e sociais, compreende-se que a intencionalidade é manter o fosso social que as sustentam. Nesse sentido, uma educação de qualidade seria meritocrática, excludente, adaptativa, mantenedora do *status quo* em que os mais favorecidos e que possuem acesso aos bens econômicos e socioculturais, garantiriam seus status e, para as demais restaria ser mão de obra para o mercado de trabalho.

É certo que essa realidade é mais complexa e exige maiores reflexões e esse não é o foco do presente estudo, contudo, é importante trazermos o conceito de educação de qualidade que nós defendemos. Nesse contexto de disputas, é preciso considerar que as lutas sociais dos grupos historicamente marginalizados têm garantido avanços, todavia, ainda enfrenta obstáculos. No que concerne à educação, nos últimos anos, a escola tem incorporado parcelas significativas da população que antes a ela não tinham acesso, o que é um progresso, contudo, essa inclusão, por vezes, é excludente quando não garante uma educação de qualidade a todos que resulte na democratização dos bens socioculturais.

Por isso, adotamos o conceito de educação de qualidade em que ela possa oferecer aos

estudantes público-alvo da Educação Especial a possibilidade de inserção social, de participação na arena pública, de entrada e permanência de seus egressos no mercado de trabalho, da possibilidade de uma vida digna e, para isso, a escola precisa garantir a sua inclusão e aprendizagem.

Botler e Nascimento (2023, p. 59) corroboram com esse conceito ao defenderem uma escola justa em que a qualidade educacional tem a ver com a necessidade de a escola ser um instrumento de justiça social, fortalecendo o sentido social e cultural da educação, buscando a superação dos problemas sociais e a melhoria da sociedade através da criação de espaços de aprendizagem e de participação pelo diálogo politizado, gerando a emancipação e a autonomia dos que a frequentam. Para eles: “A qualidade educacional para a justiça, então, tem como destino assegurar que todas as crianças e todos os adolescentes possam usufruir do desenvolvimento de suas próprias humanidades e desfrutem de forma ativa na construção do mundo comum.”.

A inclusão como processo

Quando indagamos os professores da EB sobre os aspectos positivos da inclusão, eles apontaram a possibilidade de socialização e de aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial, o que não seria possível se eles estivessem isolados em suas casas, como também indicaram que a inclusão possibilita a aceitação das diferenças. Vejamos:

É a gente ver esse retorno que, a princípio quando você olha, você diz não vai funcionar, porque aqui muitas vezes, eu acho que é generalizado, a inclusão é só social, não é, na maioria dos casos, é o primeiro momento, precisa haver essa socialização, mas também a gente não ir com aquela ideia que a gente quer que aquele menino com necessidade especial, muitas vezes, a ideia que a gente tem de início não vai funcionar. Nós colocamos uma meta, a meta igual a do outro, então quando você quebra essa história e parte pra enxergar a meta dele, a que você realmente fica muito satisfeita, muito satisfatório o resultado, porque você vê que o menino teve, ele teve uma evolução, ele pode não ter tido a evolução daquele menino que não tá lá, que não tenha a necessidade especial, mas ele, dentro, dentro da proposta dele houve evolução, então isso é muito válido. E aí essa dificuldade é muito grande que a gente sabe da dinâmica da sala de aula, são quarenta e tantos alunos e seria hipocrisia eu dizer que o professor vai parar pra um e deixar o resto da turma. DEB

Assim, o que eu consigo ver de positivo é a própria socialização do aluno. Ele vai conviver com outras pessoas, é, ele tem uma capacidade de se desenvolver mais fácil através disso, dessa, de compartilhar a vivência com outras pessoas, aí esse é o lado positivo. PSR3EB

Eu creio que sim, porque se muitas crianças dessas viviam isoladas em casa, sem ir pra escola, pois ela vai pra escola, além do saber pedagógico, ela também tem essa questão da socialização, porque é importante também a socialização, ela tá num ambiente em que ela gosta de ficar e os colegas percebem que ela é diferente e que também tenham o direito de estar ali, eu acho que é válido. PSR4EB

Pronto, então assim, o lado positivo é esse, porque assim, é ele se sente importante, por exemplo, tem um grupo de trabalho agora que, se ele estuda numa escola que só tem criança especial, ele não vai se adaptar com o mundo, com as outras pessoas que não são especiais, ele não vai ter, como é que eu posso dizer é, não vai saber lidar, ele vai se sentir diferente, ele vai se sentir perdido porque aquelas pessoas especial falam a língua dele, embolada, cada um com sua deficiência né? E quando você vem pra um local que tem as pessoas que não são especiais né, ele vai levar um susto assim, um choque, eu fico imaginando crianças que estudam lá desde pequenininho até agora, se tirar de lá agora e colocar numa escola normal como é, o impacto pra essa criança ou adolescente, como é que não vai ser, ele vai se sentir excluído. MEB

Na fala da MEB é possível visualizar o quanto é relevante à escola inclusiva, pois a possibilidade de estar numa escola regular oferece a esses estudantes a compreensão do funcionamento de uma sociedade, o que numa escola especial não seria possível. E essa convivência proporciona aos demais aprender a coexistir, aceitando as diferenças, proporcionando uma educação que desconstrua estereótipos, diminuindo situações de preconceitos e de resistência. Nesse viés, a inclusão escolar beneficia a todos e ela tem mostrado sua força quando, paulatinamente, desestabiliza noções pré-concebidas pelos modelos educacionais conservadores. Segundo Mantoan (2015, p. 89):

O movimento inclusivo nas nossas escolas caminha, infiltrando-se, criando novos caminhos para se estabelecer, conquistando os resistentes por seus resultados, refutando soluções conservadoras, apresentando soluções, convencendo os que duvidam, impondo-se pelo seu posicionamento democrático.

Para Plaisance (2010, p. 12) “Na realidade, não é tanto o *handicap* em si como realidade *objetiva*, mas as representações do *handicap* que engendraram novos olhares sobre a pessoa e seu lugar na sociedade.”. Nesse sentido, as concepções que os atores sociais escolares têm sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial são importantes para garantir a sua inclusão nas escolas e passa, segundo o autor, pela ética da responsabilidade e pelos desafios democráticos contemporâneos. Essa ética não se refere a uma moral superficial relacionada às tradições de uma determinada sociedade, mas é fundamentada na relação com o outro e a sua humanidade, tendo a ver com os valores que são considerados essenciais para a convivência social como a abertura ao outro, a dignidade humana, o seu reconhecimento e respeito.

Nessa perspectiva é a democratização que está em jogo, pois esse grupo social desafia as políticas sociais, pois representa a maior alteridade que pode haver na escola, desafiando-a a rever suas práticas pedagógicas. Uma sociedade inclusiva requer o reconhecimento das diversidades e o seu tratamento justo e coerente. Por isso, os estudantes incluídos são amplificadores para as demais diferenças, o que faz com que a inclusão possa alcançar a todos

que por muito tempo foram excluídos dos bancos escolares por questões as mais diversas, como etnia, gênero, classe social, entre outros.

A busca por uma sociedade inclusiva implica uma profunda transformação das instituições, das práticas e dos modos de pensar. Nela, a educação ocupa um lugar privilegiado. Longe da antiga cultura da separação presente na Educação Especial e ultrapassando os limites da integração escolar, a Educação Inclusiva pode marcar uma etapa decisiva no acolhimento de todos os educandos e, conseqüentemente, inscrever-se plenamente na ambição democrática. (Plaisance, 2010, p. 13).

Nesse sentido, dimensões psicossociais e afetivas fazem parte dos contextos escolares. Ball, Maguire e Braun (2016) defendem que esse aspecto é relevante nas análises das políticas, pois as disposições dos atores sociais ante a elas definirá seu êxito ou não. Então, apesar de ainda haver resistências ao processo inclusivo, já que os indivíduos que fazem a escola não respondem da mesma forma às políticas, pois possuem as suas subjetividades, podemos afirmar que, de uma forma geral, a presença do público-alvo da Educação Especial não é mais tão questionada, pois é vista de forma positiva, como acabamos de ver nas respostas dos sujeitos de pesquisa.

Todavia não se podem desconsiderar os aspectos negativos concernentes ao processo inclusivo, apontados pelos atores escolares das duas escolas. Os professores assinalaram a falta de preparo profissional (formação inicial e continuada) para lidar com as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a falta de recursos humanos e materiais, estrutura física inadequada, entre outros, pontos já abordados na sessão anterior. Aqui vamos focar em outros aspectos que ainda não foram tratados nesse estudo e que consideramos relevantes. Vejamos:

O que eu acho negativo é que eu acho que muitas vezes a gente brinca de incluir, a gente tem uma, uma falsa inclusão, esse é o problema que eu acho. A gente tem uma aluna do 6ª, comumente é vai mais do carinho do que da própria necessidade dela, aí é aquilo assim, às vezes, você fica meio intimidado assim até com o que os outros vão achar daquilo, aí falta realmente um acompanhamento melhor. PSR3EB

Um ponto negativo é a romantização dessa inclusão, a gente não pode descartar que existe uma lei por trás, existe uma dificuldade por trás, existe um dia a dia por trás, existem dias não muito bons, eu falo ruim nunca, mas têm dias não muito bons, a gente não pode romantizar essa inclusão, a dificuldade é essa. Quando essa romantização da inclusão, quando a gente conseguir viver entre normas, a gente juntar as normas, a burocracia e a parte pedagógica, e a gente conseguir caminhar de maneira linear, no meio, eu acho que vai dar certo. EAEB

Então, assim, não é algo muito fácil não, quando a gente tem, por isso que eu digo também que a família é muito importante, que a família tem um papel importante em casa, se ela consegue administrar, mas isso eu não tô só falando do menino com necessidade especial não, a gente percebe que quando a família é presente flui. Então, se a gente tem um suporte em casa também que dê esse acompanhamento, que esteja junto, que diga, vou em casa também, dar o meu gaszinho também em casa, é muito mais fácil de finalizar de forma positiva. Então é muito bom quando a gente recebe uma família, recepciona uma família que vem para somar, que não

venha armado, muitas vezes eu digo pra família ‘se desarme que a gente tá no mesmo barco’, agora eu não posso carregar o barco sozinha porque esse barco também é seu. DEB

Nos dois primeiros extratos apresentados, é possível identificar elementos que são entraves à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula comum das escolas regulares, especialmente a caridade e a romantização da inclusão. Ball, Braun e Maguire (2016, p. 18) salientam que na atuação dos atores escolares ante a interpretação e tradução de uma política, não são só as questões da estrutura física desse espaço, de recursos humanos e materiais que vão interferir nela, mas os discursos que circulam nesse ambiente e os valores apresentados por esses profissionais:

(...) diferentes tipos de políticas tornam-se interpretadas, traduzidas e reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um complexo e híbrido de atuação.

No trabalho sobre a inclusão escolar, Rigo (2017) aponta nos seus resultados que a perspectiva caritativa herdeira da caridade cristã iniciada na idade média ainda permeia as práticas escolares relativas aos estudantes incluídos. Elas são perpassadas por sentimentos de doação, do exercício de boas ações, do ser virtuoso por cumprir uma missão, pois estaria proporcionando bem-estar e felicidade ao outro e, como resultado dessas ações, esse outro se sentiria agradecido e acolhido. Porém, a autora argumenta que esse tipo de tratamento é perpassado por uma racionalidade neoliberal em que o incentivo a caridade estaria atrelado às estratégias históricas do Estado liberal de não assumir sozinho as necessidades da população, compartilhando com a sociedade civil essa responsabilidade através de práticas assistencialistas.

Para não colocar em execução um “perigoso privilégio”, que prejudicaria a economia da sociedade, o Estado liberal induz o setor privado à beneficência. Repartir a assistência com o privado e incentivá-lo com subsídios, foi uma sutil tática da governamentalidade neoliberal para gerir a pobreza. Essa governamentalidade, associada às práticas cristãs atuaram com eficiência sobre a população e não deixam de existir, permanecem na contemporaneidade, manifestando-se sob diversas formas. (Rigo, 2017, p. 171)

Acrescenta-se a isso o fato de que esta abordagem pode levar à ausência de investimento na profissionalização docente para atuar seriamente com estes alunos. A caridade põe a inclusão como favor e não como um direito, o que faz com que o fato desses estudantes estarem incluídos nas salas regulares já seja suficiente e, ensiná-los, não é prioridade. Por isso, trabalhar com esse grupo de estudantes vai demandar dos sistemas de ensino favorecer a formação inicial e continuada dos seus professores e estabelecer condições adequadas de trabalho, mas também, demanda o compromisso ético, profissional e político

deles, compreendendo que esses estudantes têm a possibilidade de aprender e, por isso, os professores necessitam estabelecer condições que favoreçam a sua aprendizagem.

Concordamos com Oliveira e Borges (2021) quando apontam a pesquisa como caminho metodológico capaz de instrumentalizar o professor na sua atuação no processo inclusivo. Pois, através do olhar atento ao seu contexto e aos seus estudantes, cada qual na sua singularidade e no seu processo individual de aprendizagem, pelo caminho da problematização da prática, do estudo profundo da ciência acumulada a respeito e da busca de soluções específicas para sua realidade, o docente poderá descobrir em seus próprios saberes e fazeres docentes, a maneira mais assertiva de contribuir com a aprendizagem de todos. Todavia, a atividade da pesquisa poderá ser feita de forma mais convicta, se ela for realizada coletivamente pelos profissionais da escola, pois, é através do debate e da troca de conhecimentos e experiências que a inclusão escolar de todos poderá ser significativa. “É a escolha que abre portas para se reinventar como professor e reinventar suas práticas no encontro com cada aprendiz. Eis uma escola em que se vive a pesquisa e por isso se faz viva, eis uma verdadeira comunidade de aprendizagem.” (Ibidem, p. 90).

Carvalho (2011) traz outro viés para a caridade, ao relatar que pessoas significativamente diferentes podem gerar no outro, dito normal, sentimentos de comiseração, um olhar de caridade ou tolerância, seja por ela ser cega, apresentar algum tipo de deficiência física ou autismo, entre outros. Esse tratamento seria o resultado da evolução dos conhecimentos científicos na psiquiatria, o que gerou o binarismo entre o normal e o patológico. Contudo, argumenta que é necessário superar esse modelo, pois ele desconsidera os condicionantes culturais, sociais, econômicos, ideológicos que também produzem essas diferenças e as sustentam.

Para a superação desse tipo de tratamento, a autora afirma a necessidade de se estabelecer laços de solidariedade entre as pessoas com deficiência e os demais, pois a partir dessa convivência, relações serão estabelecidas, criando vínculos, “(...) levando-nos a ver o outro em nós mesmos e vice-versa.” (p. 45). Nessa perspectiva, a diferença não será desprezada nem rotulada, mas compreendida como singularidades inerentes a natureza humana. Por isso, a escola se torna um espaço para o desenvolvimento das potencialidades humanas não só das pessoas com deficiência, mas de todos os que a ela pertencem.

Essa caridade, também denominada de romantismo da inclusão, indica crítica ao idealismo, desconsiderando os desafios diários da sua prática nas escolas, e a necessidade de ações assertivas para que ela aconteça de fato. O direito das pessoas com deficiência a educação não é algo abstrato, mas é algo concreto e que exige do Estado apoio técnico e

financeiro necessários e, das escolas, a inserção desses sujeitos na sua organização e cultura e de seus profissionais uma tomada de posição política a favor da democratização do ensino a todos, caso o contrário, perpetuaremos situações de exclusão.

Na verdade, resistimos à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida. (Mantoan, 2006, p. 25).

Nesse viés, a inclusão é uma reparação histórica àqueles que por muito tempo não tiveram o direito de frequentar os bancos escolares por não se adequarem a um ensino meritocrático e, por conseguinte, excludente, bem como um processo de desconstrução de estereótipos que só fazem fomentar situações de resistência, discriminação e preconceito a partir do aprendizado de conviver com a diversidade e as diferenças.

A importância da família no processo

Outro aspecto apontado pelos sujeitos da EB que também foi indicado pelos sujeitos da EA é o papel das famílias no processo inclusivo, como bem pontuou DEB. Para eles, a participação dos familiares nos processos de aprendizagem dos estudantes incluídos, e nos demais, impacta de forma positiva no desenvolvimento deles. Acrescenta-se que quando as famílias não entendem qual é o papel da escola no processo inclusivo, podem ocorrer situações desconfortáveis para ambos os lados. Essa temática também foi recorrente na fala de outros atores sociais da escola:

Então existe sim famílias que a gente tem embates no sentido de vir muito armado realmente, não é querer que a gente ajude, é querer que a gente dê uma solução pra um problema que não existe solução, a condição. Eu costumo dizer, olhe, o problema existe, vamos resolver, conviver, seu filho é especial, ele não vai deixar, eu não vou tirar essa condição dele não, ele vai ser até o último suspiro da vida dele. Então não venha pra escola querendo que a escola solucione patologia, porque a escola e ninguém vai conseguir, nós não somos Deus, não temos o dom de dá a vida a ninguém, não, e muito menos de tirar. Então o que é que acontece, existe ainda essa cultura, existe a cultura da família que não aceita a condição, existe a cultura da família que chega aqui e quer que a gente resolva e eu percebo, engraçado que no dia que eu percebi isso, epa, peraí, aí você também recua, porque você diz, coitada dessa família, você se compadece, que a gente sabe que a luta é muito grande. A gente, quando tem um filho que adocece, a gente enlouquece, uma doença que vai tratar uma semana, um mês, dois meses, você enlouquece, imagine você ter uma condição que você sabe que é permanente. Então, a gente tem esse olhar, a gente entende isso também, só que também nós somos seres humanos, então a gente ser o tempo todo bombardeado, sermos afetados por uma coisa que a gente não pode resolver, a gente pode minimizar os danos. DEB

A gente convida os perfis, as famílias né, o módulo família para que eles possam comparecer e a gente poder falar sobre, acolher os pais que, os pais às vezes chegam tão, é, enfraquecidos, fragilizados diante da batalha da vida, não é? E, às vezes, o que a gente não gostaria é que eles usassem a escola como depósito não é, o pai

vem, vai ficar aqui e eu vou me embora, não, traz esse pai pra aqui, pai, a mãe, avó, seja quem for que represente esse laço familiar, pra que ele saiba o que é o trabalho da educação inclusiva. PEB

Nas falas acima dos profissionais das escolas podemos perceber vários elementos que perpassam a dinâmica da relação família e escola e suas implicações para o processo inclusivo. Nossa leitura é que as dificuldades citadas são perpassadas pelo contexto macro permeado pela desigualdade social que reverbera em limites para que essas famílias possam acompanhar seus filhos nas escolas. A falta de conhecimento sobre as deficiências que seus filhos possam apresentar, pontuada por vários atores sociais entrevistados, a falta de tempo para acompanhar seus filhos nas escolas e até mesmo a ausência de algum parente que possa estar presente na dinâmica diária escolar é uma realidade das escolas públicas brasileiras. Esse fato é resultante da necessidade de subsistência dessas famílias onde a maioria das mães, quando há uma mãe na constituição dessas famílias, precisa trabalhar para garantir o seu sustento.

Carvalho (2000) estudou as contribuições da família para a aprendizagem e sucesso escolar de suas crianças e adolescentes. Teceu críticas às políticas brasileiras que vem incentivando a participação das famílias nos deveres escolares dos estudantes, mas que desconsideram as diferentes realidades. Argumenta que as famílias dotadas de recursos econômicos e culturais que geralmente frequentam escolas particulares, elas possuem mais tempo livre para acompanhar seus filhos e o nível de escolarização das mães é maior e, no caso da escola pública, reconhecem-se os baixos níveis de escolaridade e renda da sua clientela, sendo estes, obstáculos para a participação dos pais nas reuniões e nos deveres de casas escolares de seus filhos.

Para os pais (sobretudo para as mães) e para a vida familiar, essa política impõe tensões. Em primeiro lugar, ela adota um modelo único de família: afluyente, com uma esposa e mãe em tempo integral (Thorne, Yalom, 1992), do qual se distancia um grande número de famílias nestes tempos de crescentes índices de pobreza econômica, emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes de família. Ao impor aos pais a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar, obriga-os a converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula, em detrimento de suas próprias opções educacionais e de suas necessidades de lazer e de descanso. E, ao sugerir aos pais que participem da gestão escolar, demanda não apenas tempo e conhecimento individuais, mas a difícil tarefa de organização coletiva. (Carvalho, 2000, p. 149)

Partindo desse pressuposto, os estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da inclusão das escolas públicas pertencem a esse contexto de desafios socioeconômicos e culturais. Soma-se a essa realidade, o fato dessas mães ou familiares precisarem levar seus filhos a outros atendimentos na área da saúde, médicos, psicólogos,

entre outros, o que exige delas ainda mais tempo e recursos financeiros para cumprir essas demandas. No caso das duas mães entrevistadas, uma de cada escola, as duas têm dois filhos que apresentam o diagnóstico de autismo e, em conversas informais, relataram ser separadas dos pais de seus filhos e que eles não dão o suporte necessário a eles, tornando ainda mais exaustivas suas rotinas. A MEB trouxe essa temática na entrevista:

Eu fui casada com o pai do pequeno, entendeu, e ele era um amor com EEB que tem autismo e ali fazia até o que o pai de EEB não fazia, mas quando chegou um certo momento que ele foi vindo é, porque o lado bom do autismo a gente abraça, mas quando vem essa parte da agressão, das birras, a gente, eu como mãe, às vezes, não aturo, imagine quem não é pai, imagine quem não é mãe, imagine quem não é da família! Eu digo, eu estou citando o meu ex. Esposo que vivia dentro da minha casa e me ajudou a criar ele, é, e também me referindo à escola, me referindo a um atendimento médico, entendeu, que tá ali com ele, eu sei que quem passa a maior parte é a gente que é mãe, mas na escola passa algumas horas, tem que ficar com ele em sala de aula, e ele, vai ter momento de ele fazer birra também na escola. Então, o meu ex. Esposo é, chegou o momento de perseguir meu filho, de implicar com meu filho, de dizer, nem tudo isso é autismo não, é safadeza, entendeu, e eu via que ele estava pegando no pé do meu filho, não estava compreendendo o meu filho e não é assim. MEB

Contudo, essa realidade não pode ser encarada pela escola e pela família como fatalista, como se não fosse possível superá-la, mas é necessário criar ações sistemáticas, com orientações específicas que estimulem a participação da família na vida desses estudantes e que elas não tenham caráter esporádico e apenas para anamneses. Perguntamos a MEB se ela participou de reuniões coletivas e/ou individuais para tratar de assuntos relacionados a seu filho, ela respondeu:

Sobre ele não, é raro ter. Já teve assim, é, sobre, tipo, ele entrar na sala de recursos, teve uma avaliação, teve uma mini reunião, umas perguntas, teve é, a psicóloga é, eu pedi pra conversar com ela por causa do comportamento dele, que ele tava aqui irredutível, chegou um momento que ele bateu em uma criança aqui, é, ele tava sem o apoio naquele tempo. De todos os pais, eu já participei, de até teatro deles, é, da, dos alunos fazendo a peça, muito bonito, não que o meu participou, mas vi de outros alunos né e até ele gostou, sentou, os alunos todinho e ele ali rindo, mãe, mãe, ó práí, porque foi assim, é como se tivesse sendo uma comédia e assim, muito bom. MEB

Silva e Mendes (2008) buscaram identificar através de uma pesquisa empírica os comportamentos dos profissionais da escola e dos familiares de estudantes com deficiência que pudessem estabelecer uma parceria colaborativa efetiva e bem-sucedida para uma escola de fato inclusiva.

Nos resultados, indicaram que os profissionais das escolas esperam das famílias que elas se comuniquem com eles, sejam responsáveis pela educação de seus filhos, mantenham expectativas adequadas, aceitem as deficiências que seus filhos apresentarem, reconheçam, respeitem, confiem e acreditem no trabalho desses profissionais, que os questionamentos

feitos a eles sejam realizados de forma adequada, que a frequência dos seus filhos seja garantida, que visitem a escola, e por fim, participem das atividades. Tais resultados denotam o plano idealizado de família que a escola gostaria de ter, o que se materializa como altas expectativas se considerarmos as possibilidades reais de uma população carente de tudo.

Em contrapartida, as famílias esperam que os profissionais das escolas se comuniquem com eles, ajudem os familiares a manterem expectativas adequadas, respeitem os estudantes e seus familiares, dialoguem com os outros profissionais que tratam desses estudantes fora do ambiente escolar, sejam amistosos, separem os problemas pessoais da sua atividade profissional, estimulem o desenvolvimento do estudante, estejam atentos aos problemas familiares e busquem resolvê-los, preocupem-se com os estudantes fora do ambiente escolar, estejam atentos às sugestões indicadas pelas famílias, que as escolas ofereçam grupos de pais e também orientações a eles, que demonstrem seriedade, sejam sinceros e imparciais, conheçam as características das famílias e dos estudantes, incentivem a participação das famílias, reúnam-se com elas, e por fim, apresentem as atividades realizadas pelos seus filhos aos familiares.

Apesar das expectativas dos profissionais das escolas e das famílias serem relevantes, compreendemos que a relação família-escola pode ser diferente a depender dos contextos em que esses grupos estão inseridos, ou seja, as expectativas de famílias de camadas menos favorecidas, por vezes, como já refletimos anteriormente, são mais de caráter assistencialista devido as suas necessidades de subsistência. As próprias autoras afirmam que no Brasil essa relação é assimétrica, onde, para estabelecer uma parceria colaborativa, há a necessidade de empoderamento das famílias através de sua participação nos processos de tomada de decisão em relação aos seus filhos. Segundo Silva e Mendes (2008, p. 223):

Considerando o estudo realizado por Blue-Banning et al. (2004), e outras pesquisas supramencionadas realizadas em outras realidades, identifica-se como tema comum a questão da igualdade. Todos enfatizam a importância da igualdade para a parceria colaborativa, sendo que os familiares acreditam que, para atingi-la, é necessário realizar o empoderamento dos familiares. Eles descreveram que os profissionais devem encorajar os familiares a expressarem suas opiniões e ajudá-los a adquirir habilidades para participar plenamente na tomada de decisões.

Nem sempre as escolas possuem a estrutura e os recursos humanos e materiais suficientes para atender a todas essas reivindicações, como já debatemos neste trabalho. Contudo, acreditamos que ela pode criar mecanismos de participação das famílias dos estudantes incluídos junto às demais, abrindo espaços e horários para todos, porém, considerando as possibilidades reais dessas famílias. A pauta da inclusão não pode ser dialogada sem a participação de toda a comunidade escolar, esse público não é um apêndice

da escola, mas a ela pertence como os demais estudantes.

Nessa perspectiva, os profissionais da escola, dentro de suas possibilidades e limites, não deixando de lado a luta por melhores condições salariais e de trabalho e nem desconsiderando o contexto social dos seus estudantes, podem buscar mecanismos para estabelecer um diálogo real e mais sistemático com as famílias de seus estudantes. Convidar os familiares para reuniões mensais e o uso de aplicativos de mensagens podem ser caminhos para possibilitar uma parceria colaborativa entre a escola e família, de forma que, inclusive, reconsiderem suas expectativas em relação ao potencial de aprendizagem de seus filhos.

Aqui vemos a liberdade da atuação da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão pelos atores escolares, pois a escola tem a possibilidade de interpretá-la e traduzi-la, buscando ajustá-la às suas possibilidades para atender as demandas trazidas pelas famílias dos estudantes incluídos. É a micropolítica e a democratização dos espaços de participação nas escolas, é a escola enquanto comunidade. Ball, Braun e Maguire (2016, p. 20-21):

A interpretação é, por vezes, de suma importância; a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é auto evidente. Trabalho com a política é, muitas vezes, um processo fragmentado de “consertar” problemas, mas ao longo do tempo e por meio de um processo de interações complexas entre políticas e agrupamento de políticas, transformação institucional e regeneração podem ser efetuadas.

A escola também é um espaço de formação para as famílias dos estudantes incluídos, por isso, pode auxiliá-las a compreenderem os impactos que as deficiências que seus filhos apresentam podem trazer a vida deles, auxiliando-as a identificar seus limites e possibilidades, bem como esclarecer qual o papel da escola na inclusão escolar. Carvalho (2011, p. 116) salienta que para a retirada de barreiras a inclusão escolar, uma das funções das escolas inclusivas é “criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas.”.

Contudo, além do que foi posto acima, faz-se necessário um olhar específico para a família de camada popular, pois sua realidade socioeconômica e cultural é distinta, tendo como prioridade, em sua maioria, colocar comida na mesa e, por vezes, ela não tem clareza a respeito de como a aprendizagem pode vir a contribuir na vida de seus filhos, inclusive daqueles que apresentam alguma deficiência.

Nessa perspectiva, a análise de políticas educacionais não pode ser tratada de forma isolada do seu contexto: a educação escolar está sempre relacionada ao conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais (Ball, 2011). Por isso, entende-se que a relação da família dos estudantes público-alvo da Educação Especial com a escola é perpassada por esses

condicionantes, o que é fundamental para a criação de micropolíticas que possam superar os entraves para a colaboração entre ambas.

Essa é a realidade da EB, a única escola pública que atende a clientela do seu entorno no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, um público pertencente a uma comunidade carente. Então, devido ao fato de suas salas de aula serem pequenas, elas estavam sempre lotadas, dificultando o trabalho do professor regente tanto com os estudantes ditos “normais” quanto com aqueles que possuem alguma especificidade. Em nossas observações era comum ver os estudantes imprensando suas bancas para caberem nesse espaço, uma realidade que é perversa e comum na maioria das escolas brasileiras (Albuquerque e Albuquerque, 2015; Fröhlich, 2018; Uchôa e Chacon, 2022).

Todavia, mesmo com limitações de ordem estrutural, foi possível perceber através das observações que a EB, dentro das suas condições, faz um esforço para atender as demandas do público-alvo da Educação Especial e da sua família. No entanto questionamos: como poderá ocorrer uma cultura inclusiva na escola pública brasileira a partir dessa realidade?

A escola tem uma função social que vai além da simples transmissão de conteúdos, ela é um espaço em que as famílias depositam as suas expectativas, seja de aprendizagem de seus filhos, de alimentação, de guarda enquanto trabalham, de proteção contra situações de violência, entre outros. Todavia, não se pode colocar a escola como redentora da sociedade, o Estado e a sociedade civil precisam ser coparticipantes na diminuição das desigualdades sociais, porém, dentro de seus limites e possibilidades, na perspectiva da democracia e da participação, ela poderá gerir um diálogo com a família no intuito de proporcionar um alinhamento das respectivas expectativas e, assim, garantir a todos os seus estudantes o direito a educação.

Diante do exposto, é possível inferir que a presença da família nas escolas é um aspecto relevante para a inclusão escolar. Porém, faz-se necessário um olhar específico para as famílias das camadas populares, como é o caso da EB, uma escola de bairro que atende a comunidade de seu entorno, cujas famílias possuem uma realidade socioeconômica e cultural distinta das camadas sociais mais favorecidas que possuem condições de pronto para oferecerem a seus filhos atendimentos especializados, ao contrário das primeiras, em que a prioridade é colocar comida na mesa e que, por vezes, não possuem a clareza a respeito de como a aprendizagem pode vir a ser importante na vida de seus filhos, inclusive dos que apresentam alguma deficiência. Essa é a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, por isso, um dos pontos cruciais que precisa ser considerado numa cultura escolar inclusiva é a sua conscientização a respeito da função social que a escola tem que é a promoção de uma

formação humana.

Resistência, preconceito e discriminação, elementos para superação

Indagamos aos profissionais da EB se eles presenciaram situações de preconceito, discriminação ou algum tipo de resistência em relação ao público-alvo da Educação Especial. Eles indicaram situações de bullying⁵⁷, rótulos, apelidos, exclusão, descrença no potencial desses estudantes, discriminações, entre outros. Vejamos a seguir:

São muito tranquilos, inclusive os meninos são muito tranquilos, hoje em dia a gente vive naquela história do bullying, mas é generalizado, mas por incrível que parece é mais fácil eu ter bullying entre os meninos supostamente normais, brincadeiras chatas, do que com meninos com necessidades especiais. DEB

Assim, efetivamente eu acredito que exista, a gente não via assim, é eu vejo como eu digo assim, até eu falando tá errado, é aquela questão de algumas pessoas não rotular ou de doidinho ou de coitadinho e aquilo, assim, é você não respeitar a pessoa como um todo, você rotula de alguma coisa e você deixa ele a margem, aí isso é o lado ruim. PSR3EB

Sim, é não especificamente nesse caso da sala de EEB não, mas de outra sala sim com outro aluno. É questões sérias mesmo de apelidos tipo débil mental, é mongoloide, que é uma coisa que nem é, enfim, e outros termos. É, essa questão do formar grupos e não incluir né pra mim é um preconceito, não incluir é como se a pessoa não conseguisse. E aí eu tive um caso de Rafael do oitavo ano A que tem um laudo bem extenso, a mãe é uma mãe que corre atrás para investigar é, o que se passa na mente de Rafael e eu percebi casos que ele teve inclusive de mudar de turma e a aceitação foi bem melhor. Mas mesmo assim é um trabalho diário feito com a turma sabe, e ele mesmo conseguiu provar pra turma, porque uma coisa que as pessoas, às vezes, têm que provar que consegue né, as pessoas que tem algum tipo de limitação, provar que também conseguem, isso vai ser a vida toda eu acho deles, provar pra a sociedade que também conseguem é vencer, conseguem trabalhar, conseguem estudar né em muitos casos. PS5EB

É, que há um processo de discriminação, se houve não é, se há, eu acho que se eu avaliar o processo como todo há discriminação sim, há sim, a gente não pode negar porque, se a gente nega, a gente aceita que tá tudo bem e a gente sabe que não tá, que a gente precisa ainda quebrar muitos tabus, muitos tabus que ainda persistem no campo da inclusão, muitos tabus. Eu diria não só da profissionalização dos professores, aí quando eu falo profissionalização estou falando do profissional educador, estou falando de tudo que envolve a profissionalização. E aí é, também os alunos que vem de uma cultura em que ser diferente é ser louco sabe, então eles trazem ainda muito impregnado, por mais que se falem, por mais que a gente fale desse contexto da inclusão, das diferenças, é ainda tem muito, é uma linha muito tênue que divide, eita existe essa diferença eu preciso respeitar, mas quando essa diferença começa a estar muito perto de mim ou me atrapalhar em termos de, sei lá, de alcançar alguma coisa, então eu faço, comento agressões sabe, por mínimas que sejam, agressão não é só o físico não é, é às vezes ó, deixa para lá, e se deixa para lá é uma forma de agredir também e de discriminar não é. PEB

⁵⁷ Segundo Silva (2010), o bullying é uma palavra inglesa usada recentemente no Brasil para designar comportamentos agressivos que podem existir dentro do âmbito escolar, são atos violentos que podem ser de ordem física, verbal, psicológica e moral, sexual ou virtual (Cyberbullying/feito a partir de ferramentas tecnológicas), e que são realizados de forma intencional e sistemática a um (a) determinado (a) estudante ou estudantes impossibilitados de se defenderem de tais agressões. Nessa dinâmica, geralmente há o (s) agressor (es), a (s) testemunha (s) e as vítima (a). A escola precisa estar atenta a esse fenômeno, principalmente com os estudantes mais vulneráveis, entre eles, os que apresentam alguma deficiência.

As expressões “débil mental”, “mongoloide”, “doidinho” estão imbuídas pela concepção da deficiência como loucura que ainda perpassa o ideário social. Por esse viés, a alteridade é vista como algo ameaçador que desestabiliza padrões preestabelecidos. Quando os estudantes ditos “normais” se veem ameaçados pelo outro que consideram “anormal”, a tendência é rotulá-lo ou/e excluí-lo, é o que acontece quando não se quer realizar trabalhos escolares com o outro por motivo da sua deficiência, realidade que também foi identificada na EA.

Os conceitos de normalidade e anormalidade são construtos históricos, frutos do seu tempo e espaço, principalmente da modernidade, quando surge a medicina e a área de psiquiatria, criando categorizações e classificações que, apesar dos avanços, como a diminuição de instituições segregadoras como hospícios e asilos e o tratamento medicamentoso devido aos avanços nos seus estudos, elas ainda geram atitudes de discriminação, preconceito e resistência. Skiliar (2003, p. 154) retrata bem esse quadro ao dizer que:

A alteridade deficiente, anormal, como significado que parece referir-se a um outro, só tem sentido se foge e refoge desse outro e se confronta com a normalidade; se fere de morte a normalidade; se transfigura a normalidade. O que faz falta é perder-se e perder-nos de vista, toda vez que o único que parecemos ver, toda vez que o único que é visto é a egocêntrica normalidade. Egocêntrica normalidade cuja infame tentação e a invenção do anormal.

Porém nas falas dos profissionais e da mãe do EEB podemos ver elementos para a superação dessas situações no que eles declararam ser para eles os princípios e valores que a escola possui para ser inclusiva. Há o destaque também para a palavra respeito, assim como ocorreu na EA, mas também palavras como missão, preocupação com o próximo. Vejamos:

Acolhimento, a empatia, o respeito, por exemplo, a gente fala, a gente toca muito nessa questão do respeito às diferenças, e esse respeito não necessariamente, a gente não, a gente vai afunilando, a gente coloca a questão do respeito geral, global, porque as pessoas têm que se respeitar independente de qualquer coisa, independente até de que tipo de sentimento você tem, tem que respeitar. Então, o respeito e o respeito às diferenças porque não quer dizer que o menino tem necessidade especial, que só ele é diferente não, têm meninos, eu tenho irmãos aqui completamente diferentes de personalidade, e esse respeito a gente faz como, é seu irmão, mas respeite ele, mas é meu irmão eu posso fazer isso, não, você não pode gritar, você não pode desmerecer, você não pode é, colocar um apelido desagradável. DEB

Respeito, missão, sabe, a partir do momento que você sabe que você tem a missão, por parte dos educadores, profissionais, sabe. Os alunos, eles conseguem saber que eles têm um diário, um cotidiano, um diário, mas uma missão eu acho muito pesado, mas a missão, dos educadores. Eu acho, e respeito, uma política de respeito a partir do momento que você não entra no espaço do outro, a partir do momento que você

traz o outro pra o seu espaço por convite seu, inteiramente seu, é uma atitude de respeito, você permitir que o outro entre no seu espaço, você inclui o outro sabe, você joga um mundo de possibilidades na vida do outro. EAEB

Bom, é, em relação à rede estadual, nessa escola aqui, eu vi uma vantagem, que eu efetivamente vi alguém trabalhando com aluno especial, é, eu, particularmente, não tive informação, mas tem uma psicóloga na escola, que eu nunca vi em escola nenhum, eu tenho quase 20 anos de estado, eu trabalhei em escolas grandes, trabalhei em escolas de referência e não vi. Aí aqui pelo menos tem uma psicóloga, tem alguém presente, tem alguém que na teoria deve participar mais do processo. PSR3EB

Olhe, é, só de a gente ter uma equipe de um psicólogo e um psicopedagogo, facilita bastante a questão da sinalização desses alunos né. Tem que haver, eu acho, é, uma interação maior, projetos voltados a isso, campanhas, é, o pessoal da, o psicopedagogo e o psicólogo mais próximos das salas, interagindo mais, aparecendo mais, informando que existe, muitas vezes nem os pais sabem, é, uma maior interação. PSR5EB

Veja, é a gestão chegou agora, é, ela conseguiu chamar a gente pra perguntar, é, o que é que vocês precisam, talvez a gente não consiga tudo o que vocês precisam, mas a gente pode ver. Eu acho que isso é uma abertura positiva, de um valor é que sinalizou, olhe, existe um grupo aí que trabalha e que a gente, de alguma forma, a gente precisa ver o que é que a gente pode fazer por eles, mesmo que não o faça, mas chegou lá não é, chegou perto, chamou. Bem, pode ser protocolar, não é, e protocolos nesse campo não são muito bem-vistos não é, porque, são necessários em alguns momentos, sem dúvida, até pra sinalizar não é, olhe, existe tá faltando isso, mas assim. PEB

EB tem uma equipe que trabalha com educação especial muito boa né, e é a visão, como eu estava falando, não é só pra exclusivamente pra quem é da Educação Especial, alunos especiais, abrange todos os alunos aqui. E a direção também dá esse apoio, um apoio muito bom mesmo, eu nunca tive dificuldade entendeu, precisar de material que esteja disponível de, é, na impressão também das atividades, PAEB
Pra mim é tudo isso, se preocupar mais com o próximo, porque assim, é muito fácil dizer, ah eu entendo, entende não, você não entende. MEB

Os profissionais da escola apontam como destaque da EB o fato de a escola possuir, dentro do seu quadro de funcionários, uma psicóloga e psicopedagogos para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o que para eles já é um avanço no processo inclusivo. A psicóloga da escola cita como um valor a atenção da secretaria de educação de Pernambuco ao indicar uma abertura para as questões relativas à Educação Especial na Perspectiva inclusiva nas escolas do estado.

Nesses elementos, visualizamos a importância da materialização dessa política nas escolas, pois é no seu cotidiano que as arestas são aparadas. Ball, Braun e Maguire (2016, p. 208) argumentam que as políticas sofrem resistências dentro de acomodações e, por isso:

[...] as escolas “não são de uma peça”, e como tal, não é surpreendente que elas são feitas de valores, de princípios e de desejos competitivos e conflitantes, enquanto há imperativos de políticas, sempre haverá alguns espaços alternativos para pensar de forma diferente:

Apesar de haver ainda na EB situações de resistência, discriminação e preconceito, foi perceptível nessa escola uma dinâmica de combate a essas situações de forma sistemática, pois, quando algum estudante com deficiência ou até mesmo os que não pertenciam ao público-alvo da Educação Especial, mas fossem objetos de algum tipo de discriminação ou preconceito, seja por sua aparência, opção sexual ou situação socioeconômica, a escola buscava trazer aos seus causadores a reflexão de suas ações e, por conseguinte, as suas consequências, criando assim na escola um espaço de empatia. Os estudantes ditos “normais” sempre estavam com seus pares, estudantes com TEA, deficiência intelectual, cadeirante, nas atividades recreativas, nas salas de aula regulares e na educação física. Nesse contexto, vimos à ação da gestão, dos professores, mas, principalmente da psicóloga que, quando estava na escola, buscava sempre circular nas suas dependências, observando e trocando informações com os demais profissionais e estudantes sobre as situações cotidianas.

Nessa perspectiva, consideramos que a escola inclusiva é um espaço social de desconstrução de estereótipos que geram situações de resistência, discriminação e preconceito. Só na convivência com o outro que é diferente de mim que eu vou poder aprender que somos iguais naquilo que nos torna humanos. Nessa perspectiva, a luta pela inclusão social e escolar passa pelo direito a diferença, seja de gênero, etnia, condições socioeconômicas, opção sexual, de ser uma pessoa com deficiência, entre outros, é uma condição *sine qua non* nas lutas contra as injustiças sociais.

Ações da semana da pessoa com deficiência nas escolas

Dentro do calendário geral disponibilizado pela Secretaria de Educação do estado para ações anuais, no mês de agosto entre as datas de 21 a 25 houve a Semana Estadual da Pessoa com Deficiência, em que foram realizadas nas escolas ações de conscientização sobre a importância da inclusão escolar e social desse grupo nos espaços escolares e na sociedade. Esse ano, 2023, o tema escolhido foi “Pernambuco: a construção de uma identidade inclusiva e acessível”.

As escolas tiveram liberdade de trabalhar a temática das formas que melhor lhes fossem aprazíveis. A EA realizou duas rodas de conversas organizadas pelas professoras especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais. Elas foram realizadas no mesmo dia em dois momentos, uma para o grupo da manhã e outra para o grupo da tarde nos seus respectivos horários. Na primeira houve a presença do vice-gestor, da educadora de apoio e dos professores das salas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental e de alguns

estudantes surdos⁵⁸. Na segunda, da diretora, do educador de apoio e dos professores das salas regulares do Ensino Médio, de estudantes incluídos surdos, um cego, um cadeirante, um com Transtorno do Espectro Autista e das famílias desses respectivos estudantes.

As rodas de conversa foram organizadas da mesma forma: primeiro, a apresentação de um curta sensibilizador sobre a temática; segundo, foi apresentado outro curta confeccionado pelos estudantes surdos e eles relataram como o produziram, havia intérpretes para que a comunicação entre todos acontecesse sem barreiras; na sequência, abriu-se o debate e, por fim, a organização de uma roda de conversa.

No primeiro momento, na hora do debate, as professoras especialistas argumentaram sobre a necessidade do processo inclusivo e da disposição dos profissionais da SRM para conversarem sobre o que fazer e como trabalhar com os estudantes incluídos. Alguns professores das salas regulares pontuaram que se preocupam com a inclusão e que buscam a SRM, inclusive, disseram acreditar que essa sala é completa, bem equipada e com bons profissionais. Contudo, declaram se sentirem despreparados para a inclusão desses estudantes nas salas regulares, que sentem falta de formação continuada sobre a temática e que esses momentos deveriam ocorrer de forma sistemática, e que, por vezes, há falta de intérpretes nas salas de aula regulares. A primeira roda de conversa foi composta pelos participantes: diretor adjunto, educadora de apoio, estudantes surdos e a pesquisadora. Nesse momento, cada um foi convidado a dar, de forma rápida, pois o tempo era pouco, um depoimento sobre suas experiências no processo inclusivo, porém, aos estudantes incluídos, foi perguntado o que eles queriam da escola para que ela fosse inclusiva para eles. Um deles comentou que gosta da escola, dos professores, mas que se sente excluído pelos colegas que não são surdos, principalmente no espaço da quadra, pois eles deixavam os estudantes surdos isolados como se eles não fossem importantes e que isso era doído para ele. Os demais participantes da roda de conversa destacaram os avanços da inclusão.

O segundo momento ocorreu na mesma sequência, porém de forma diferente, pois contou com a presença da família dos estudantes incluídos e de outros estudantes com deficiência, o que acabou por configurar uma representatividade maior da diversidade existente na escola e a presença da comunidade. Na hora do debate, os familiares foram os que trouxeram depoimentos sobre a inclusão indicando a satisfação que tinham por seus filhos estarem estudando nessa escola, porém não houve tempo para a fala dos professores.

A roda de conversa foi composta por estudantes surdos, o estudante cego, o educador

⁵⁸ Participei como convidada da escola dessas rodas de conversa.

de apoio do ensino médio, quatro mães: uma de um dos estudantes surdos, a do estudante cego, a do estudante cadeirante e a do estudante com Transtorno do Espectro Autista. A mesma pergunta que foi feita pela manhã aos estudantes, foi lançada à tarde. O estudante cego relatou que passou por um momento difícil na escola, outros estudantes não o trataram bem pela sua condição de cego e que isso o deixou abalado, os estudantes surdos também relataram momentos de discriminação e preconceito na escola, mas que a amam e também a seus professores e que só essas situações é que os deixavam tristes. Após eles, as mães deram seus depoimentos, todas elogiaram a escola, porém, a mãe do estudante cego, apesar de falar positivamente da escola, queixou-se da situação de discriminação e preconceito que o filho passou na escola e que a instituição ficasse atenta a essas situações. A pesquisadora também foi convidada a declarar algo sobre a inclusão, elogiou a escola por ter proporcionado esse momento, pois só a partir da escuta é que é possível identificar as fragilidades e buscar caminhos para a sua superação. A diretora não participou da roda de conversa, mas como estava no recinto agradeceu as famílias pelos seus depoimentos e que a escola estaria mais atenta às demandas de todos. Por fim, o educador de apoio relatou que não sabia o que esperar quando idealizou esse momento, mas que estava satisfeito, pois a escola tem se esforçado para fazer um bom trabalho e que, por vezes, não é possível estar em todos os lugares ao mesmo tempo, mas que ia se esforçar para atender a queixa da mãe do estudante cego e trabalhar mais a diversidade, o respeito e a aceitação na escola, mas pontuou que a escola é atravessada pela sociedade e o que ocorre fora dela também reverbera dentro dela e que seu papel é trabalhar essas questões.

Nesse contexto, é possível constatar a realização de uma dinâmica democrática e um movimento de participação política desses atores sociais, ao abrir espaço para ouvir o que esses estudantes e seus familiares têm a dizer sobre como se sentem em relação à escola e a inclusão e poderem declarar suas reivindicações, a escola mostra um avanço, pois houve a intenção de escuta a quem realmente é o principal receptor das políticas de educação inclusiva, os estudantes público-alvo da Educação Especial e seus familiares.

Outras ações também foram realizadas durante essa semana na EA, as professoras especialistas foram em todas as salas para apresentar o curta sensibilizador a todos os estudantes em todas as salas de aula regulares da instituição. Houve também uma Mostra Científica em 22 de setembro em que as temáticas trabalhadas estavam relacionadas à inclusão escolar e a diversidade: a étnico racial (povos originários, povos africanos), das pessoas com deficiência (cegos e cadeirantes), a neurodiversidade (Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Depressão e

Esquizofrenia) e as questões de gênero. Os estudantes dos sextos aos oitavos anos apresentaram seus trabalhos enquanto os dos nonos anos foram avaliadores da amostra.

A EB também organizou ações no intuito de sensibilizar seus estudantes para a semana da pessoa com deficiência. Em 30 de agosto, fui convidada para realização de palestras para os estudantes, tanto pela manhã, quanto pela tarde no pátio da escola. Na parte da tarde ainda houve um teatro encenado por estudantes sobre a Síndrome de Tourette no intuito de sensibilizar outros estudantes a refletirem sobre os preconceitos que a pessoa que apresenta essa síndrome pode sofrer dentro do espaço escolar pela falta de conhecimento do que ela seja. A professora de matemática do sétimo ano estava trabalhando com os estudantes um miniprojeto sobre acessibilidade em que eles deveriam identificar dentro da escola espaços que não fossem acessíveis e propor uma ação através do projeto para indicar possíveis soluções para essa problemática.

Ainda em relação à EB, em outros Projetos que ocorreram na escola como a Feira de Matemática realizada no mês de maio e a Feira de Língua Portuguesa ocorrida no mês de agosto, a gestão da escola pontuou a necessidade de que todas as propostas da escola fossem inclusivas, pensadas de forma que todos os estudantes com deficiência também fossem contemplados. Foi possível observarmos a Feira de Matemática, um projeto que contou com o envolvimento de todos os professores e demais profissionais da escola. Foi um momento de bastante interação entre todos, diretora, educador de apoio, professores, profissionais de apoio, estudantes e estudantes com deficiência, todos jogavam os jogos confeccionados pelos estudantes e que tinham como um dos critérios para a sua criação, serem inclusivos. Nesse momento, visualizamos a escola na sua totalidade, sem barreiras físicas ou atitudinais, pois essa atividade estava sendo realizada no pátio da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou analisar as implicações das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva na organização e na cultura das escolas públicas de Educação Básica de Pernambuco. Para tal empreitada, lançamos mão de pressupostos teóricos e metodológicos que nos auxiliaram a compreender e interpretar o nosso objeto de pesquisa, dialogando com dados coletados através da pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas estaduais do estado de Pernambuco.

Na obra *Como as Escolas Fazem Políticas: atuação em escolas secundárias*, Ball, Maguire e Braun (2016) apontaram um caminho teórico que nos possibilitou olhar as escolas não apenas como espaços implementadores de políticas educacionais idealizadas pelo Estado e pela Sociedade Civil, ou seja, são engendradas dentro da realidade de cada uma dessas instituições e são atravessadas pelo seu contexto social, econômico e político.

Nesse viés, é possível vê-las como microespaços que não apenas se ajustam às políticas educacionais, mas também criam micropolíticas já que atuam ante a elas a partir daquilo que os autores acima descreveram como *contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos*, elementos já apresentados nesse trabalho. A partir deles, os atores sociais das escolas *interpretam e traduzem* o que lhes é imposto, por isso, esses processos podem variar de uma escola a outra, pois seus atores sociais, com suas condições objetivas e subjetivas, atuam a política de forma diferenciada. É a *Teoria da Atuação* (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Tomamos neste trabalho as políticas públicas como as ações do Estado no intuito de atender as demandas sociais a ele apresentadas, porém, elas são reflexos do campo de disputas por poder, de um jogo político de forças entre vários segmentos da sociedade com visões de mundo diferentes e interesses contraditórios, desde a elite econômica, os intelectuais, a população e seus representantes políticos, bem como das ingerências das agências internacionais. As políticas educacionais estão inseridas nesse contexto de contradições e buscam materializar nas escolas, uma disputa entre uma educação emancipadora que beneficie os mais pobres e uma educação conservadora que tenta a todo custo manter o *Status quo* dos grupos sociais mais abastados.

Nesse sentido, a função social da escola é garantir a formação humana dos seus estudantes, para o atendimento de tal demanda, a aprendizagem deles deve ser o seu objetivo principal, porém, ela não se resume apenas a apreensão de conteúdos cognitivos, mas o

entendimento do exercício da democracia e da participação política, principalmente nas escolas públicas brasileiras onde a maioria dos seus estudantes pertence às camadas menos favorecidas e, por isso, elas precisam instrumentalizá-los na sua luta pela garantia dos seus direitos e pela democratização do acesso ao trabalho e a renda, possibilitando a diminuição do fosso social existente entre os mais ricos e os mais pobres nesse país.

Por isso, seus atores sociais, os profissionais da educação, estudantes, suas famílias e a comunidade escolar são os protagonistas nesse processo. Nesse contexto, as ações dos profissionais da educação requerem ser atravessadas pela ética do entendimento do seu papel nesse processo (Plaisance, 2005, 2010, 2015, 2019), compreendendo as singularidades de cada estudante, possibilitando ações que garantam a aprendizagem de todos e que inibam processos de exclusão social.

Nesse sentido, defendemos a inclusão escolar como direito de todos à educação, independente de suas condições, físicas, intelectuais, sensoriais, culturais, sociais, políticas, econômicas, por questões de gênero, etnia, opção sexual, religiosas, entre outras, seja qual for a diferença. A escola pública é lugar de todos, ela é representativa da diversidade que constitui a sociedade em que vivemos, um espaço de aprendizagem do exercício democrático e da participação política (Botler, 2004), da luta pelo acesso a democratização dos bens socioculturais e econômicos, por isso, ela não pode ser lugar de poucos, mas de todos. Nesse viés, afirmamos a importância do ensino e da aprendizagem, de a escola instrumentalizar seus estudantes com os conteúdos necessários para possibilitar a busca por caminhos que propiciem a eles uma melhoria de vida.

Nesse espectro estão os estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação), e o presente trabalho focou na sua inclusão. Manton (2017) corrobora com nossa perspectiva do processo inclusivo ao afirmar que o ponto de partida para a inclusão é a certeza de que todos têm a capacidade de aprender. Para nós, essa inclusão é potência de transformação social à medida que a presença desses estudantes abala os pilares da escola moderna, tradicional e meritocrática. Ela exige da escola rever seus modos de ensinar e de compreender outros modos de aprender, o que beneficia não só esse público, mas a todos os estudantes que não se adequam a um único modelo de ensino. Nesse sentido, a compreensão dos conceitos de Vygotsky (1989, 1991) como Zona de Desenvolvimento Proximal, Imitação, Mediação e principalmente o de Compensação podem auxiliar no ensino com esse grupo de estudantes.

Por isso, não coadunamos com qualquer retrocesso relativo à inclusão, como foi esboçado pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com

Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020), que, ao pontuar a possibilidade do retorno das escolas especiais, estabeleceria a segregação dos estudantes público-alvo da política. Além disso, tiraria recursos financeiros e humanos das escolas regulares que poderiam ser investidos no processo inclusivo, o que ainda acontece na nossa realidade quando instituições filantrópicas e comunitárias recebem recursos públicos quando realizam o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência. Nosso argumento é que a escola é o espaço que tem a maior possibilidade de oferecer situações de ensino que possam se traduzir em aprendizagem para esses estudantes.

Outro ponto que foi considerado em nossa pesquisa é que as escolas são organizações sociais que possuem uma cultura que lhe é própria, porém, que difere das demais, pois sua principal intencionalidade é a formação humana dos indivíduos que a frequentam, como já posto anteriormente. Shein (2004) define a cultura organizacional como os artefatos, as crenças, os valores expostos e as suposições básicas de uma instituição e que esses elementos podem variar de uma para outra, o que está relacionado como o tempo de duração de sua existência, a estabilidade de seus atores sociais e do nível da intensidade emocional das histórias reais compartilhadas entre os sujeitos.

Os conceitos acima anunciados mesmo que de forma breve, pois já foram tratados no corpo deste trabalho, corroboraram na busca pelas respostas das nossas perguntas de pesquisa: quais as implicações das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva na organização e na cultura das escolas? E como as escolas têm se organizado para incluir os estudantes público-alvo dessa política?

A trajetória histórica das pessoas com deficiência foi perpassada e ainda é pelos paradigmas da exclusão total, segregação, integração até ao mais recente, o da inclusão. Desde os anos 2000, o Estado brasileiro adotou progressivamente a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula regulares das escolas, retirando esses estudantes das classes e escolas especiais.

Passadas mais de duas décadas da presença dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação nas salas de aula regulares das escolas, podemos afirmar que, apesar dos avanços que foram alcançados em termos de matrícula, acesso e permanência desse grupo nesses espaços, ainda é possível identificar na realidade das escolas entraves ao processo inclusivo, principalmente no que tange a garantia da aprendizagem de estudantes e ainda pela existência de situações de exclusão perpassadas por resistência, preconceitos, discriminações e bullying.

No intuito de acessar tal realidade, realizamos uma pesquisa de campo em duas

escolas públicas do estado de Pernambuco localizadas na região metropolitana do Recife, uma na região central e outra na periferia, uma com tradição em Educação Especial e outra que tem acompanhado a política a partir da sua implementação. A razão para tal escolha vem do pressuposto de que os atores sociais não apenas implementam as políticas, mas atuam ante a elas a partir de seus contextos e percepções.

Nessa perspectiva, identificamos que as escolas pesquisadas materializam as políticas públicas, ou seja, as colocam em prática buscando atender ao que é proposto por elas, todavia não da mesma forma. Nas duas escolas pesquisadas, a inclusão escolar é contemplada nos seus Projetos Político Pedagógicos, tanto para os estudantes público-alvo da Educação Especial, quanto para as demais diversidades existentes na escola, levando a compreender que criar um clima de respeito às diferenças faz parte das suas intencionalidades pedagógicas e políticas. Todavia, a EA é mais generalista na forma como anuncia essa inclusão, enquanto a EB procura especificar como poderá ser seu trabalho com esse grupo de estudantes.

A EA tem acessibilidade, banheiros adaptados e rampas para a mobilidade dos estudantes com deficiência física, possui a Sala de Recursos Multifuncionais, os Professores Especialistas com especialização em Educação Especial, Intérpretes de Libras e Profissional de Apoio para o estudante incluído na sala regular. A partir das observações livres, verificamos que esta escola apresenta uma experiência significativa no AEE, o que tem a ver com a sua história atrelada ao recebimento principalmente de estudantes surdos, como também de estudantes cegos e com deficiência intelectual. Todavia, apesar do vasto conhecimento acumulado, os professores se sentem desafiados ante aos estudantes que apresentam o Transtorno do Espectro Autista, alegam não possuir ainda uma formação específica para realizar tal atendimento.

Na EA, os estudantes público-alvo da Educação Especial frequentam as salas regulares e no contraturno são atendidos na SRM, como é indicado na legislação pertinente. O laudo é apresentado como condição para a frequência desses estudantes nesse espaço, mas, como a aquisição desse documento é um processo moroso para as famílias, seja pela dificuldade de atendimento médico na rede pública de saúde ou pela falta de tempo e/ou interesse da família, como alegam alguns profissionais da escola, esses estudantes acabam não recebendo esse atendimento em tempo hábil, gerando obstáculos para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

A escola possui Intérpretes de Libras para auxiliar a comunicação dos estudantes surdos nas salas de aula regulares com seus professores e colegas. A figura do Profissional

de Apoio foi encontrada na EA, porém, assim como ocorreu na EB, as mães entrevistadas se queixaram de ter que recorrer a instâncias superiores para garantir o direito de seus filhos de terem esse acompanhamento na sala de aula regular. As mães relataram que seus filhos passaram meses sem esses profissionais e ambas as escolas declararam ter realizado a sua solicitação a Secretaria de Educação do Estado, mas, por motivos de ordem burocrática (seleção e contratação), ocorreu demora. Nessa realidade, é comum haver realocamentos desses profissionais de uma escola para outra. Esse aspecto é um entrave ao processo inclusivo, pois, como indicado pelas próprias mães, seus filhos desenvolveram suas aprendizagens, melhoraram seus comportamentos e as interações com os demais com o auxílio do profissional de apoio após sua chegada.

A EB também possui acessibilidade, com rampas e banheiro adaptado para os estudantes cadeirantes ou com mobilidade reduzida. O atendimento dos estudantes incluídos na Sala de Atendimento Educacional Especializado é realizado também no contraturno como é feito na EA, porém, os estudantes são atendidos pela psicóloga e pela pedagoga com especialização em psicopedagogia, o que distoa do que é anunciado pela política. Apesar disso, nas observações livres, identificamos um esforço da escola em incluir os estudantes público-alvo da Educação Especial em todas as suas atividades.

Na EB não há Intérpretes de Libras já que não existem estudantes surdos incluídos, mas apresenta Profissionais de Apoio acompanhando estudantes com TEA, deficiência intelectual e deficiência física nas salas de aula regulares. Diferente da EA, o laudo não é a única condição para a frequência na SAEE: se a escola e/ou a família identificam que um estudante apresenta alguma dificuldade, é colocada a necessidade de buscar o diagnóstico, no entanto, não deixam de oferecer atendimento nesse espaço a esse estudante enquanto não se consegue o diagnóstico. Como a escola possui uma psicóloga, ela procura fazer uma anamnese com a família para identificar o que pode ser feito com esse estudante a partir das possibilidades da escola. Isso é atuar politicamente, ultrapassando as orientações burocráticas e buscando com recursos próprios, atuar junto aos seus estudantes.

A aquisição do laudo médico tem sido importante não apenas para o ambiente escolar, ou seja, não só para a garantia do direito educacional ao AEE dos estudantes com deficiência, mas também para o acesso a atendimentos na área de saúde e a benefícios assistenciais, como o Benefício de Prestação Continuada, cujo recebimento, desde 2007, passou a ser atrelado à obrigatoriedade dos estudantes com deficiência com idades entre 0 a 18 anos frequentarem as escolas regulares de Educação Básica no Brasil. Esse aspecto é importante, pois nos indicou a necessidade de maior articulação entre os setores de

educação, saúde e assistência social.

No que concerne à atuação dos profissionais das escolas ante a política, foi possível apreender que os gestores das duas escolas atuam na inclusão desse público da Educação Especial com as questões de ordem mais burocrática e nas demandas que surgem relativas a ele dentro do espaço escolar. Porém, a gestão da EA é mais pragmática, pois espera as demandas surgirem para, então, propor soluções, enquanto a gestão da EB busca inserir os estudantes público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares. Os educadores de apoio focam mais nos quesitos pedagógicos e disciplinares. Os professores especialistas realizam o atendimento desses estudantes no contraturno na SRM na EA; da mesma forma, a Psicopedagoga e a Psicóloga na SAEE na EB, como já anunciado. Porém, como é pontuado na política, essas profissionais indicaram que esse atendimento não é um reforço escolar, mas que atuam ante as dificuldades de aprendizagem que esses estudantes possam apresentar nas salas regulares, buscando instrumentalizá-los com competências e habilidades que os auxiliem na apreensão dos conteúdos ministrados pelos professores das salas de aula regulares.

O profissional de Apoio da EA atua com um estudante com TEA nessa escola, acompanhando-o na sala de aula regular, contudo, a sua demanda na escola foi mais no intuito de conter o comportamento do estudante, apesar de ter havido uma melhora significativa na sua aprendizagem após a chegada desse profissional na escola. Na EB, os profissionais de apoio atuam acompanhando estudantes com TEA, deficiência intelectual e deficiência física, porém o foco é no comportamento e na aprendizagem. Destaca-se algo comum entre os dois profissionais entrevistados referente ao momento em que eles assumiram essa função nas escolas, eles não sabiam como seria a sua atuação e que foi na prática, com o auxílio de colegas da escola, que aos poucos foram estabelecendo uma rotina de trabalho.

Esse dado denota que ainda não há uma política de profissionalização do profissional de apoio, já que para atuar em tal função não há exigência de uma formação específica e nem existe uma legislação que regulamente esse exercício profissional, o que acaba por gerar dúvidas no que tem que ser realizado com o estudante e qual o limite entre o seu trabalho e o do Professor da Sala de Aula Regular.

Os Professores das Salas de Aula Regulares das duas escolas atuam ante aos estudantes incluídos de forma semelhante, nas entrevistas semiestruturadas e nas observações livres foi possível perceber que esses profissionais sentem necessidade do auxílio do Profissional de Apoio para o ensino com esse grupo, alegam que sozinhos não dão

conta de atender a todos. Eles também declararam não se sentirem preparados para lidar com os estudantes com deficiência e sentem a necessidade de formação continuada.

Um aspecto que nos chamou atenção e que ocorreu nas duas escolas pesquisadas é a falta de organização de tempos e espaços específicos para a colaboração entre os Professores Especialistas e os Professores Regentes das salas de aula regulares no que concerne ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, devido à dinâmica das escolas com outras demandas e a falta de disponibilidade de alguns professores por não serem exclusivos dessas instituições, por trabalharem em outros espaços, o que acaba por limitar as possibilidades de troca de informações necessárias entre esses atores sociais sobre suas atuações com esses estudantes. Neste sentido, a política falha, pois não atribui momento de trabalho coletivo da equipe na escola, o que seria estruturante para um processo inclusivo de qualidade.

Esse aspecto revela que esse grupo ainda é tratado de forma secundária na organização e cultura das escolas pesquisadas, pois suas necessidades não são versadas com a mesma prioridade que as dos estudantes ditos normais, sendo inseridas no contexto escolar na medida em que é possível. Exemplo dessa realidade são as avaliações externas em que a escola, professores e estudantes são mobilizados para atender tal demanda. Nessa perspectiva, podemos inferir que a inclusão desse grupo ainda é uma subcultura da escola, pois a cultura predominante ainda é perpassada pela preocupação com o desempenho nas avaliações externas do que na aprendizagem de todos, o que acaba por gerar processos de exclusão. Segue, portanto, a lógica neoliberal em que a livre concorrência se sobrepõe à busca da qualidade.

As famílias dos estudantes incluídos são tidas como imprescindíveis ao processo inclusivo em ambas as escolas pesquisadas conforme seus atores. Os entrevistados afirmaram que quando suas famílias são presentes, os resultados das suas aprendizagens são significativos, mas o contrário também ocorre quando as famílias são ausentes. Todavia, é necessário ter em conta a realidade da maioria das famílias das escolas públicas brasileiras, pois sua situação socioeconômica exige uma luta maior pela subsistência, o que desfavorece a sua presença no ambiente escolar. Sem contar que há famílias que não compreendem a importância que a escola pode ter na vida de seus filhos, como um espaço que pode propiciar uma formação humana que contribua para uma melhoria na qualidade de vida de seus filhos, e muitos vêm a escola apenas com um lugar de proteção de situações de marginalização e/ou de garantia de alimentação através da merenda escolar.

Isso nos leva a compreender que a escola não pode dar conta da inclusão sozinha; ao

contrário, ela precisa do Estado com seus serviços, incluindo assistência social e à saúde, além de políticas que gerem empregos para as famílias de baixa renda ou sem renda poderem se estruturar e garantir a qualidade da educação para seus filhos. Também permite inferir que necessariamente deve haver relação de complementariedade entre as políticas educacionais e a atuação das escolas, tal como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016).

Assim, ao sinalizarmos que essas escolas possuem princípios e valores que permeiam suas práticas inclusivas, chama-nos a atenção que respeito foi o atributo com mais destaque quando perguntamos quais seriam seus valores mais importantes, seguido de outros como aceitação, solidariedade e empatia. Consideramos esse aspecto relevante, pois a inclusão é condição *sine qua non* para possibilitar uma sociedade que saiba conviver com a diversidade e as diferenças, buscando diminuir situações de exclusão e injustiça social. São os valores que a sociedade e a escola relevam que geram as demandas ao Estado, de forma que o pressione a assumir políticas necessárias para a população.

Contudo, mesmo com esses princípios e valores, nessas escolas, ainda há situações de resistência, preconceito e discriminação, o que denota que há muito por ser feito para desconstruir estereótipos que são atrelados às pessoas com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento. A escola não é a única instituição onde isso pode ser feito, mas é um ambiente de formação humana e representativa da diversidade que atravessa a sociedade e, por isso, é um espaço por excelência para a construção de princípios e valores como respeito, solidariedade, aceitação e empatia, tão destacados pelos atores escolares. Por isso, a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial precisa ser fortalecida, as arestas precisam ser aparadas para que esse processo e seus estudantes se tornem parte dos pressupostos da cultura das escolas.

A partir dos pressupostos de Schein (2004), tomamos a escola como uma unidade social que possui uma história compartilhada pelos seus atores sociais, o que a faz desenvolver uma cultura que lhe é própria. Desde a fundação da escola moderna, a sua função social tem sido ensinar os conteúdos historicamente acumulados, atendendo às demandas da sociedade por mão de obra qualificada e para o exercício da cidadania, o que ainda é um elemento estruturante do seu contexto e que perpetua a sua existência, sendo o lastro para a estabilidade da atuação profissional dos seus atores sociais, impactando em nível da intensidade emocional das experiências históricas reais compartilhadas entre eles.

Nesse sentido, conceitos fundantes construídos pelo autor e já tratados no corpo de trabalho, como a *estabilidade estrutural*, a *profundidade*, a *amplitude* e a *padronização* ou a *integração*, fazem-nos compreender e interpretar porque a política de Educação Especial

inclusiva ainda não está ao nível das suposições básicas, o que a torna uma subcultura da escola. Ela é recente no cenário educacional brasileiro e impactou no âmago da estabilidade estrutural das escolas, nos modos de ensinar e de organizar seus espaços, pois o AEE exigiu mudanças, desafiou práticas homogeneizadoras e até a função social da escola, pois a heterogeneidade é a tônica dessa nova realidade, transpassada pela diversidade e pela diferença e, por isso, esse processo ainda sofre resistências. Só o seu fortalecimento pode trazer uma nova estabilidade estrutural com práticas, valores, normas, regras e princípios inclusivos, tonando-os parte da identidade do coletivo da instituição, sendo seus pressupostos tão entranhados a ponto de seus atores sociais agirem de forma inclusiva inconscientemente, e amplos, de modo que a inclusão faça parte de todas as tomadas de decisão de seu coletivo escolar, integrando a escola, criando uma coerência entre seus rituais, clima, valores e comportamentos para o ensino de todos os estudantes, sendo eles público-alvo ou não da Educação Especial, pois todos pertencem à escola, gerando um sentimento de previsibilidade nas ações necessárias para o seu funcionamento, para atender ao seu objetivo maior que é oferecer uma educação de qualidade a todos, propiciando processos de equidade, justiça social e garantia de direitos. Só assim, a presença desses estudantes não será mais questionada.

Podemos então inferir que na cultura organizacional das escolas pesquisadas, identificamos os três níveis de cultura propostos por Shein (2004) para que as organizações possam estabelecer as suas próprias culturas. No nível dos artefatos, no que concerne à inclusão e aprendizagem dos estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento, localizamos os PPPs que anunciam a inclusão escolar, salas para o AEE e equipe especializada; no nível das crenças e valores expostos, as escolas se organizam e propõem estratégias, mesmo que de forma esporádica, no intuito de fortalecer o processo inclusivo dentro do espaço escolar; no âmbito das suposições básicas, há na escola a crença de que esse grupo de estudantes está incluído, porém, a inclusão ainda não está a esse nível, pois não foi naturalizada nesse espaço, não é incorporada a fundo em termos de pressupostos fundamentais, o que demanda ações para superação dessas limitações.

Diante de tudo que foi exposto ao longo desta tese, podemos afirmar que as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão geram implicações na organização e na cultura das escolas públicas de educação básica de Pernambuco, sendo as escolas pesquisadas exemplos dessa realidade, pois, apesar de distinções em sua atuação com essa política, por possuírem realidades materiais e sociais diversas e terem histórias de existência que marcam suas respectivas culturas, elas possuem semelhanças que demonstram que essa

política tem sido materializada nos contextos escolares e que não foi ignorada pelos seus atores sociais.

Apesar de inicialmente essa política ter sido implantada sem que as escolas e seus profissionais estivessem preparados para o AEE, o que gera resistência à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, aos poucos, novas resoluções, portarias, programas, ações, entre outros, foram sendo estabelecidos no intuito de tornar esse processo mais sistemático. Sala de Recursos Multifuncionais, Formação continuada, Professores Especialistas e Profissionais de Apoio, novos atores escolares foram inseridos na dinâmica das escolas e novos espaços foram criados, apesar de a presença desses elementos não ser ainda uma realidade comum em todas as escolas brasileiras como já tratado neste trabalho.

Então, hoje, podemos dizer que a presença desses estudantes não causa mais estranheza nas escolas, todavia, ainda há obstáculos a sua inclusão. A qualidade da educação oferecida a eles ainda precisa ser consolidada, pois a inclusão não pode ser vista como uma caridade e nem pelo viés assistencialista ou apenas para esses estudantes se socializarem nesses espaços, suas aprendizagens precisam ser consideradas. Entendemos que são as escolas que percebem seus limites para trabalhar com este público específico que precisam demandar dos governos, seja nos âmbitos municipal, estadual ou nacional, uma atuação mais firme que corresponda a suas necessidades de inclusão.

Em síntese, podemos afirmar que a política aqui estudada garante o ingresso e permanência do seu público-alvo nas escolas, mas não fornece meios materiais, físicos, didáticos e humanos para que a sua inclusão ocorra. Ela ainda é invisibilizada pela maioria de seus atores sociais e apenas uma minoria de professores das salas regulares (EA 2 e EB 2) atuam diante da política com metodologias ativas, adequam o conteúdo ao estudante incluído. Nesse sentido, os artefatos para a inclusão estão postos na Lei, na matrícula e permanência; mas os pressupostos básicos para a inclusão ainda não se materializam como uma cultura efetivamente inclusiva. Persistem situações de exclusão perpassadas por resistências, preconceitos, discriminações e bullying, além do impacto da lógica neoliberal por resultados das avaliações externas.

Não negamos os desafios dos profissionais da educação para efetivar esse processo, as escolas muitas vezes não possuem os recursos humanos, materiais e financeiros necessários para materializar essa política no contexto da prática. Realidades como a da EB são mais comuns do que a da EA, mas EB demonstrou, conforme os dados coletados e apresentados, que a inclusão pode ser feita quando a escola assume que esses estudantes também são seus e não apenas dos profissionais diretamente implicados na Educação Especial. A inclusão

também exige que os Sistemas de Ensino, Ministério da Educação, União, estados e municípios façam a parte que lhes cabe nessa realidade, como também a mobilização da sociedade civil, principalmente das pessoas com deficiência, seus familiares e representantes políticos reivindicando seus direitos, já que as políticas nascem, estabelecem-se e se retroalimentam dessa dinâmica.

Indicamos para isso, o aumento no número de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, de Professores Especialistas na Educação Especial Inclusiva, Profissionais de Apoio, Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Brailistas, além da possibilidade de os Professores das Salas Regulares serem exclusivos das escolas com salários dignos e condições de trabalho adequadas, pois assim será possível efetivar ações sistemáticas entre eles e os demais responsáveis pela inclusão, com encontros periódicos, seja entre esses profissionais, seja com as famílias dos estudantes incluídos. A profissionalização dos profissionais de apoio com a especificação do seu papel e da formação necessária para essa atuação é também necessária. Uma maior articulação entre os setores educacional, de saúde e assistencial para atender a esse público nas suas necessidades e em tempo hábil. Equipes multidisciplinares para o diagnóstico, sem, contudo, ele se constituir como a única ferramenta para fundamentar os Planos de Desenvolvimento Individual desses estudantes, mas sendo o estudante e suas possibilidades o pontapé inicial para estabelecer processos de ensino e aprendizagem para ele.

Faz-se necessário ainda, tratar da formação continuada para os professores com a troca de saberes produzidos pela academia e pelos professores na sua prática nas salas de aula regulares, como também rever os currículos dos cursos de licenciatura onde o conteúdo da inclusão escolar seja transversal nas suas disciplinas. Daí a importância da pesquisa no microespaço escolar como elemento central, pois é a partir dela que é possível identificar as necessidades educacionais no contexto da prática, possibilitando ações assertivas para superar seus entraves.

O estabelecimento de uma ética de respeito a todos, fomentada pela solidariedade, empatia e acolhimento das suas diferenças dentro do ambiente escolar, engendrando a desconstrução de estereótipos e o combate a situações de bullying, discriminação e preconceitos é também estruturante para que os estudantes com deficiência possam ser vistos para além de seus diagnósticos, como sujeitos capazes de aprender e de estar em sociedade. Nessa perspectiva, os profissionais da escola são protagonistas nesse processo, pois seu compromisso social e político reverberará nos demais estudantes e na comunidade, como também seu comprometimento com a sua aprendizagem.

Dentro das nossas possibilidades e limitações, a intenção da presente pesquisa foi trazer

reflexões que possam contribuir para que gestores educacionais e escolares reflitam na forma como a inclusão escolar está sendo estabelecida, gerando ações que garantam o direito à educação de todos. Nosso desejo é que elas possam ser trazidas ao debate educacional.

Na atualidade, os estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento estão galgando patamares maiores de formação, por isso, seria importante verificar como está sendo estabelecida a inclusão desse grupo no Ensino Superior. Outro ponto seria indentificar os saberes produzidos pelos professores regulares das escolas de Educação Básica no contexto da prática para a aprendizagem desses estudantes, o que acreditamos ser fundamental ao processo inclusivo. Por fim, saber como as reformas das matrizes curriculares dos cursos de graduação nas licenciaturas e no curso de pedagogia estão sendo realizadas para atender a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o que poderia apontar o panorama de como essas formações iniciais tem sido pensadas para esse processo, o que poderá ser feito em futuras pesquisas.

É certo que a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial faz parte da organização das escolas de Educação Básica em Pernambuco e não se pode perder de vista os avanços já consolidados neste sentido. Quando há a presença desses estudantes, já existe a preocupação de estabelecer os encaminhamentos necessários a partir do que é proposto pela política, porém, ela ainda se caracteriza como valor superficial, como um artefato apenas visível, mas não introjetado, ou seja, é uma subcultura atinente mais aos profissionais específicos, pois suas demandas nem sempre são atendidas em tempo hábil, o que foi indentificado nesta pesquisa. Por isso, para que a Inclusão Escolar desses estudantes se torne plena, faz-se necessário que essas arestas sejam aparadas e que as ações necessárias relativas a eles se naturalizem dentro das instituições de ensino, tornando-se parte da cultura escolar, em termos de pressupostos fundamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, E. R.; ALBUQUERQUE, L. M. B. Inclusão: Discurso legal e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no cotidiano escolar. Repositório **ANPED**. Florianópolis. 2015.
- ALBUQUERQUE, Ednéia Rodrigues; MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais de inclusão entre professores de escolas públicas. In: MAGALHÃES, Rita de cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 13-33.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARANHA, Maria Lucia; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- ARROYO, Miguel G.. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59.
- _____. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: Naura Syria Carapeto Ferreira; Márcia Angela da Silva Aguiar. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011, v. 1, p. 17-42.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. **Políticas educacionais: questões e debates**. São Paulo: Cortez. 2011. p. 78-99.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BASÍLIO, Márcia A. T. Crianças e Adolescentes com TEA em Tempos de Pandemia. In: Organizadoras: Menezes, Cristiane Souza de; MOTTA, Micheline Barbosa da. **Anais Semana de Educação Inclusiva no Ensino de Biologia (IV SEIBIO)** [livro eletrônico] / Recife (PE): 2021. p. 76-79.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 673-688, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasiliense: 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 23 jul. 2018.

_____. Conselho Federal de Educação. (1972). **Parecer CFE no 848/72 sobre educação de excepcionais**, de 10 de agosto de 1972. Brasília.

_____. Ministério da Educação e Cultura. (1986). **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Expediente normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, 1986.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

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

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004**, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 03 de junho de 2024.

_____. MEC. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007.

_____. MEC. **EDITAL N.º. 02 de 26 de abril de 2007**, que dispõe sobre a criação do “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Especial”. Brasília, 2007.

_____. **BPC na escola**. 2019. Disponível em: <
<https://bpcnaescola.mec.gov.br/site/html/programa.html>>. Acesso em: 13-11-2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, n. 163, ago. 2009.

_____. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009.

_____. **Manual do Programa Escola Acessível**. SECADI/MEC. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_programa_escola_acessivel.pdf > acessado em 03 de junho de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Resultado do censo da educação básica 2009**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2009. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTOS_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2021.

_____. **Projeto político pedagógico de curso de especialização lato sensu em Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Brasília: MEC/SEESP, 2009/2010.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 03 de junho de 2024.

_____, Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm>. Acesso em: 02 de abril em 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, 21 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa** / Elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira de -- Brasília-DF, 2018, 3ª edição. 95p.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2019.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 15 de abril de 2020.

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

_____. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm>. Acesso em: 27 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Afirmção e fortalecimento da Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (PNEEPEI) – Brasília; MEC. 2023.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/cartilha.pdf>>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

BOER, Wania Aparecida. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2012.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP.** <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012.

BOTLER, Alice M. H. **A Escola como organização comunicativa.** 2004. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2004.

_____. Cultura e Relações de Poder na Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8708>.

Acesso em: 20 jun. 2022.

BOTLER, Alice M. H.; NASCIMENTO, José Almir do. **Escola e democracia**: entre políticas e práticas. Curitiba: Appris, 2023.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAIADO, K. R. M. et al. Deficiência e Desigualdade Social: o recente caminho para a escola. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 34, n. 93, p. 241-260, maio 2014. FapUNIFESP (SciELO).

CARVALHO, M. E. P. DE .. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 143–155, jul. 2000.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 2, n. 39, 2006.

CARVALHO, Edler Rosita. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, A. F. de; ALMEIDA, J. R. de. Neoconservadorismo e arcaísmos no neoliberalismo: implicações para a corrosão da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e60/1–21, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71319. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71319>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e58/ 1–16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X26898. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em: 30 maio. 2024.

CASTRO, Ruth C. M. De; FACION, José Raimundo. A formação dos professores. In: FACION, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed, Curitiba: Ibpx, 2008. p. 165-184.

CAVALCANTE, T. C. F; FERREIRA, S. P. A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciências & Cognição**, v. 16(3), p. 43-56, 2011.

CENCI, Adriane. **"Inclusão é uma utopia"**: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 2016. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R. de; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 40, n. 4, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/42057>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CIRINO, R.M.B. **A atividade docente no processo formativo de acadêmicos para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos**. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015.

COLOMBANI, F.; MARTINS, R. A. O movimento higienista como política pública: aspectos históricos e atuais da medicalização escolar no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 278–295, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9788. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9788>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: Cadernos de Pesquisa. **Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Autores Associados, N. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ.Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, nº 91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 27, n. 3, 2012. DOI: 10.21573/vol27n32011.26413. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26413>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

EBBING, D. S.; BRITTES, L. R. Educação Inclusiva: entre questões de direitos humanos e auto-investimento Desdobramentos a partir da lógica neoliberal. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 175–187, 2016. DOI: 10.5902/1984686X17456. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17456>. Acesso em: 29 maio. 2024.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, mar. 2015. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100057&lng=pt&nrm=iso. acessos em 10 ago. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados**. 2017. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa: Ponta Grossa, 2017.

FERREIRA, D. C. K. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 29, n. 55, p. 281–294, 2016. DOI: 10.5902/1984686X17121. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17121>. Acesso em: 29 maio. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016. Scielo Brasil.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

_____. Práticas de apoio e inclusão escolar: do direito e justiça social para o capacitismo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e59/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71343. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71343>. Acesso em: 30 maio. 2024.

GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil**. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, V. 8, N. 15, P. 397-408, Jul./Dez. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **Desconstruindo Representações Sociais**: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

GLAT, Rosana; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, p. 15-35, 2007.

GOMES, R. V. B. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Municipais de Rio Branco/Acre**. Tese de Doutorado. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2016.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2011. 17^a ed.

HAAS, Clarissa. **"Isto é um jogo"**: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. 217f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS: POA, 2016.

Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/153024> Acesso em: 11 maio 2022.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, C. R. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e110/ 1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984686X41104. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41104>. Acesso em: 31 maio. 2024.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. **Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados**. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41. Disponível em: <ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em: 04 de out. 2021.

JESUS, Denise M. de; GONÇALVES, Agda F. P.; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Adriana P. S.. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Organizador). **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 147-164.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista** (Impresso), v. 41, p. 61-79, 2011.

_____. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e53/1–29, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71383. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71383>. Acesso em: 12 jun. 2024.

KRAEMER, G. M. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KRAEMER, G. M; THOMA, Adriana da Silva. A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n3, p.421-434, Jul.-Set., 2019.

KRANZ, Cláudia Rosana; GOMES, Leonardo Cinésio. Educação especial/inclusiva nos cursos de licenciatura em matemática no nordeste brasileiro. In: **Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016. São Paulo/São Paulo. Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6226_2851_ID.pdf. Acesso em: 09 de jan., 2024.

LEME, E. S.; COSTA, V. A. da. Educação, Inclusão e Direitos Humanos: Como esse Estuário desaguou na Escola. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 29, n. 56, p. 667–680, 2016. DOI: 10.5902/1984686X10078. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10078>. Acesso em: 29 maio. 2024.

LEVY, Gisele C.T.M.; FACION, José Raimundo. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed, Curitiba: Ibpex, 2008. p. 139-158.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Editora Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Márcia Raika e Silva. **Meu mundo caiu! As significações de uma professora de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais**. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/10_Tese_Raika_para_entrega20190705104601.pdf. Acesso em 22 de jul. 2022.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar-abr., 2018.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, A. J. "Participação Discente e Socialização Normativa: Na Perspectiva de uma Sociologia das Organizações Educativas", in: **Aprender (Portalegre)**, n° 11 (1990), pp. 29-37.

LIMA, A. L. S. . EDUCAÇÃO ESPECIAL, DISCURSO MÉDICO E VIDA ORDINÁRIA NA ESCOLA: CONHECIMENTO E MAL-ESTAR DOCENTE (NO PRELO). In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. (Org.). 40ª Reunião Nacional da ANPED. 1ed.: , 2022, v. , p. 1-.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, R. B; FREITAS, D. D. A inclusão no município do rio grande/rs: possibilidades para pensar a subjetividade docente. In: **37º Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: 2015.

LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e56/1–20, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71375. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71375>. Acesso em: 8 out. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 13-33.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr.

2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675>. Acesso em: 12 jun. 2024.

_____. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2015. DOI: 10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MANTOAN, M. T.; PRIETO, Rosângela Gavioli. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. **Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo**, 1., 2014, Rio de Janeiro: Uerj, 2014. p. 1 - 8. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. Cortez Editora, 2011. 231p.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, Dez. 2006.

_____. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goitacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MARINHO, Maria Francisca Braga. **Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escola pública: dificuldades apontadas por professores**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos

Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MAROCHI, Melina de Fátima Andrade Joslin. **Políticas públicas de educação especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR.** 155 f. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MELO, Sandra Cordeiro de; LIRA, Solange Maria de; FACION, José Raimundo. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações.** 2. ed, Curitiba: Ibpx, 2008. p. 53-76.

MILANEZ, S.G.C.; OLIVEIRA, A. A. S.. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. (Org.). Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento. 1ª ed. Marília e São Paulo: **Oficina Universitária e Cultura Acadêmica**, 2013, p. 17-28. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MOLLOSSI, L. F. S. B.; AGUIAR, R.; & MORETTI, M. T. (2016). Materiais didáticos para a inclusão de educandos cegos no ensino de matemática. In: **2 Colóquio Luso-Brasileiro de Educação.** Joinville: UDESC. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/8329> . Acesso em: 2 de abril de 2021.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. O CICLO DE POLÍTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4–21, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i2.3342. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3342>. Acesso em: 31 maio. 2024.

NUNES, LO; RODRIGUES, AC da S. Financiamento público-privado da educação especial: quem ganha e quem perde na benemerência do mercado? . **Scielo Preprints** , 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4607. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4607>. Acesso em: 29 mai. 2024.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala, 1999. OEA, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. de. PRIETO, R. G. Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial.** V. 26, n.2. p. 343-360, abr. 2020.

OLIVEIRA, Maria Sandra de; BORGES, Roberta Rocha. Pensando a educação infantil para todos: inclusão em foco. In: Mantoan, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Educarado de Oliveira Evangelista (Orgs.). **Todos Pela Inclusão Escolar**: dos fundamentos às práticas. LEPED 25 ANOS. CRV: CURITIBA, 2021.

OLIVEIRA, Mércia Cabral de. **Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular. 2018. 23 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, M. S., FERNANDES, M. D. E., SCAFF, E. A. S. Município, poder local e planos municipais de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar, 2021. Disponível em:
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15312/8606>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

PACHECO, P.; CZEKALSKI, E. A.; TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. de C. Educação Inclusiva: um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Políticas. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e46/ 1–16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X31781. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31781>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 160–177, 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643708. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.

PAN, Maria Aparecida G. de Souza. A deficiência intelectual e a educação contemporânea – uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACION, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed, Curitiba: Ibpex, 2008. p. 77-138.

PANTALEÃO, E.; HORA, J.; GASPAR, R. S. Políticas de inclusão e trajetória escolar do público alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goitacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 84-105.

PEREIRA, João Márcio Mendes. PLETSCHE, Márcia Denise. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco da Educação Infantil**. 2019.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025**. Disponível em: < https://transparencia.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/plano-estadual-de-educacao_versao-final-07-06-2015-1.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2024.

PIMENTA, S. G.; *et al.* [Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente](#). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 15-30, mar. 2017.

PLAISANCE, Éric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

_____. Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, jan./abr. 2010.

_____. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, 2015.

_____. O Especial na Educação: significados e usos. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84845>. Acesso em: 31 maio. 2024.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RABELO, Bruna; VASCONCELOS, Bianca. Educação inclusiva: estudo nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, PB, v.4, n.01, Edição Especial-2020, p.148-162.

REBELO, A. S. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

REBELO, A. S; KASSAR, M. de C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 907–922, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33107. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107>. Acesso em: 28 jun. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**/ Teresa Cristina Rego. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Educação e conhecimento).

RIGO, N. M. **Outras pedagogias, outras subjetividades: do dispositivo da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 86 p.

SALLES, L. E. S.; As políticas da educação especial: da segregação ao desafio da proposta de educação básica no Paraná. In: **VI Congresso Nacional Multidisciplinar de Educação Especial**, 2011, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2011, p. 3870 – 3880.

SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU, D.; PAULIN ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 8 out. 2024.

SANTOS, M. C. D. **Uma escola Inclusiva**: Discurso de um coletivo singular. 2018. 559p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

SANTOS, Thaís Rufatto dos. **Inclusão** (2011). Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/inclusao/58558>. Acesso em: 03 de out de 2021.

SANTOS, C. V. de P. dos; VIEIRA, E. A. O.; FARIA, A. V. de. Laudo médico como elemento (im)prescindível na sala de recursos multifuncionais. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e14/1–27, 2023. DOI: 10.5902/1984644465981. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/65981>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SEGOVIA, Jesús Domingo. Atender “à” e “na” diversidade com base na aprendizagem cooperativa. In: ROYO, M. Á. L.; URQUÍZAR, N. L. (Org.). **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 473-494.

SEVERINO, Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa; OLIVEIRA, Sara Cristina Silva de. PARA ALÉM DE UMA CONQUISTA, UM DIREITO: O MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SUA RELAÇÃO COM A CONQUISTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. v. 1 n. 1 (2018): **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**.

SCHUCHTER, Terezinha Maria. Políticas de atendimento às crianças e adolescentes pobres no Brasil. In: (Orgs) VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goitacazes: Brasil Multicultural, 2017.

SCHEIN, EH. **Cultura Organizacional e Liderança**. 3ª Edição, Jossey-Bass, São Francisco, (2004).

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, A. M. DA ; MENDES, E. G.. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 217–234, maio 2008.

SILVA, Claudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2009, 29 (3), 494-511.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.

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

_____. **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Bárbara Ceotto; TEGON, Isabella Claro; BARBOSA, Jéssica Maria. A formação de professores inclusivos para além da força categorizadora do diagnóstico: um caminho possível. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (orgs.). **Todos pela inclusão escolar – dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021. 154p.

SOUZA, G.M. A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado – (AEE) e os/as professores de sala de aula comum. **39ª Reunião Anual da ANPED, 2019**, Niterói. Disponível em: < http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_4.> . Acesso em 10 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMBETA, S.; TROMBETTA, L. S. Inacabamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 221- 222.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 29 maio. 2024.

UNESCO. Declaração de Jomtien. **Conferência de mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

_____. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VAITSMAN, J.; LOBATO, L. DE V. C.. Benefício de Prestação Continuada (BPC) para pessoas com deficiência: barreiras de acesso e lacunas intersetoriais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 11, p. 3527–3536, nov. 2017.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230084 2018.

VAZQUEZ, A. S.. **Ética**. 37 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 9–33, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n1.001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>. Acesso em: 31 maio. 2024.

VIANA, N. Marxismo e cultura. **Práxis Comunal**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 13-31 jan./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/praxiscomunal/article/view/11948>. Acesso em: 6 mar. 2024.

VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goitacazes: Brasil Multicultural, 2017.

VYGOTSKY LS. **Obras completas**. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.

_____. **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.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4 ed; 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p. Título original: Michliêníe Rietch.

ZIESMANN, C. I. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na Educação Básica na perspectiva de Vygotsky**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

APÊNDICES**Tabela 15: Dados que foram coletados para levantar o perfil dos participantes**

Perfil dos participantes	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de experiência profissional na área educacional	Tempo que atua nessa escola

Tabela 16: Roteiro da entrevista semiestruturada com o gestor escolar

Gestor escolar
Eixo 1 – objetivo 1: Identificar como as escolas públicas de educação básica materializam as políticas brasileiras em relação à educação especial na perspectiva da inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Como essa escola tem se organizado para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial?
<ul style="list-style-type: none"> • Como é realizada a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial nessa escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Como os professores das salas regulares são informados que terão esse(s) estudante(s) em sua classe?
<ul style="list-style-type: none"> • Existe a sala de recursos multifuncionais nessa escola? Se sim, quais os critérios para que esses estudantes possam frequentá-la? E quem é o profissional que nela atua?
<ul style="list-style-type: none"> • Existe a figura do profissional de apoio nessa escola? Se sim, como vocês avaliam se o estudante precisará dele?
<ul style="list-style-type: none"> • Existe alguma limitação do número de estudantes incluídos por sala? Em caso afirmativo, de quem é essa determinação?
<ul style="list-style-type: none"> • Esclareça que apoio você tem da Secretaria de Educação para a inclusão escolar?
Eixo 2 – Objetivo 2: Investigar como gestores, professores da sala regular, professores do AEE e os profissionais de apoio atuam em relação a inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o seu papel no processo inclusivo nessa escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Quais as dificuldades que você enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva nessa escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Que estratégias você utiliza para dar conta do processo inclusivo na escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Você se sente preparado (a) para a inclusão desses estudantes? Em caso negativo, que tipo de preparo/formação seria necessário?
Eixo 3 – Objetivo 3: Apreender os princípios e valores que permeiam práticas inclusivas na escola regular
<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspectos positivos e negativos da inclusão na escola regular?
<ul style="list-style-type: none"> • Como tem sido a receptividade desse estudante na sala de aula regular pelos seus professores, profissionais de apoio e estudantes?

<ul style="list-style-type: none"> • Como tem sido a receptividade dos profissionais e estudantes da escola aos estudantes com deficiência? E especificamente o professor especialista?
<ul style="list-style-type: none"> • Como se dá a relação entre escola e família desse estudante?
<ul style="list-style-type: none"> • Como os familiares dos estudantes que são considerados “normais” se sentem em relação à presença dos estudantes com deficiência nessa escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de atitudes de resistência se fazem presentes em relação à inserção desses estudantes nessa escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Poderia descrever alguma situação de discriminação ou preconceito em relação a esses estudantes ocorrida nessa escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Como os professores da sala regular se responsabilizam por eles?
<ul style="list-style-type: none"> • Qual o impacto das avaliações externas para os estudantes incluídos?
<ul style="list-style-type: none"> • Há colaboração entre os professores das salas regulares e os professores da sala de recursos multifuncionais (outros) nesse processo?
<ul style="list-style-type: none"> • A temática da inclusão desses estudantes é pontuada nas reuniões que acontecem na escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Que princípios e valores você acredita que essa escola enaltece e mobiliza para ser inclusiva?
<ul style="list-style-type: none"> • Se tiver alguma consideração sobre esse processo, fique à vontade para fazê-lo.

Tabela 17: Roteiro da entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico

Coordenador Pedagógico
Eixo 1 – objetivo 1: Identificar como as escolas públicas de educação básica materializam as políticas brasileiras em relação à educação especial na perspectiva da inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Como são realizadas as formações continuadas dos professores para o processo inclusivo?
Eixo 2 – Objetivo 2: Investigar como gestores, professores da sala regular, professores do AEE e os profissionais de apoio atuam em relação a inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o seu papel no processo inclusivo nessa escola? • Quais as dificuldades que você enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva nessa escola? • Que estratégias você utiliza para dar conta do processo inclusivo na escola? • Você se sente preparado (a) para a inclusão desses estudantes? Em caso negativo, que tipo de preparo/formação seria necessário?
Eixo 3 – Objetivo 3: Aprender os princípios e valores que permeiam práticas inclusivas na escola regular
<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspectos positivos e negativos da inclusão na escola regular? • Como esse estudante tem sido inserido na dinâmica diária da escola? • Como tem sido a receptividade desse estudante na sala de aula regular pelos seus professores, profissionais de apoio e estudantes? • Como tem sido a receptividade dos profissionais e estudantes da escola aos estudantes com deficiência? E especificamente o professor especialista? • Como se dá a relação entre escola e família desse estudante? • Como os familiares dos estudantes que são considerados “normais” se sentem em relação à presença dos estudantes com deficiência nessa escola? • Que tipo de atitudes de resistência se fazem presentes em relação à inserção desses estudantes nessa escola? • Poderia descrever alguma situação de discriminação ou preconceito em relação a esses estudantes ocorrida nessa escola? • Como os professores da sala regular se responsabilizam por eles? • Qual o impacto das avaliações externas para os estudantes incluídos? • Há colaboração entre os professores das salas regulares e os professores da sala de recursos multifuncionais (outros) nesse processo? • A temática da inclusão desses estudantes é pontuada nas reuniões que acontecem na escola? • Que princípios e valores você acredita que essa escola enaltece e mobiliza para ser inclusiva? • Se tiver alguma consideração sobre esse processo, fique à vontade para fazê-lo.

Tabela 18: Roteiro da entrevista semiestruturada com professor de sala regular

Professor(a) da sala regular
Eixo 1 – objetivo 1: Identificar como as escolas públicas de educação básica materializam as políticas brasileiras em relação à educação especial na perspectiva da inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Como você é informado se terá algum estudante com deficiência em sua sala de aula?
Eixo 2 – Objetivo 2: Investigar como gestores, professores da sala regular, professores do AEE e os profissionais de apoio atuam em relação a inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Como é o seu trabalho com esse estudante? • Como você compartilha esse trabalho com o professor da sala de recursos multifuncionais ou com outros profissionais da escola? • Você precisa de ajuda para ensinar esses estudantes? Se sim, de que tipo seria essa ajuda? • Quais as dificuldades que você enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva nessa escola? • Você tem participado de formações continuadas sobre inclusão e aprendizagem desses estudantes? Como são realizadas essas formações e você acredita que elas têm ajudado no seu trabalho com esses estudantes? • Você se sente preparado (a) para a inclusão desses estudantes? Em caso negativo, que tipo de preparo/formação seria necessário?
Eixo 3 – Objetivo 3: Aprender os princípios e valores que permeiam práticas inclusivas na escola regular
<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspectos positivos e negativos da inclusão na escola regular? • Como é a sua relação com esse estudante? • E com os demais colegas de sala de aula e com o apoio como é a relação entre eles e esse estudante? • E com a família dos estudantes incluídos, como é sua relação com eles? • Que tipo de atitudes de resistência se fazem presentes em relação à inserção desses estudantes nessa escola? • Poderia descrever alguma situação de discriminação ou preconceito em relação a esses estudantes ocorrida nessa escola? • Qual o teu olhar em relação aos estudantes público-alvo da educação especial? • A sua aprendizagem está ocorrendo? De que forma? • Qual o impacto das avaliações externas para os estudantes incluídos? • Que princípios e valores você acredita que essa escola enaltece e mobiliza para ser inclusiva? • Se tiver alguma consideração sobre esse processo, fique à vontade para fazê-lo.

Tabela 19: Roteiro da entrevista semiestruturada com especialista da SRM

Professor(a) especialista da SRM
Eixo 1 – objetivo 1: Identificar como as escolas públicas de educação básica materializam as políticas brasileiras em relação à educação especial na perspectiva da inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Como é o processo para a frequência dos estudantes público-alvo da educação especial a sala de recursos multifuncionais? Eles precisam de laudo para isso? Ou podem frequentar essa sala independente dele? Como esse processo é realizado?
<ul style="list-style-type: none"> • Como a sala de recursos multifuncionais (outros) é organizada para atender a esses estudantes? Como se estabelece a priorização para aquisição de materiais? Como e a quem eles são solicitados?
<ul style="list-style-type: none"> • Como é organizado o tempo escolar desses estudantes nessa sala? Em que horário?
<ul style="list-style-type: none"> • Você organiza alguma formação continuada para atendimento a estes estudantes para os professores das salas regulares nessa escola?
Eixo 2 – Objetivo 2: Investigar como gestores, professores da sala regular, professores do AEE e os profissionais de apoio atuam em relação a inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Como é o seu trabalho com esses estudantes?
<ul style="list-style-type: none"> • Como você compartilha seu trabalho com o professor da sala regular?
<ul style="list-style-type: none"> • Quais as dificuldades que você enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva nessa escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Você se sente preparado (a) para a inclusão desses estudantes? Em caso negativo, que tipo de preparo/formação seria necessário?
Eixo 3 – Objetivo 3: Aprender os princípios e valores que permeiam práticas inclusivas na escolaregular
<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspectos positivos e negativos da inclusão na escola regular?
<ul style="list-style-type: none"> • Como é a sua relação com esse estudante?
<ul style="list-style-type: none"> • E com a família deles como é a sua relação com eles?
<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de atitudes de resistência se fazem presentes em relação à inserção desses estudantes nessa escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Poderia descrever alguma situação de discriminação ou preconceito em relação a esses estudantes ocorrida nessa escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Qual o teu olhar em relação aos estudantes público-alvo da educação especial?
<ul style="list-style-type: none"> • A sua aprendizagem está ocorrendo? De que forma?
<ul style="list-style-type: none"> • Qual o impacto das avaliações externas para os estudantes incluídos?
<ul style="list-style-type: none"> • Que princípios e valores você acredita que essa escola enaltece e mobiliza para ser inclusiva?
<ul style="list-style-type: none"> • Se tiver alguma consideração sobre esse processo, fique à vontade para fazê-lo.

Tabela 20: Roteiro da entrevista semiestruturada com profissional de apoio

Profissional de apoio
Eixo 1 – objetivo 1: Identificar como as escolas públicas de educação básica materializam as políticas brasileiras em relação à educação especial na perspectiva da inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Como foi seu ingresso nessa escola para atuar como apoio desse estudante? • Quais as características que têm o estudante que você acompanha para que houvesse a necessidade de apoio para ele?
Eixo 2 – Objetivo 2: Investigar como gestores, professores da sala regular, professores do AEE e os profissionais de apoio atuam em relação a inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Como é o seu trabalho com esse estudante? • Como é o trabalho do professor da sala regular com o estudante que você acompanha? • Quais as dificuldades que você enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva nessa escola? • Você se sente preparado (a) para a inclusão desses estudantes? Em caso negativo, que tipo de preparo/formação seria necessário?
Eixo 3 – Objetivo 3: Aprender os princípios e valores que permeiam práticas inclusivas na escola regular
<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspectos positivos e negativos da inclusão na escola regular? • Como se dá a sua relação com esse estudante? • E com o professor e demais colegas de sala como é a relação entre eles? • E com a família dele, como você se relaciona? • Que tipo de atitudes de resistência se fazem presentes em relação à inserção desses estudantes nessa escola? • Poderia descrever alguma situação de discriminação ou preconceito em relação a esses estudantes ocorrida nessa escola? • Qual o teu olhar em relação aos estudantes público-alvo da educação especial? • A sua aprendizagem está ocorrendo? De que forma? • Que princípios e valores você acredita que essa escola enaltece e mobiliza para ser inclusiva? • Se tiver alguma consideração sobre esse processo, fique à vontade para fazê-lo.

Tabela 21: Roteiro da entrevista semiestruturada com familiares de estudantes incluídos

Família dos estudantes incluídos
Eixo 1 – objetivo 1: Identificar como as escolas públicas de educação básica materializam as políticas brasileiras em relação à educação especial na perspectiva da inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Como foi o ingresso do seu filho nesta escola? • Porque você escolheu essa escola para seu filho?
Eixo 2 – Objetivo 2: Investigar como gestores, professores da sala regular, professores do AEE e os profissionais de apoio atuam em relação a inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Qual a diferença entre o trabalho do professor da sala regular, do da sala de recursos multifuncionais e do profissional de apoio? • Qual deles ensina os conteúdos ao seu filho? O Sr (Sra) está satisfeito com o aprendizado dele? • Como o Sr vê a relação dos professores da sala regular, da sala de SRM e o de apoio com seu filho? Com quem ele melhor se identifica ou se relaciona?
Eixo 3 – Objetivo 3: Aprender os princípios e valores que permeiam práticas inclusivas na escola regular
<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspectos positivos e negativos da inclusão na escola regular? • Poderia descrever alguma situação de discriminação ou preconceito em relação aos estudantes especiais ocorrida nessa escola? Alguma em relação a seu filho nessa escola? • Já presenciou alguma atitude de resistência em relação a ele? Qual? • O Sr participa de reuniões com os outros pais? E em reuniões individuais sobre seu filho? Como é a sua relação com a escola? • Que características essa escola possui para ser inclusiva? • Se tiver alguma consideração sobre esse processo, fique à vontade para fazê-lo.

Tabela 22: Roteiro da entrevista semiestruturada com estudantes inclusos

Eixo 1 – objetivo 1: Identificar como as escolas públicas de educação básica materializam as políticas brasileiras em relação à educação especial na perspectiva da inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Como você chegou a esta escola?
Eixo 2 – Objetivo 2: Investigar como gestores, professores da sala regular, professores do AEE e os profissionais de apoio atuam em relação a inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Você está aprendendo os conteúdos escolares com os professores da sala regular? Como esses professores te ensinam nessa sala?
<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de recursos multifuncionais como a professora te ensina? Você aprende?
Eixo 3 – Objetivo 3: Aprender os princípios e valores que permeiam práticas inclusivas na escola regular
<ul style="list-style-type: none"> • Você se sente incluído nessa escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspectos positivos e negativos da inclusão na escola regular?
<ul style="list-style-type: none"> • Já passou por momentos de discriminação, resistência e/ou preconceito pela sua condição?
<ul style="list-style-type: none"> • Que características essa escola possui para ser inclusiva?
<ul style="list-style-type: none"> • Se tiver alguma consideração sobre esse processo, fique à vontade para fazê-lo.

ANEXOS

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A *Escola de Referência* _____
está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *Implicações das Políticas de Educação Especial na Organização e na Cultura de Escolas Públicas de Pernambuco*, coordenado pelo (a) pesquisador (a) *Márcia Alves Tenório Basílio*, desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco.

A *Escola de Referência* _____
assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses *de abril de 2023 até setembro de 2023*. A autorização para realização da pesquisa fica condicionada à obediência de procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Recife, 28 de fevereiro de 2023.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “*Implicações das Políticas de Educação Especial na Organização e na Cultura de Escolas Públicas de Pernambuco*”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Márcia Alves Tenório Basílio, com endereço na Rua _____ Telefone _____ e e-mail _____ para contato do pesquisador responsável, inclusive ligações a cobrar.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** caro (a) participante, a presente pesquisa se justifica porque acreditamos que uma sociedade inclusiva começa com uma escola inclusiva, por isso, ela deve ser um espaço social democrático, pois a inclusão escolar beneficia não só o seu público-alvo, mas a todos. Por isso, a presente pesquisa tem a intenção de investigar **como** as escolas de Educação Básica de Pernambuco têm **se organizado** ante a implementação das políticas públicas no que concerne à Educação Especial na perspectiva da inclusão e seu impacto na sua *cultura*. Os dados serão coletados a partir de uma entrevista semiestruturada e também com a realização de um grupo focal, dito isto, solicitamos a sua adesão que é voluntária, sabendo que a qualquer momento o senhor(a) poderá desistir de sua participação sem nenhum constrangimento ou ônus. A coleta de dados será realizada na própria instituição de forma presencial com a gravação do áudio das entrevistas com a sua prévia autorização, primeiramente de forma individual na entrevista e posteriormente em grupo a partir da sua possibilidade de participação no grupo focal.
- **RISCOS:** poderá haver algum constrangimento em declarar suas ações e atitudes no que se refere ao processo inclusivo dos estudantes público-alvo da educação especial nessa instituição, contudo, o intuito dessa pesquisa não é o julgamento do trabalho realizado, mas contribuir para a sua melhoria a partir da reflexão sobre o que se tem sido realizado.
- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: além da sua contribuição para a produção do conhecimento no campo da pesquisa educacional, os resultados da pesquisa serão socializados com os participantes, a fim de perceberem suas contribuições.
- Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa captados em áudio a partir das entrevistas, ficarão armazenados em pastas de arquivo de computador

pessoal sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “*Implicações das Políticas de Educação Especial na Organização e na Cultura de Escolas Públicas de Pernambuco*”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Impressão digital (opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O (a) senhor (a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado como voluntário(a) a participar do projeto de pesquisa “*Implicações das Políticas de Educação Especial na Organização e na Cultura de Escolas Públicas de Pernambuco*”. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Márcia Alves Tenório Basílio, com endereço na Rua _____, Telefone _____ e e-mail _____ para contato do pesquisador responsável, inclusive ligações a cobrar.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir sobre a participação do seu filho(a) ou recusar-se. Caso não aceite participação dele(a), não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

➤ INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** caro (a) pai/mãe ou responsável, a presente pesquisa se justifica porque acreditamos que uma sociedade inclusiva começa com uma escola inclusiva, por isso, ela deve ser um espaço social democrático, pois a inclusão escolar beneficia não só o seu público-alvo, mas a todos. Por isso, a presente pesquisa tem a intenção de investigar como as escolas de Educação Básica de Pernambuco têm se *organizado* ante a implementação das políticas públicas no que concerne à Educação Especial na perspectiva da inclusão e seu impacto na sua *cultura*. Os dados serão coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, solicitamos a sua autorização para adesão do seu filho(a) que é voluntária, sabendo que a qualquer momento o você poderá desistir da participação dele(a) sem nenhum constrangimento ou ônus. A coleta de dados será realizada na própria instituição de forma presencial com a gravação do áudio das entrevistas com a sua prévia autorização. Será realizada apenas uma vez com duração em média de 30 min para a entrevista individual
- **RISCOS:** poderá haver algum constrangimento na declaração de ações e atitudes no que se refere ao processo inclusivo dos estudantes público-alvo da educação especial nessa instituição, contudo, o intuito dessa pesquisa não é o julgamento do trabalho realizado, mas contribuir para a sua melhoria a partir da reflexão sobre o que se tem sido realizado.
- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: além da sua contribuição para a produção do conhecimento no campo da pesquisa educacional, os resultados da pesquisa serão socializados com os participantes, a fim de perceberem suas contribuições.
- Esclarecemos que os pais ou responsáveis pelos participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de recusar a participação de seus filhos do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta

pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa captados em áudio a partir das entrevistas, ficarão armazenados em pastas de arquivo de computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para a participação do seu filho(a) desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo com a participação do meu/minha filho (a) do estudo “*Implicações das Políticas de Educação Especial na Organização e na Cultura de Escolas Públicas de Pernambuco*”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes desta participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do pai/mãe ou responsável legal : _____

Impressão
digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do(a) pai/mãe ou responsável legal para a participação do(a) voluntário(a). (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: “*Implicações das Políticas de Educação Especial na Organização e na Cultura de Escolas Públicas de Pernambuco*”. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Márcia Alves Tenório Basílio, com endereço na Rua _____, Telefone _____ e e-mail _____ para contato do pesquisador responsável, inclusive ligações a cobrar.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

➤ INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** caro (a) participante, a presente pesquisa se justifica porque acreditamos que uma sociedade inclusiva começa com uma escola inclusiva, por isso, ela deve ser um espaço social democrático, pois a inclusão escolar beneficia não só o seu público-alvo, mas a todos. Por isso, a presente pesquisa tem a intenção de investigar como as escolas de Educação Básica de Pernambuco têm se *organizado* ante a implementação das políticas públicas no que concerne à Educação Especial na perspectiva da inclusão e seu impacto na sua *cultura*. Os dados serão coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, solicitamos a sua adesão que é voluntária, sabendo que a qualquer momento o você poderá desistir de sua participação sem nenhum constrangimento ou ônus. A coleta de dados será realizada na própria instituição de forma presencial com a gravação do áudio das entrevistas com a sua prévia autorização. Será realizada apenas uma vez com duração em média de 30 min para a entrevista individual
- **RISCOS:** poderá haver algum constrangimento em declarar suas ações e atitudes no que se refere ao processo inclusivo dos estudantes público-alvo da educação especial nessa instituição, contudo, o intuito dessa pesquisa não é o julgamento do trabalho realizado, mas contribuir para a sua melhoria a partir da reflexão sobre o que se tem sido realizado.
- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: além da sua contribuição para a produção do conhecimento no campo da pesquisa educacional, os resultados da pesquisa serão socializados com os participantes, a fim de perceberem suas contribuições.
- Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão

divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa captados em áudio a partir das entrevistas, ficarão armazenados em pastas de arquivo de computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

**ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO
VOLUNTÁRIO(A)**

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo “*Implicações das Políticas de Educação Especial na Organização e na Cultura de Escolas Públicas de Pernambuco*”, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor : _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ORGANIZAÇÃO E NA CULTURA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO

Nome Pesquisador responsável: Márcia Alves Tenório Basílio

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco/PPGE-UFPE

Endereço completo do responsável:

Telefone para contato:

E-mail:

Orientador/fone contato/e-mail: Alice Miriam Happ Botler

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Os dados coletados nesta pesquisa gravações das entrevistas e suas respectivas transcrições ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 03 de março de 2023.

Assinatura Pesquisador Responsável