



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DAVID DOS SANTOS CALHEIROS

**REDE DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES**

São Carlos-SP
2019

DAVID DOS SANTOS CALHEIROS

**REDE DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Financiamento: Bolsa CAPES com vigência de março de 2015 a janeiro de 2016.

Orientadora: Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

São Carlos-SP
2019

Calheiros, David dos Santos

Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades / David dos Santos Calheiros. -- 2019.
204 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes

Banca examinadora: Geresa Ferreira Lourenço, Adriana Garcia
Gonçalves, Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Rosângela Gavioli Prieto
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Rede de apoio. 3. Paralisia cerebral. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato David dos Santos Calheiros, realizada em 28/02/2019:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço
UFSCar

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves
UFSCar

Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes
UFAL

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto
USP

AGRADECIMENTOS

A construção desta tese foi algo bastante desafiador, não apenas pela complexidade do trabalho proposto, mas, especialmente, devido às diferentes mudanças que incidiram no curso da minha vida, como o retorno a minha terra natal em função de aprovação em concurso público para professor universitário na Universidade Estadual de Ciência da Saúde de Alagoas, adoecimento mental da minha mãe, namoro/noivado/casamento – transformações que interferiram diretamente na rotina anteriormente vivida na cidade de São Carlos/SP, quando, até então, possuía uma vida dedicada à produção do conhecimento científico na Universidade.

Apesar dessas mudanças terem sido difíceis, considerando o modo como interferiram no processo de doutoramento, trouxeram-me um amadurecimento pessoal e profissional importante, necessário à minha formação como ser humano – especialmente por compreender que a vida envolve fases e nelas os ritmos de dedicação acadêmica podem variar. Frente a essas intempéries, pude contar com o apoio incondicional do meu Deus, de amigos, da minha esposa, de familiares (irmão, mãe e pai *in memoriam*), dos participantes da pesquisa, da minha orientadora e dos meus orientandos de graduação, de modo que cada um à sua maneira torciam pelo meu sucesso profissional e, conseqüentemente, para a conclusão deste trabalho.

O doutoramento foi uma batalha interna, contra mim mesmo, nele eu precisava todo dia me lembrar de quem eu era, um amante da pesquisa, e de quem de fato eu não era, uma pessoa relapsa, que havia perdido o encanto pelos processos investigativos. Frente a esse processo de reafirmação, destaco ainda os meus sinceros agradecimentos à psicoterapia, que me fez compreender melhor essa realidade, o meu corpo, o meu tempo, me empoderando para tomar as melhores decisões – aquelas que eu acreditava ser, independentemente da expectativa social constituída ao meu redor.

Por meio do apoio que recebi, sem esquecer da graça divina, pude ver o que estava além de mim, do que eu poderia me tornar, do que por mim mesmo eu poderia fazer e com quem eu poderia contar. Assim, quando leres esta tese e veres algo de bom, lembre-se que tudo isso só foi possível porque a presença de Deus, de amigos, da minha esposa, dos meus familiares, dos participantes da pesquisa, da minha orientadora e dos meus orientandos de graduação estava presente em minha vida. A vocês, minha eterna gratidão!

RESUMO

A constituição de redes de apoio à inclusão escolar é uma recomendação presente na literatura da área da Educação Especial quando se trata de garantir o direito da pessoa com deficiência à educação e de promover a construção de escolas inclusivas. Por rede de apoio à inclusão escolar entende-se um conjunto de organizações ou profissionais que prestam serviços sincronizados, em colaboração com os educadores, com a finalidade de apoiar a escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns. Na política educacional brasileira, a matrícula desse alunado na escola comum é garantida, mas os suportes ofertados ainda são simplificados e insuficientes, sendo o mais frequente o Atendimento Educacional Especializado (AEE) extraclasse. O resultado disso tem sido que uma parte das famílias têm preferido, devido a possibilidade de acessar uma rede com mais suportes, manter seus filhos em instituições especializadas ou combinar a frequência a escolas comuns com o AEE em escolas especiais. O fato é que esse cenário potencializa o enfraquecimento da política de inclusão escolar, na medida em que fortalece a terceirização do sistema de apoio e as instituições especializadas, ao mesmo tempo em que desresponsabiliza a escola pública de responder às necessidades diferenciadas de seus alunos. Diante dessa realidade, a questão que originou o presente estudo foi a de como constituir uma rede de apoio à inclusão escolar articulando serviços públicos da educação, considerando a intersectorialidade como um arranjo complementar. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar o processo de desenvolvimento, implementação, bem como as possibilidades e os limites dos serviços de uma rede de apoio à inclusão escolar para estudante com paralisia cerebral. Desenvolvida na abordagem qualitativa, a investigação apresenta-se como uma pesquisa-ação, envolvendo o caso de uma estudante em processo de transição entre duas escolas públicas municipais de Maceió-AL (a primeira de educação infantil e a segunda de ensino fundamental – 1º ano). Participaram desta investigação, compondo a rede de apoio, de forma voluntária, e baseada na amostra intencional não probabilística, 19 pessoas, entre elas: diretores, coordenadores, professores de classe comum, professor de educação especial, profissionais de apoio, técnica em Educação Especial da rede municipal, profissionais de um Centro Especializado em Reabilitação, representante do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade, estudante com paralisia cerebral e sua responsável e o pesquisador. Os dados foram coletados por meio de: questionário, roteiros de grupo focal e de entrevista, registros de rodas de conversas, análise documental e diário de campo. O corpus foi tratado com suporte da análise temática, e orientada pelos dados (abordagem indutiva), a despeito de definir os temas pelo interesse teórico do pesquisador ou por um quadro de codificação preexistente. Derivaram seis temas, doravante denominados de pressupostos para a constituição da rede de apoio à inclusão escolar na realidade investigada, sendo eles: 1) Compreensão do cenário da Educação Especial e identificação dos serviços de apoio; 2) Pactuação com a gestão e parceiros; 3) Composição dos membros e definição dos papéis na rede de apoio; 4) Participação escolar e a identificação das necessidades de apoio; 5) Ações planejadas e implementadas; e 6) Avaliação da rede de apoio. Os resultados obtidos comprovam a tese de que uma política educacional de inclusão escolar, que vise garantir realmente o direito à educação dos estudantes do PAEE, na realidade brasileira, requer a implementação de uma rede de apoios diversificados. Para futuros estudos, sugere-se a investigação em contextos que já tenham serviços diversificados para se estudar o funcionamento em rede, avaliar nível de articulação e de como aperfeiçoá-lo, e também investigar como deve ser a composição dessa rede, dos profissionais envolvidos a fim de tornar as escolas mais inclusivas para todos, especialmente para os estudantes do PAEE cujas barreiras parecem ser mais sedimentadas.

Palavras-chave: Educação Especial. Rede de apoio. Paralisia cerebral.

ABSTRACT

Special Education literature currently recommends the setting up of support networks for school inclusion, to guarantee the right to education and to promote the construction of inclusive schools for people with disabilities. A network of support for school inclusion is understood as being a group of organizations, entities or professionals that provide synchronized services, in collaboration with educators, with the aim of supporting the schooling of the target public students of Special Education (PAEE) in common classes. In the Brazilian educational policy, Special Education student enrollment is guaranteed in the common school, but the support offered is still simplistic and inadequate, the most frequent being extracurricular Specialized Educational Attendance. The result has been that families have preferred to keep their children in specialized institutions or associate attendance at common schools with that of special educational services in special schools due to the possibility of having access to a network with more support. The fact is that this scenario maximizes the weakening of the school inclusion policy, while strengthening the outsourcing of the support system and of specialized institutions, while at the same time it releases the public school from the responsibility of providing for the distinct needs of its students. Thus, faced with a reality of the existing support system in Brazilian public schools, the question that gave rise to the present study was how to establish a network to support school inclusion by articulating public education, considering the intersectoriality only as a complementary arrangement. The aim of the research was to analyze the development and implementation processes and the possibilities and limits of support network services for the school inclusion of students with cerebral palsy, which was the condition selected due to requiring a variety of support services. This is an action research based on a qualitative approach, and presents the case of a student in transition between two municipal public schools in Maceió, the state of Alagoas, Brazil (the former refers to early education and the latter to primary school - 1st year). A total of 19 people among them directors; coordinators; teachers of special classes; a special education teacher; a support professional; a special education technician from the municipal network; professionals from a Specialized Center in Rehabilitation; a representative of the Nucleus of Studies in Education and Diversity (NEEDI), the student with cerebral palsy and his guardian; and the researcher; all of whom were part of the support network and who voluntarily participated in the study, which was based on an intentional non-probabilistic sample. Data were collected by means of: a questionnaire; focus group and interview scripts; registers of conversation circles; documentary analysis; and a field journal. Despite defining the themes based on the researcher's theoretical interest or on a preexisting coding framework, the data corpus was supported by thematic analysis and was data-oriented (inductive approach). After synthesis, six themes developed, henceforth called assumptions for the setting up of the support network for school inclusion within the reality investigated, and were as follows: 1) Understanding of the scenario of Special Education and identification of support services; 2) Agreement with management and partners; 3) Composition of members and definition of roles; 4) School participation and identification of support needs; 5) Planned and implemented actions; 6) Evaluation. The results obtained prove the thesis that an educational policy of school inclusion, aimed at guaranteeing the right to education of the PAEE students, within Brazilian reality, requires the implementation of a diversified support network. Researching contexts that already have diversified services, so as to study the network operation, is suggested for future studies, in order to evaluate the level of articulation and how to improve it, and also to investigate how the composition of this network should be, based on the professionals involved to make schools more inclusive for all, especially for PAEE students whose barriers seem to be more established.

Key words: Special Education. Network support. Cerebral palsy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Procedimentos utilizados para a coleta dos dados	51
Figura 2 – Sistematização do processo de constituição da rede de apoio em pressupostos na Escola 1	61
Figura 3 – Aspectos da Educação Especial em Maceió/AL - 2016.....	62
Figura 4 – Constituição da rede de apoio na Escola 1	64
Figura 5 – Composição dos membros e definição dos papéis na rede de apoio da Escola 1 ...	67
Figura 6 – Participação escolar e identificação das necessidades de apoio de Beatriz na Escola 1	69
Figura 7 – Órtese de apoio ventral confeccionada para Beatriz	86
Figura 8 – Posicionamento de Beatriz na atividade de roda.....	87
Figura 9 – Avaliação do mobiliário sem elevação de altura.....	89
Figura 10 – Avaliação do mobiliário com elevação de altura	90
Figura 11 – Acompanhamento do uso do mobiliário	91
Figura 12 – Versão final do mobiliário	92
Figura 13 – Acomodações para realização de atividade na mesa.....	97
Figura 14 – Avaliação de uma cadeira para atividade na mesa escolar	98
Figura 15 – Construção de adaptador para escrita/pintura	99
Figura 16 – Avaliação da rede de apoio na Escola 1	107
Figura 17 – Sistematização de processo de constituição da rede de apoio em pressupostos na Escola 2	115
Figura 18 – Aspectos da Educação Especial em Maceió/AL – 2017	116
Figura 19 – Constituição da rede de apoio na Escola 2.....	119
Figura 20 – Composição e definição dos papéis dos membros da rede de apoio da Escola 2	120
Figura 21 – Participação escolar e identificação das necessidades de apoio.....	121
Figura 22 – Análise da disposição dos estudantes nos mobiliários.....	131
Figura 23 – Mudanças de disposição dos estudantes nos mobiliários.....	132
Figura 24 – Registro da atividade desenvolvida sobre poema de Cecília Meireles – “A Flor Amarela”.....	145
Figura 25 – Beatriz na aula de Educação Física.....	149
Figura 26 – Avaliação do mobiliário escolar da estudante.....	162
Figura 27 – Satisfação da estudante no mobiliário escolar	162
Figura 28 – Avaliação da rede de apoio na Escola 2.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de suporte oferecidos por uma equipe de apoio	29
Quadro 2 – Caracterização dos participantes envolvidos na constituição da rede de apoio na Escola 1	42
Quadro 3 – Caracterização dos participantes envolvidos na constituição da rede de apoio na Escola 2	45
Quadro 4 – Fases da análise temática dos dados	55
Quadro 5 – Perfil dos estudantes PAEE na rede pública de Maceió – 2017	117

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CER - Centro Especializado em Reabilitação

CGEE - Coordenação Geral de Educação Especial

Conade - Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FUNCAE - Fundação Casa do Especial

GEEAMA - Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada

GP-FOREESP - Grupo de Pesquisa: Formação de Recursos Humanos em Educação Especial

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

NEEDI - Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE-EI - *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*

RE-ARA - Roteiro de Entrevista: Avaliação da Rede de Apoio

RGF-IDEPC - Roteiro de grupo focal: identificação das demandas dos estudantes com paralisia cerebral

SEMED - Secretara Municipal de Educação

SRM - Sala de recursos multifuncionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNCISAL - Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. INTRODUÇÃO	16
Objetivo Geral.....	18
Objetivos Específicos	18
CAPÍTULO 1	19
1.1 Redes de apoio: conceitos, modalidades/tipos e apontamentos no contexto da inclusão	19
1.1.1. Conceituando redes.....	19
1.1.2. Tipos de redes	20
1.1.3. Inclusão escolar e redes de apoio: breve revisão de estudos	24
CAPÍTULO 2	32
2.1. Rede de apoio na política educacional brasileira	32
2.2. Redes de apoio à inclusão escolar e política educacional de Maceió/Alagoas.....	37
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	40
3.1. Tipo de estudo.....	40
3.2. Local	40
3.3. Participantes.....	40
3.3.1. Participantes envolvidos na constituição da rede de apoio na Escola 1	42
3.3.2. Participantes envolvidos na constituição da rede de apoio na Escola 2	45
3.4. Instrumentos de Coleta de Dados	48
3.5. Procedimentos de Coleta de Dados	50
3.6. Análise dos Dados	54
3.7. Aspectos Éticos.....	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
4.1. A constituição da rede na Escola 1	61

Pressuposto 1: Compreensão do cenário da Educação Especial e identificação dos serviços de apoio	61
Pressuposto 2: Pactuação com a gestão e outros parceiros	64
Pressuposto 3: Composição dos membros e definição dos papéis na rede de apoio	66
Pressuposto 4: Participação escolar e a identificação das necessidades de apoio.....	67
Pressuposto 5: Ações planejadas e implementadas.....	80
Pressuposto 6: Avaliação da rede de apoio	106
4.2 A constituição da rede na Escola 2	115
Pressuposto 1: Compreensão do cenário da Educação Especial e identificação dos serviços de apoio	115
Pressuposto 2: Pactuação com a gestão e outros parceiros	118
Pressuposto 3: Composição dos membros e definição dos papéis na rede de apoio	120
Pressuposto 4: Participação escolar e a identificação das necessidades de apoio.....	121
Pressuposto 5: Ações planejadas e implementadas.....	127
Pressuposto 6: Avaliação da rede de apoio	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS	183
ANEXOS	196
APÊNDICES	200

APRESENTAÇÃO

Quando cursava Educação Física, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e Terapia Ocupacional, na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), com frequência, questionava-me sobre “*o que devo fazer da minha vida?*” A possibilidade de lograr êxito em duas profissões não era vista como possível para alguns que me rodeavam. Professores e colegas de cursos chegavam a dizer que eu vivenciava uma crise de identidade, baseando-se simplesmente no fato de eu cursar duas graduações. Alguns, até, arriscavam dizer que eu tinha perfil para uma ou outra profissão.

Apesar das Universidades me oferecerem um mar de possibilidades, poucas delas faziam interseção entre as profissões por mim escolhidas. Por conta disso, durante os primeiros anos de faculdade, permiti-me experienciar um pouco de tudo que estas me proporcionavam. Nessa trajetória de peregrinação, aproximei-me do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) e do Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA), ambos da UFAL, e neles enxerguei a possibilidade de crescer enquanto acadêmico e de fazer a relação entre a Educação Física e a Terapia Ocupacional. Desde então, investigar e militar pelo processo de escolarização de pessoas com deficiência, em diferentes contextos educativos, passou a ser a resposta que escolhi para o propósito da minha vida.

Durante minha participação no NEEDI e no GEEAMA, envolvi-me em programas de monitorias de ensino, em projetos de extensão e em projetos de iniciação científica relacionados à área da Educação Especial, que despertaram em mim o desejo de continuar os estudos sobre a área em questão na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e de tornar-me um pesquisador e professor universitário. Dessas experiências, destaco a minha participação, enquanto bolsista de iniciação científica, na pesquisa do *Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns*, que me favoreceu trabalhar em um estudo de larga escala, desenvolvido em 17 estados e 56 municípios, em colaboração com 219 pesquisadores.

Após a conclusão das graduações, no final do ano de 2012, almejei cursar mestrado, muito por incentivo da Prof.^a Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, minha orientadora até então, em um dos maiores centros de pesquisa do Brasil, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que possuía o único Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do nosso país. Prestei o processo seletivo de mestrado e indiquei como possível orientadora a Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, um dos grandes nomes no campo da Educação Especial brasileira.

Fui aprovado e passei a estudar em um contexto de formação de excelência acadêmica em nível nacional, com reconhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A minha pesquisa de mestrado intitulada *Consultoria Colaborativa à Distância em Tecnologia Assistiva para Professores de Salas de Recursos Multifuncionais* surgiu a partir da experiência do Grupo de Pesquisa: Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) com pesquisas sobre Tecnologia Assistiva, Consultoria Colaborativa Escolar e na proposição de programas de formação para professores sobre o uso da Tecnologia Assistiva na escolarização de estudantes com paralisia cerebral. As pesquisas do GP-FOREESP assinalavam um grande desafio para a formação docente, que era o da continuidade no uso dos recursos de Tecnologia Assistiva. Em geral, após o término das formações prestadas, ocorria também a descontinuidade no uso dos recursos de Tecnologia Assistiva. Como alternativa para solução desse problema, havia a recomendação para a implementação de um serviço permanente de consultoria em Tecnologia Assistiva para professores, com a finalidade de estimular e garantir o uso continuado desses recursos no espaço escolar.

Assim, na minha pesquisa de mestrado, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), apostamos na modalidade à distância como uma possibilidade para o desenvolvimento de formação continuada em uma perspectiva da consultoria colaborativa, na medida em que oferecia uma solução mais econômica e acessível, por permitir que consultores assessorassem um maior número de professores no uso da Tecnologia Assistiva, fornecendo ao mesmo tempo prestação de serviço e formação. As evidências indicaram que o serviço proposto se revelou benéfico para a atuação das consultoras e professoras, bem como para os estudantes com paralisia cerebral, apresentando-se como mais uma possibilidade de serviço de apoio à inclusão escolar.

Paralelo a minha pesquisa de mestrado, colaborei em outros estudos, participei de projetos, ministrei palestras e cursos de formação, viajei para congressos, auxiliei na organização de eventos, escrevi artigos e capítulos para livros, que me proporcionaram uma importante formação acadêmica em Educação Especial. Além do mais, vivenciei com intensidade e frequência diária a UFSCar, ela foi meu espaço de plenitude, acolhimento e de pertencimento, que me favoreceu estar em contato com pessoas de diferentes estados e países, com culturas diversas, possibilitando-me descobrir novos valores e reafirmar outros.

Partindo da consideração de que eu estava em um lugar privilegiado, dei continuidade ao doutorado no próprio Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, com o prazer de ter novamente como minha orientadora a Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

A construção do problema de pesquisa da tese se originou a partir dos desdobramentos da pesquisa do ONEESP, que revelou uma simplificação dos serviços de apoio à inclusão escolar e a insuficiência do Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto serviço hegemônico e de tamanho único, no apoio à escolarização do público-alvo da Educação Especial¹ (PAEE) e na transformação das escolas em espaços inclusivos. Além disso, o trabalho com consultoria colaborativa na pesquisa da dissertação de mestrado me mostrou a importância de outros tipos de apoio para a escolarização de estudantes com paralisia cerebral, que no caso foram de profissionais da Terapia Ocupacional e da Fonoaudiologia, nas escolas inclusivas.

Tais experiências resultaram na tese a ser defendida nesta pesquisa de doutorado, que direciona para a ideia de que para se garantir o direito à educação do público-alvo da Educação Especial, é preciso não apenas garantir o acesso à matrícula, mas também os suportes necessários, e isso implicaria em incrementar uma rede de apoio no contexto da escola comum, com serviços diversos, inclusive aqueles tipicamente rotulados como da saúde e assistência social, para garantir que os serviços de Educação Especial sejam dispensados a partir das demandas identificadas. Sustenta-se ainda que tal perspectiva de trabalho tem potencial para intervir nas diferentes formas de exclusão que continuam sólidas no cotidiano escolar, além de potencializar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, de prover formação docente e de gestores, de contribuir para o empoderamento familiar e da pessoa com deficiência, e enfim de desenvolver e sustentar um contexto escolar onde impere a cultura inclusiva.

Apesar da defesa feita a favor de um trabalho em rede no campo da educação, com alocação de serviços próprios, há no país uma considerável resistência em relação à atuação dos profissionais da saúde no campo educacional, sob a alegação de que tais profissionais não têm uma formação para atuar no contexto educacional. Entretanto, também, está posto pela literatura da área que a escola sozinha não consegue responder às demandas do público-alvo da Educação Especial, por estes requererem serviços de apoio variados, que não estão presentes no cotidiano escolar. Assim, ressaltamos que os profissionais de áreas diversas, como a da saúde, poderiam ser formados para atuar em diferentes contextos, e se eles ainda não têm uma perspectiva pedagógica é porque o mercado de trabalho que os absorve ainda é o da área da saúde, e é para este contexto que as universidades têm formado.

Foi com esse desafio de contribuir para a formação de profissionais da saúde para atuar no campo da educação, que em 2016 ingressei como docente na UNCISAL. Desde então tenho tentado contribuir para formar profissionais da saúde, especificamente terapeutas ocupacionais,

¹ Pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas-habilidades/superdotação.

para atuar na escola comum, a partir de um trabalho de colaboração com os partícipes do contexto escolar, com a finalidade de proporcionar ao público-alvo da Educação Especial acesso ao currículo comum e condições favoráveis para sua permanência na escola.

O presente trabalho foi planejado para investigar essa experiência de constituição de uma rede, e espero que seus resultados possam contribuir para o aperfeiçoamento de nossas políticas educacionais e para a construção de escolas públicas brasileiras que sejam cada vez mais inclusivas.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988) e as políticas públicas educacionais (BRASIL, 1996, 2008, 2011a) reconhecem, em consonância com o pensamento mais atual, que a oferta de matrículas por si só não é suficiente para garantir o efetivo acesso à educação por parte dos estudantes do PAEE. Por esta razão, preveem, pelo Estado, a oferta do AEE como um serviço que irá complementar ou suplementar o processo de escolarização desse alunado.

Todavia, a maior parte dos problemas relacionados à Educação Especial têm determinantes multidimensionais e complexos, e que, no Brasil, se somam a um processo de múltiplas iniquidades decorrentes de desigualdades sociais, regionais, ético-raciais, de gênero, além da dessemelhança no acesso e qualidade dos serviços de saúde entre os indivíduos (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007), que fazem com que a oferta do AEE como “serviço tamanho único” represente uma simplificação dos serviços de apoio, não encontrando efetividade para atender as necessidades educacionais diversificadas do PAEE em escolas comuns (MENDES, 2019).

Assim, qualquer ideia de projetar um serviço de apoio à inclusão escolar no Brasil, no formato “tamanho único” corre o risco de não ser efetivo. Razões históricas confirmam essa assertiva, na medida em que já foram hegemônicos no contexto brasileiro: a classe especial, entre as décadas de 70 e 80 do século XX, a sala de recursos, na década de 90 deste mesmo século, e atual sala de recursos multifuncionais (SRM), agora no século XXI (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2004; PASIAN; MENDES; CIA; 2017). Destaca-se, ainda, a escola especial como um serviço de apoio também hegemônico que atravessa todos esses períodos, existindo antes mesmo deles, e que contracena na busca pela hegemonia do atendimento no âmbito da política de Educação Especial.

O fato é que, muitas vezes na atualidade, as famílias de estudantes do PAEE têm que optar entre uma escola especial que oferece serviços educacionais e de reabilitação com equipe multiprofissional, e uma escola pública sem qualquer outro suporte que não seja duas ou três horas de AEE em uma sala de recursos multifuncional, em geral com um professor despreparado (MENDES; CABRAL; CIA, 2015) e que requer da família enfrentar longas listas de espera por uma vaga no sistema público de saúde e reabilitação, que muitas vezes competem com a frequência à escola (MENDES; LOURENÇO; CALHEIROS, 2019; RIBEIRO et al., 2010). Soma-se a isso a dificuldade de prover serviços de apoio em outras agências setoriais quando se pensa em ampliar a escolarização das crianças brasileiras em escolas de tempo integral.

Além disso, a dificuldade de acesso aos serviços públicos de reabilitação e saúde, aliada à possibilidade, posta pela política educacional, de escolha do local onde o estudante com deficiência pode receber o serviço do AEE, tem impulsionado muitas famílias a matricular seus filhos em escolas comuns e, ao mesmo tempo, em instituições especializadas para receber o AEE (MENDES, 2019).

Nesse contexto, a política atual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não têm alterado substancialmente a sistemática de apoios, cujos serviços apresentados como hegemônicos, continuam centrados nos indivíduos com deficiência e em seus déficits. Em certa medida, eles reforçam a representação social de que o problema está no aluno e não na escola que não consegue responder às suas necessidades. Além disso, não se deve desconsiderar que a escola, por meio de suas estruturas arquitetônicas, de suas práticas pedagógicas, atitudinais e de gestão, são grandes promotoras de barreiras a esses alunos, reforçando processos de exclusão social (VALLE; CONNOR, 2014).

Mendes (2019) analisa as várias teses sobre o papel que as instituições especializadas deveriam assumir no contexto atual da política educacional brasileira de inclusão escolar que pressupõe caminhos distintos passando por mantê-las como são, convertê-las em centros de apoio ou extingui-las. Ao final, ao contrário do pensamento hegemônico, a autora critica a ideia de que elas sejam reconfiguradas como centros de AEE de apoio à escolarização em classes comuns, porque isso desresponsabiliza a escola comum, faz com que ela perca recursos públicos, reforça a privatização e a terceirização no setor, além de acomodar e vacinar contra as mudanças da escola pública brasileira que precisa enfrentar o desafio de garantir o direito à educação para esta parcela da população, e aprender a lidar com a diversidade de seus alunos. Assim, a autora propõe que o avanço da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em nosso país, deve passar pela ampliação do acesso à escola pública e a melhoria na qualidade do ensino, implicando na criação de redes de apoios, preferencialmente, centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de serviços (MENDES; VILARONGA, ZERBATO, 2014).

A tese aqui defendida vai nessa direção, ou seja, de que para se garantir o direito à educação do PAEE, é preciso não apenas garantir o acesso à matrícula, mas também os suportes necessários. E isso implicaria em incrementar uma rede de apoio dentro do contexto da escola comum, composta por seus partícipes, em parceria com setores públicos da saúde, assistência social, entre outros que se fizerem necessários, para garantir que os serviços de Educação Especial sejam dispensados a partir das demandas identificadas. Em síntese, sustenta-se ainda que tal perspectiva de trabalho tem potencial para intervir nas diferentes formas de exclusão

que continuam sólidas no cotidiano escolar, de potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE e dos demais alunos da escola, de prover formação de recursos humanos em Educação Especial, de contribuir para o empoderamento familiar, da pessoa com deficiência, e enfim, de sustentar um contexto escolar onde impere a cultura inclusiva.

Entretanto, diante de uma realidade de fragilidade das escolas públicas brasileiras a questão que se coloca, e que originou o presente estudo, foi a de como constituir essa rede de apoio à inclusão escolar articulando serviços públicos da educação, considerando a intersetorialidade apenas como um arranjo complementar? Nesse sentido, foram definidos para o presente estudo os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Analisar o processo de desenvolvimento, implementação, bem como as possibilidades e os limites dos serviços de uma rede de apoio à inclusão escolar para estudante com paralisia cerebral.

Objetivos Específicos

- Descrever e analisar as demandas de escolarização do caso de uma estudante com paralisia cerebral.
- Descrever e analisar o processo de constituição de uma rede apoio à inclusão escolar envolvendo o caso de uma estudante com paralisia cerebral.
- Avaliar as possibilidades e os limites da rede de apoio à inclusão escolar para uma estudante com paralisia cerebral.

A escolha da paralisia cerebral se deve primeiramente ao fato da necessidade de delimitação do estudo e, em segundo lugar, por se tratar de uma condição que, em geral, ocasiona a deficiência física, implicando em variados tipos de suportes para responder às demandas de inclusão escolar.

CAPÍTULO 1

1.1 Redes de apoio: conceitos, modalidades/tipos e apontamentos no contexto da inclusão

Foge ao escopo desta revisão esgotar o assunto sobre redes, até porque esta seria uma tarefa demasiadamente complexa, em virtude de ser este um termo polifônico, presente em várias áreas do conhecimento. Pretende-se apenas situar o leitor em relação aos seus principais conceitos, tipos e descrever um panorama dessa proposta de trabalho no campo da inclusão escolar.

1.1.1. Conceituando redes

Apesar das diferentes conotações atribuídas ao conceito de redes, parece existir entre tais um núcleo de significação semelhante, que diz respeito à imagem de fios, malhas, teias que formam um tecido comum ou modos de inter-relação entre pontos (ACIOLI, 2007; AMARAL; BOSI, 2017). Contudo, de acordo com Amaral e Bosi (2017) a compreensão de “ponto” é distinta entre os autores, podendo ser entendida como: serviços, instituições, atores, dispositivos, ações, unidades de saúde, arranjos organizativos, equipes, usuários, entre outros termos. Entretanto, independente da implicação terminológica, trabalhar com a ideia de rede sugere intervir de maneira articulada, por meio de fluxos permanentes de informações, com objetivos que podem variar a depender da área do conhecimento e do contexto inseridos.

Em Ciências Sociais, por exemplo, rede seria o conjunto de relações sociais entre um grupo de indivíduos e, do mesmo modo, entre os próprios indivíduos (ACIOLI, 2007). Na psicologia social, rede indica o sistema relacional de uma pessoa, isto é, um conjunto de relações e estruturas de apoio sócio afetivas. No que se refere ao campo do Estado, rede significa a articulação entre as agências governamentais e/ou entre estas e setores privados para o enfrentamento dos problemas sociais e a implementação de políticas públicas (RUFINO; BONFIM, 2015). Na perspectiva vinculada ao campo do Serviço Social, a leitura de rede perpassa pela compreensão da questão social, como um elemento indispensável para a mediação das políticas sociais, que buscam pelo acesso e pela garantia de direitos sociais, podendo ser considerada um instrumento de luta política (PFEIFER, 2009).

Desse modo, rede é uma manifestação do comportamento social e organizacional em que se constituem laços entre indivíduos e/ou instituições para o alcance de um objetivo

comum, na medida em que aproxima também as distâncias entre as pessoas – que estão em regiões geográficas distantes ou diferentes (RUFINO; BONFIM, 2015; TEIXEIRA, 2002).

Por outro lado, rede também pode ser considerada como um espaço em que as pessoas contam com diferentes tipos de serviços e suportes, para buscar e sanar as problemáticas individuais e coletivas, de modo que o poder de alcance das ações da rede depende da forma que o trabalho em rede é articulado e das parcerias que são firmadas, visando o uso racional e a redução de gastos (AVELAR; MALFITANO, 2018; GOMIDE; GROSSETTI, 2010; RUFINO BONFIM, 2015).

Cumpra destacar, que as redes são estruturas dinâmicas que podem se expandir através de novas parcerias, quando compartilham de códigos de comunicação comuns, ou mesmo vir a sofrer processos de ruptura e se reinventar, de maneira que isso significa uma alta capacidade de produzir a si mesmo, como se tivesse vida própria (AMARAL; BOSI, 2016; FRANCO, 2006).

1.1.2. Tipos de redes

Há na literatura sobre redes diferentes alternativas de classificação. Essa pulverização, ao invés de ser encarada como um elemento negativo, em razão das múltiplas tipologias, com diversas significações e modelos, retrata sua dinamicidade e relevância para o estabelecimento das relações pessoais e organizacionais (RUFINO; BONFIM, 2015).

A seguir, apresentaremos **três maneiras de tipificação de redes** propostas por pesquisadores, que vêm sendo, frequentemente, utilizada como referência teórica nas investigações científicas (AVELAR; MALFITANO, 2018).

A **primeira** delas é a proposta por Gonçalves e Guará (2010), que categoriza as redes em cinco formas, são elas: redes primárias ou de proteção espontânea, redes de serviços sociocomunitários, redes sociais movimentalistas, redes setoriais públicas, rede privada.

- *Redes primárias ou de proteção espontânea*

Organizam-se na perspectiva do apoio mútuo e solidário, tendo em vista relações afetivas, de parentesco, de amigos, vizinhos e nas relações com membros de uma mesma comunidade. Essas formas de articulação independem do vínculo com outras redes mais estruturadas. Entretanto, quando outras formas de redes se desarticulam, as redes primárias ou de proteção espontânea se mantêm.

- *Redes de serviços sociocomunitários*

As redes de serviços sociocomunitários podem ser compreendidas como uma extensão das redes sociais espontâneas, que se instauram nos microterritórios. Diferem apenas pelo grau de organização dessas últimas para atender demandas mais coletivas no espaço comunitário, oferecendo ajudas pontuais, serviços e programas cuja demanda não tem cobertura dos serviços públicos. Em geral, apresentam mais flexibilidade e proporcionam respostas mais ágeis em relação às demandas, pois, comumente, estão mais próximos à população. Dessa forma, a efetividade dos serviços das políticas públicas depende da articulação com essas redes sociocomunitárias presentes nos territórios. Entretanto, destaca-se que essa rede de serviços sociocomunitários têm pouca visibilidade, já que seu âmbito de alcance se restringe ao cenário microlocal.

- *Redes sociais movimentalistas*

Baseia-se nos movimentos de defesa dos direitos sociais, possuindo como característica principal a ação política e o controle social, necessários para questionar os alicerces das estruturas e dos serviços públicos que estão em precário ou insuficiente funcionamento. As redes sociais movimentalistas são compostas por membros das redes sociocomunitárias. Utilizam das estratégias de “fóruns de direitos”, simpósios e debates, nos diferentes níveis de ação, para impulsionar e planejar suas ações.

- *Redes setoriais públicas*

As redes setoriais públicas são aquelas que prestam serviços de natureza específica e especializada, em virtude das obrigações e dos deveres do Estado para com seus cidadãos. Destaca-se que a prática de articulação entre as diferentes políticas setoriais (saúde, educação, assistência social, por exemplo), ainda é relativamente incipiente.

- *Rede privada*

A iniciativa privada, por meio da lógica de mercado, também adota a organização em redes, conhecida como *just in time*², por meio de uma rede de fornecedores e distribuidores. Apresenta como principais exemplos: as redes atacadistas, de varejo, lojas e de prestação de serviços. Por outro lado, estão acessíveis somente a parcelas restritas da população, aquelas que podem pagar. A rede privada coexiste com diversos serviços públicos disponibilizados nas

² NT. Na hora certa.

redes locais e oferecem uma gama de serviços (oferecidos nas áreas de educação, cultura e esportes) diversificada voltada à população de baixo poder aquisitivo, a custos mais acessíveis, que são utilizados pela população quando não encontra acesso na instância pública.

A **segunda classificação** de redes apresentada nesta revisão refere-se a proposta por Inojosa (1999), que a tipifica as redes em duas categorias, segundo as relações entre os parceiros e com base no foco de atuação.

- *Redes segundo a relação entre os parceiros*

As redes segundo a relação entre os parceiros podem ser dos seguintes tipos:

- Autônomas ou orgânicas: quando são constituídas por entes autônomos, com objetivos específicos particulares e que passam a se articular em razão de uma ideia pactuada de maneira coletiva. Para tanto, são mobilizados a partir de uma ideia-força ou ideia mobilizadora que os leve a definir, em conjunto, um objetivo comum, a ser realizado através da sua articulação, com a preservação da identidade própria de cada participante. Destaca-se que a permanência de cada membro na rede depende do seu nível de participação efetiva. O controle da rede é compartilhado por seus entes ou pode ser designado a um deles, e pode mudar, de lócus quando assim for necessário.

- Tuteladas: Nesse modelo de rede, os entes até possuem autonomia, mas se articulam sob a desígnio de uma organização que detém o papel de regulação ou de financiamento, que define os objetivos. Devido a essa centralidade, a rede fica, até certo modo, dependente do ente mobilizador. Em caso de um possível afastamento desse ente, o controle da rede pode dispersar.

- Subordinadas: Trata-se da classe de rede mais antiga dos sistemas públicos e privados. A certo modo, o trabalho dos entes independe de suas vontades, já que existe um controle central. Enquadram-se nesses sistemas: as chamadas cadeias de lojas ou redes de serviços públicos, assim chamadas pela sua distribuição territorial e relativa independência administrativa, mas não de propósitos. A autonomia para intervir está sob determinação de uma coordenação, que delega e retoma comando a qualquer momento. Nesse tipo de rede, a ideia que norteia o trabalho não foi abraçada de forma coletiva e voluntária por seus membros.

- *Redes segundo seu foco de atuação*

- Redes de compromisso social: por meio desse tipo de rede é que a sociedade tem buscado trabalhar as questões sociais. A mobilização ocorre tanto por pessoas físicas quanto

jurídicas, com base na percepção de um problema que põe em risco o equilíbrio da sociedade ou as perspectivas de desenvolvimento social sustentável.

- Redes de mercado: a relação entre os parceiros da rede baseia-se em função da produção e apropriação de bens ou serviços: rede de serviços educacionais, rede de lojas, rede automotiva. Perpetuam nesse tipo de relação em rede a competição e a cooperação entre os entes parceiros, que podem completar-se ou potencializar-se face o interesse de mercado, assim como tende a haver subordinação ou tutela na relação estabelecida.

Por fim, a **terceira classificação** de redes desta revisão diz respeito a referida por Pfeifer (2009), que a tipifica de acordo com a possibilidade de articulação com as políticas sociais, em três sentidos: *por política social, inter políticas sociais, de atenção por grupos sociais*.

- *Rede por Política Social*

Remete-se a articulação de programas, serviços, projetos, entre outras ações capitaneadas por instituições governamentais e não governamentais com atuação em áreas específicas, como assistência social, educação, saúde, etc., cujo fundamento sustenta-se nas legislações competente à cada política social.

- *Rede Inter Políticas Sociais*

Ocorre a partir da ação integrada entre as redes da política social (assistência social, educação, saúde), aproximando o diálogo e a conexão entre as políticas, programas, projetos, serviços, benefícios e instituições, com vistas ao enfrentamento dos problemas multicausais da esfera da vida social. Essa perspectiva de rede inter políticas sociais, na realidade, representa o conjunto do sistema de atendimento social de municípios, estados e da federação.

- *Redes de Atenção por Grupos Sociais*

As ações e serviços das diferentes políticas sociais para grupos populacionais específicos, a saber; criança e adolescente, idosos, pessoas com deficiência, entre outros.

No caso do presente estudo, as redes de interesse são aquelas que apoiam a escolarização de estudantes com deficiências no interior das escolas comuns, que poderiam ser preferencialmente redes por política social, cujo interesse se assenta na área específica da educação, com a finalidade de articular e tencionar a implantação de serviços de suporte à inclusão escolar no próprio campo da educação. A hipótese é de que nas escolas públicas

brasileiras, essas redes não se apresentam para apoiar a escolarização dos estudantes com deficiência e o desafio seria, portanto, tentar construir essas redes, sendo esse o desafio enfrentado no presente trabalho.

1.1.3. Inclusão escolar e redes de apoio: breve revisão de estudos

Com base na tendência internacional para a educação de pessoas com deficiência, que presume pela escolarização em sala de aula comum, um sistema de apoios variados deve ser garantido nos diferentes países a essa população, considerando suas necessidades individuais de acomodação acadêmica (MACIVER et al., 2018). Se por um lado, esse modo de proporcionar suportes, estratégias e abordagens, com foco na sala de aula, tem elevado o número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns, a exemplo do que ocorreu na Escócia; por outro, também tem indicado resultados positivos no quesito notas, em melhores oportunidades para engajamento social e no desenvolvimento de habilidades para a vida (MACIVER et al., 2018). Ainda de acordo com os autores, as ações, os recursos e os serviços devem ser destinadas a atender não apenas com as necessidades educacionais especiais dos estudantes, mas também aquelas que se relacionam ao trabalho do professor, constituindo-se como fator primordial em um sistema de apoio variados.

Clark, Jackson e Polichino (2011) destacam que, nos Estados Unidos, as acomodações, os serviços e os suportes necessários para ajudar os estudantes que possuem necessidades educacionais especiais a acessarem e progredirem no currículo geral da escola são definidos por uma equipe multidisciplinar que participa do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). O PEI trata-se de um documento que registra as necessidades de apoio educacional, os recursos e os serviços especializados necessários para o suporte acadêmico, configurando-se ainda como um instrumento que possibilita prestar contas ao estudante, aos seus pais, e a todos que têm responsabilidades com o seu desenvolvimento educacional (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; MENDES; LOURENÇO; CALHEIROS, 2019).

Assim, na realidade norte-americana, as decisões da equipe do PEI são documentadas, de modo a considerar as necessidades educacionais especiais e os serviços recomendados para aumentar a participação escolar desses estudantes (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; MENDES; LOURENÇO; CALHEIROS, 2019). Dessa maneira, o PEI é um elemento fulcral no processo educacional de crianças, adolescentes e jovens com deficiência em idade escolar.

Um elemento interessante a se destacar no cenário norte-americano diz respeito ao fato de os próprios distritos escolares terem autonomia para contratar os serviços especializados (inclusive de outras áreas, como aqueles pertencentes à saúde) e viabilizar os recursos necessários à escolarização dos estudantes, com verbas destinadas à área da educação (CLARK; JACKSON; POLICHINO, 2011). Essa configuração se distancia sobremaneira daquilo que é realizado no contexto brasileiro.

No Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, não se tem uma perspectiva de suportes variados, que funcionem numa proposta de rede de serviços próprios da educação (MENDES, 2018). Em grande medida, a política educacional brasileira enfatiza a intersetorialidade entre as áreas da educação, saúde e assistência social, como uma forma de viabilizar serviços às demandas educacionais dos estudantes com deficiência, que não conseguem ser resolvidas no espaço escolar por seus atores (BENDINELLI, 2012) e pelo serviço de AEE – uma espécie de suporte em inclusão escolar de “tamanho único”, que representa uma simplificação dos serviços de apoio e que tem se mostrado incapaz para responder às necessidades educacionais diversificadas do PAEE em escolas comuns.

Embora se reconheça a importância da perspectiva de ação compartilhada e integral, com destaque para as políticas sociais da saúde, educação e assistência social, o fato do território brasileiro ser agravado por múltiplas iniquidades sociais, como violência, abandono, uso abusivo de álcool e outras drogas, transtornos mentais, doenças crônicas e graves, entre outras, a educação de pessoas com deficiência se apresenta apenas como mais uma figurante e que na luta de força por uma atenção política, parece não ocupar a importância devida, tendo em vista os agravamentos à saúde soarem como prioritários para intervenção. Um exemplo claro dessa situação, pode ser visualizada na pesquisa de Avelar e Malfitano (2018), que buscou mapear as redes sociais em Campinas-SP, e investigar a estratégia de articulação entre os serviços das políticas de assistência social, educação e saúde como possível instrumento de suporte social. Os resultados alcançados alegam que o setor da educação havia nomeado poucas redes com a sua participação, se comparado à saúde e à assistência social (AVELAR; MALFITANO, 2018).

De acordo com Avelar e Malfitano (2018), as articulações projetadas com a área da educação ocorriam sem periodicidade e eram reduzidas a encaminhamentos para diagnósticos, não se desdobrando em outras ações, contribuindo para uma cultura de patologização e medicalização da vida social. Resultados semelhantes são constados na pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial, realizada em 17 estados e 56 municípios brasileiros, em colaboração com 219 pesquisadores, cujo objetivo foi avaliar os limites e as

possibilidades das SRM como serviço de apoio à inclusão escolar (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015; MENDES; CIA; FONSECA, 2015) e que também identificou como uma prática frequente a realização de encaminhamentos de estudantes para serviços de saúde (nos quais ainda se imperava uma simplificação dos convênios com as instituições filantrópicas), para diagnóstico da deficiência, limitando-se em grande medida a essa ação.

Diante do cenário apresentado, percebe-se que a intervenção em redes pela via da intersetorialidade não tem possibilitado os suportes educacionais que necessitam os professores e os estudantes com deficiência, em função das áreas da saúde e da assistência social não compartilharem dos mesmos objetivos que a educação, pois cada área atua e trabalha a partir das suas próprias demandas prioritárias. Por conta disso, quando encaminhados para o suporte dessas áreas, os estudantes com deficiência enfrentam listas de espera, atrasos no atendimento e o setor educacional não chega a receber uma atenção devida. Com isso, não se busca dizer que os profissionais da saúde e da assistência educacional não tenham com o que contribuir com os processos educativos; pelo contrário, a intenção é assinalar que suas intervenções seriam mais propositivas se esses profissionais compusessem as equipes da educação.

Somando-se a tudo isso, está o fato dessa articulação intersetorial, entre a educação e as áreas da saúde e assistência social, ser facultada como atribuição de um único profissional, o professor de AEE. Sobre essa questão, considera-se ilusório pensar que um profissional da educação poderia ter esse alcance, na função do papel que exerce, de projetar ações intersetoriais efetivas e permanentes. Assim, apesar da intersetorialidade se apresentar como uma estratégia interessante para resolver as demandas e os problemas sociais e da saúde complexos, parece não ter o mesmo poder de alcance no campo da educação (AVELAR; MALFITANO, 2018).

Desse modo, a defesa que se faz é por um sistema de apoios variados para dar suporte a escolarização de estudantes do PAEE em classes comuns à semelhança do que ocorre nos Estados Unidos, e que se garanta recursos próprios para o alcance dessa finalidade. Nessa configuração, a intersetorialidade deve ser compreendida apenas como um arranjo complementar, acessada tão somente quando a política social e setorial da educação não for capaz de responder às demandas de seu campo, em decorrência de suas próprias limitações. Entretanto, para que essa perspectiva se efetive, a educação de pessoas com deficiência deve ser compreendida como uma questão de justiça social, devendo haver um intenso investimento em serviços de apoio em inclusão escolar por parte dos poderes públicos governamentais (COLLINS; FERRI, 2016; VALLE; CONNOR, 2014).

Ressalta-se, ainda, que esse sistema de suportes não deveria se sustentar em ações articuladas com os serviços fornecidos por instituições privadas, de maneira que razões históricas fundamentam essa preocupação. De acordo com Bendinelli, Andrade e Prieto (2012), a despeito de ser uma prática comum no Brasil, a articulação com instituições privadas tem contribuído para acobertar lacunas historicamente desamparadas pelo Estado, o qual é o responsável por garantir os direitos sociais constitucionalmente estabelecidos.

Defende-se, do mesmo modo, a constituição de redes de apoio (através do trabalho em equipe multiprofissional) como um dos serviços propostos nesse sistema de suportes variados, cuja finalidade seria pensar junto com as unidades escolares sobre seus próprios problemas em inclusão escolar, buscando equacioná-los de forma colaborativa e racional, acionar a rede de serviços de Educação Especial, para garantir os suportes necessários à educação dos estudantes do PAEE. No Brasil, a implementação de redes de apoio para o atendimento dos estudantes PAEE, sugerida nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), bem como na Lei brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), permanece lamentavelmente sem regulamentação, não sendo realidade na maioria dos municípios e estados brasileiros.

Essa equipe multiprofissional deveria ser formada por profissionais da área da educação, da Educação Especial, da saúde/reabilitação, de forma a trabalharem colaborativamente em prol dos estudantes PAEE, a exemplo de como ocorre na Europa e nos Estados Unidos (AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2014; CLARK; JACKSON; POLICHINO, 2011). De acordo com a referida agência europeia, o trabalho em rede aumenta a probabilidade de as necessidades de apoio dos estudantes público-alvo da educação Especial serem identificadas – e abordadas – o mais cedo possível, podendo ser formada em redor de qualquer alunado que necessite de suporte educacional.

Sustenta-se o posicionamento de que essas equipes não precisam estar necessariamente nas escolas, mas deveriam estar vinculadas (como um elemento das secretarias de educação) e prestarem, por meio de encontros regulares, trabalhos de avaliação, consultoria, debates de ideias, compartilhamento de conhecimentos e formação para o sistema educacional (PELOSI; NUNES, 2011; SILVA, 2016), o que lhes possibilitaria fornecer suporte especializado a mais de uma escola, ao mesmo tempo, atuando assim como elemento facilitador ou catalizador da inclusão nos espaços institucionais (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999). Pleiteia-se, ainda, uma modalidade de intervenção baseada preferencialmente no trabalho cara a cara, o que significa relacionar-se com os demais atores da equipe de apoio de forma sincera e aberta (CRUZ, 2008).

Também se advoga por uma estrutura de equipe de apoio multiprofissional que

fundamente suas ações com base nos princípios da colaboração, conforme aqueles estabelecidos por Stainback e Stainback (1999):

- Os membros da rede de apoio devem apreciar e valorizar a diversidade humana;
- Cada membro possui capacidades, potencialidades, dons e talentos que podem ser usados para proporcionar apoio e ajuda aos companheiros da rede;
- Todos os membros da rede, participantes internos e externos à escola, estão envolvidos em um processo de ajuda e de apoio mútuos;
- A relação entre os participantes internos e externos à escola deve ser horizontal, isto é, igualitária, sem hierarquia de poderes;
- A composição da rede de apoio não deve ser estanque e definitiva, outros membros poderão ser acrescentados, sempre que for necessário;
- A rede de apoio deve funcionar em turmas e escolas inclusivas e heterogêneas;
- O enfoque da rede de apoio deve estar direcionado para o que os profissionais da escola desejam ou precisam;
- O apoio proporcionado deve visar à capacitação dos membros da equipe apoiada para ajudarem a si mesma e aos outros. Esse tipo de apoio inclui, também, empoderar uma pessoa a buscar apoio para resolver seus próprios problemas;
- A rede de apoio deve ser uma parte natural e integrante da própria escola;
- O apoio proporcionado pela rede não deve gerar dependência. Os membros devem se tornar independentes e autônomos para resolverem suas demandas e apoiarem outros a fazerem o mesmo a partir de um trabalho de colaboração.

Convém, ainda, sinalizar a concepção de apoio/suporte sustentada nessa perspectiva de trabalho multiprofissional em rede. A concepção adotada fundamenta-se nos pressupostos de York et al. (1992), que consideram o apoio/suporte como sendo uma forma de auxiliar os estudantes a serem aprendizes ativos, de colaborar com os professores em sala de aula para efetivamente incluir o alunado, de promover interdependência entre os alunos da turma e fornecer feedback construtivo aos demais membros da equipe multiprofissional – que resultam em interações mais efetivas.

York et al. (1992), igualmente, informam o que não poderia ser considerado como apoio/suporte no trabalho de uma equipe multiprofissional em educação, como por exemplo: realizar observações em sala de aula, seguido de notas de análise dos participantes externos à escola, sem a oportunidade de uma discussão compartilhada; apresentar ao professor em sala de aula uma lista de habilidades ou atividades a serem realizadas dizendo ao professor o que

fazer; efetuar "terapia" no fundo da sala sugerindo intervenções que interfiram na rotina de sala de aula, fornecendo um apoio que não se aplica na escola.

Cumprir destacar que a designação de uma equipe como apoio não garante que este realmente será considerado proveitoso por aqueles que recebem o suporte pretendido, apesar das boas intenções e dos esforços empreendidos para ajudar os estudantes, familiares e professores. O apoio existe quando a população-alvo do suporte percebe que foi ajudada, quando a responsabilidade pela obtenção dos resultados dos alunos é compartilhada entre todos os membros da equipe, quando os objetivos de atender as diversas necessidades educacionais dos estudantes são melhor realizados, quando o esforço necessário para colaboração vale os resultados, bem como se os resultados prioritários para os alunos na escola, em casa e na comunidade são alcançados (YORK et. al., 1992).

Os tipos de suportes a serem oferecidos por uma equipe de apoio podem ser classificados de quatro maneiras segundo a formulação proposta por York et al. (1992, p. 5, tradução dos autores): recurso, moral, técnico e avaliação:

Quadro 1 – Tipos de suporte oferecidos por uma equipe de apoio

Tipo de suporte	Descrição
Suporte a recursos	Consiste em fornecer material tangível (por exemplo, recursos de ABA, computador adaptado, teclado), recursos financeiros (por exemplo, fundos para experiências comunitárias), recursos informativos (por exemplo, literatura profissional) ou recursos humanos (por exemplo, assistente de instrução, tutor de pares).
Apoio Moral	O apoio moral refere-se as interações pessoa a pessoa que validam o valor das pessoas como indivíduos e como colegas bem informados. Inclui a escuta ativa caracterizada pela aceitação sem julgamento de ideias e sentimentos. A pessoa que fornece apoio moral nem sempre concorda com o falante, mas existe uma confiança adequada para que as perspectivas possam ser compartilhadas sem medo de insultos, críticas ou reinterpretações na confidencialidade.
Suporte Técnico	O suporte técnico se refere à oferta de estratégias, métodos, abordagens ou ideias concretas. Fornecer a um professor um artigo de revista sobre métodos instrucionais é uma forma de suporte de recursos (informativo), não de suporte técnico. Suporte técnico pode ser fornecido através de treinamento em serviço, atividades de desenvolvimento de pessoal, consulta colaborativa no local, coaching ou outros métodos. Ele fornece ao destinatário as habilidades que podem ser implementadas, ajustadas e reimplementadas de forma cíclica para atender às necessidades dos

	alunos. A assistência técnica é um processo dinâmico que é individualizado e requer interações interpessoais.
Suporte de avaliação	O suporte de avaliação refere-se à assistência na coleta de informações que permitem que o suporte seja monitorado e ajustado. Também se refere à assistência na determinação do impacto do apoio em estudantes, famílias e profissionais.

Fonte: York et al. (1992, p. 5)

A discussão em torno de qual suporte deve ser concedido a um estudante com deficiência e a equipe que o acompanha perpassa pela concepção de que todos os envolvidos no processo de escolarização são corresponsáveis pelas decisões quanto ao tipo de apoio necessário para dirimir as dificuldades do processo de escolarização inclusiva, mantendo-se atentos as particularidades de cada caso (YORK et. al., 1992).

Nessa conjuntura, a colaboração surge como uma ferramenta auxiliar no processo de identificação dessas dificuldades e particularidades, orientando quanto aos tipos de suportes, a partir da observação e da escuta qualificada com os beneficiários do apoio, pois esses conhecem suas próprias necessidades de escolarização, e são papel fundamental nesse processo de identificação do tipo de apoio (STAINBACK; STAINBACK, 1999; YORK et. al., 1992).

Destarte, entende-se que a escolha pelo tipo de suporte não é dada de forma unilateral e hierárquica, ou seja, não é uma “soberania” da equipe de apoio multiprofissional, mas uma construção coletiva, onde se evidencia a contribuição de todas as partes envolvidas, a partir de seus conhecimentos, suas vivências e experiências, a fim de proporcionar aos participantes da escola, que também são os componentes dessa construção, a satisfação de suas necessidades no âmbito dos suportes, nunca se ausentando da percepção de que todos os membros da equipe tem a capacidade tanto de fornecer, quanto e receber suporte.

Para que o tipo de suporte seja fornecido de forma adequada, requer-se uma organização entre as partes envolvidas, de modo que espaços de trocas sejam instituídos. Desse modo, é necessário que o pessoal de suporte tenha acesso aos ambientes educacionais, as aulas de educação geral e aos demais ambientes de participação coletiva, despendendo tempo a partir de uma programação com horários flexíveis, que possibilite a observação do espaço e dos envolvidos no processo de escolarização (estudante, docentes, demais profissionais e familiares) em diversas situações (YORK et. al., 1992). De acordo com os autores, esse momento se materializa em oportunidades de colaboração, que ocorrem por meio de reuniões com os envolvidos, cuja periodicidade está vinculada à demanda dos alunos, pois mesmo um

pequeno grupo de discentes pode requerer reuniões mais frequentes, até semanais, se suas necessidades de apoio forem mais intensas.

Além do tipo de apoio, uma questão central a se considerar no processo de escolarização de estudantes PAEE diz respeito aos profissionais que comporão as equipes de suporte. Destaca-se, a princípio, que nessa configuração de trabalho em rede, a capacidade de trabalhar de forma colaborativa é mais importante que a especialidade disciplinar. Além do mais, a chave para a determinação do suporte é focar nas competências do indivíduo, não no rótulo da especialidade profissional (GIANGRECO, et. al., 1997). Assim, como coloca York et al. (1992), deve-se deixar de lado as fortes crenças disciplinares quando elas ficam no caminho de uma visão holística do estudante. Dessa maneira, a decisão dos profissionais que comporão a equipe de apoio deve ser alcançada pelo consenso da equipe, com base nas necessidades do estudante e da escola (GIANGRECO, et. al., 1997; YORK et. al., 1992).

Destaca-se, ainda, que apesar das redes de apoio não serem um fenômeno recente na legislação norte-americana e europeia, no Brasil essa discussão é um tema contemporâneo, que tem aparecido há pouco tempo em determinadas políticas públicas educacionais. Por essa razão, a próxima seção de revisão dedica-se a retratar a perspectiva de redes para o suporte à inclusão escolar presente nos dispositivos legais de âmbito nacional e, especificamente, da cidade de Maceió/AL, onde se constata que os serviços de apoio existentes, quando presentes, reduzem-se a oferta de um simplificado e insuficiente sistema de atendimento extraclasse por um professor supostamente especializado (CALHEIROS; FUMES, 2014; BARBOSA; FUMES, 2018).

CAPÍTULO 2

2.1. Rede de apoio na política educacional brasileira

Com a intenção de revelar o que a política educacional brasileira prescreve a respeito de redes de apoio à inclusão escolar, realizou-se uma análise retrospectiva dos principais dispositivos legais. Os documentos apresentados a seguir, são os que se relacionam com a temática em questão:

- Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001 - instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
- Portaria Normativa Interministerial n.º 18, de 24 de abril de 2007 - institui o Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola
- Resolução n.º 4, 02 de outubro de 2009 - institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica
- Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 - dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011 - institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- Lei n.º 13.146, 06 de julho de 2015 - institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A análise desses referenciais permitiu compreender que a perspectiva de redes instituída na política educacional brasileira converge para a articulação entre políticas sociais (educação, saúde, assistência social), isto é, intersetoriais, sendo, portanto, dada pouca atenção a constituição de redes de apoio no próprio terreno da educação. Assim sendo, as articulações intersetoriais surgem nesse cenário como uma possibilidade de oferecer respostas para os casos em que a educação não consegue, de forma exclusiva, ser resolutiva em relação às demandas advindas do processo educacional inclusivo (BENDINELLI; ANDRADE; PRIETO, 2012).

Na Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 6º, destaca-se a articulação intersetorial como uma estratégia a ser utilizada apenas, quando necessário, na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes e nas tomadas de decisões quanto ao atendimento necessário. A respeito dessa recomendação proposta, a literatura da área da Educação Especial tem evidenciado que essas articulações são difíceis de serem implementadas

(ARAÚJO; MARTINS; SILVA, 2015), em decorrência do próprio acúmulo de demandas sociais que essas áreas também se defrontam (AVELAR; MALFITANO, 2018).

A Resolução n. ° 2, de 2001, em seu art. 8º, prescreve ainda que o trabalho de equipe na escola e a constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade, vigora-se como uma das formas de promover a sustentabilidade do processo educacional inclusivo. Entretanto, não incluíram nessa configuração de rede educacional, a participação de profissionais da saúde e/ou da assistência social no campo da educação. Essa leitura permite compreender que, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a participação desses profissionais deve ocorrer apenas por parcerias intersetoriais, e não como serviços especializados providos pelo próprio campo da educação.

Em relação à Portaria Normativa Interministerial n. ° 18, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola, a perspectiva de redes também se direciona para o trabalho intersetorial³, que tem por finalidade acompanhar e monitorar o acesso e a permanência na escola por parte das pessoas com deficiência (até 18 anos). Para Caiado et al. (2014) e Caiado, Gonçalves e Sá (2016), essa política intersetorial tem promovido o aumento no acesso à escola por parte dos estudantes com deficiência do Programa BPC na Escola, porém destacam que a permanência desse alunado no espaço educativo é ainda um desafio, de maneira que há um exaustivo trabalho a ser realizado para que, além da matrícula, também se garanta oportunidades equânimes para a aprendizagem acadêmica escolar.

Assim, a despeito do Programa BPC na escola revelar-se como um instrumento capaz de assegurar matrículas de estudantes com deficiência em escolas comuns, a inclusão escolar requer mais ações e serviços que se destinem a transformar os espaços educativos em comunidades inclusivas. Para tanto, deve-se investir em um sistema de suportes variados, com alocação e financiamento de serviços especializados no próprio campo da educação, como assim fazem países com mais tradição na área da Educação Especial (AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2014; CLARK; JACKSON; POLICHINO, 2011).

Na Resolução n. ° 4, de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a perspectiva de trabalho em

³ Por meio da articulação das políticas sociais de educação, saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com municípios, estados e com o Distrito Federal (BRASIL, 2007a)

redes também aparece, mas como pré-requisito a ser instituído nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, para a oferta e maximização do serviço de AEE. A ideia de rede, nessa perspectiva, está reduzida ao AEE. Trata-se, portanto, de um ponto de vista que limita o poder de alcance do trabalho em rede. De uma maneira diferente, sustenta-se o posicionamento que o trabalho em rede não deve se limitar a oferta de um serviço único, tampouco a ação de um único profissional ou área do conhecimento, considerando a multiplicidade e a complexidade das demandas do processo educacional inclusivo (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999; STAINBACK; STAINBACK, 1999; YORK et. al., 1992).

O Decreto n. ° 7.611, de 17 de novembro de 2011, ao dispor sobre o Atendimento Educacional Especializado enquanto serviço de apoio, prescreve a coparticipação de outros serviços especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Essa designação, embora trate de uma perspectiva complacente à disponibilização de apoios diversos, não tem surtido impacto na prática cotidiana escolar, pois não se constata no Brasil um serviço de apoio tão hegemônico quanto o AEE e que concatene para si o financiamento governamental, como se pode constatar na pesquisa de Mendes et al. (2013).

Cumprir ainda destacar que a intersetorialidade é via principal para a oferta dos suportes especializados que transcendem o campo da educação, como a saúde e assistência social, de modo que a responsabilidade de os articular é atribuída a um único profissional, o professor de AEE, que tem se eximido desse papel, em função das suas múltiplas funções. De acordo com Calheiros, Mendes e Lourenço (2018, p. 236) a intersetorialidade “não é tão simples de se efetivar, uma vez que envolve questões macroestruturais, isto é, de ordem política, que foge simplesmente da vontade do querer fazer docente”.

No que se refere o Decreto n. ° 7.612, de 17 de novembro de 2011, se instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que considera o acesso à educação, como um dos eixos da sua política, prevendo, para tanto, financiamento a serviços de apoio à programas já instituídos, tais como: Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível; Transporte Escolar Acessível – Programa Caminho da Escola; Acessibilidade na Educação Superior – Incluir; Pronatec; Educação Bilíngue; BPC na Escola. Enfim, apesar de se configurar como um importante marco legal, sobretudo por ser uma política intersetorial, elaborada a partir do diálogo e da participação de mais de 15 Ministérios⁴ e do Conselho Nacional dos Direitos das

⁴ São eles: Casa Civil, Secretaria de Direitos Humanos da República, Secretaria Geral da Presidência da República Civil, Ministérios da Educação, Saúde, Trabalho e Emprego, Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Ciência, Tecnologia e Inovação, Cidades, Fazenda, Esporte Cultura, Comunicações, Previdência Social e Planejamento, Orçamento e Gestão (BRASIL, 2011b).

Pessoas com Deficiência - CONADE (BRASIL, 2011b), o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência não institucionaliza no âmbito de suas ações e/ou serviços o trabalho de equipes multiprofissionais como uma proposta, de fato, integrada e alocada no campo da educação para o desenvolvimento de práticas bem sucedidas em inclusão escolar.

Em relação à Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024, com 20 metas, em que a meta 4 é específica para a Educação Especial, trata da universalização do acesso à educação básica por parte do PAEE, além de reiterar o fomento à política do AEE como serviço prioritário ao atendimento ao PAEE.

Além do serviço de AEE, o PNE (2014-2014) propõe-se a:

- Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 56).

Trata-se, portanto, de um novo serviço de apoio à inclusão escolar, a ser implantado na esfera pública, caracterizado por uma perspectiva multidisciplinar, com foco de atenção para o trabalho docente no atendimento do PAEE. Entretanto, muito embora, a proposição de centros multidisciplinares seja um elemento a ser solenizado, teme-se que a implantação desses espaços e o fornecimento do serviço ocorram no âmbito ou em parceria com a rede privada, isto é, nas instituições filantrópicas sem fins lucrativos, pelo fato do PNE (2014-2014) não instituir sua implantação na esfera pública. Se assim proceder, a perspectiva do trabalho em rede que poderia ser instituída entre as escolas públicas com os centros multidisciplinares contribuirá para o fortalecimento da lógica que desresponsabiliza o Estado pelo provimento da educação pública ou, ainda, que dissemina a dependência histórica em relação às entidades não-governamentais para o atendimento do PAEE. Desse modo, a atuação em rede deve fortalecer o espaço público enquanto garantidor do bem-estar como direito de cidadania (PFEIFER, 2009).

Além do mais, na medida em que o PNE (2014-2024) estimula a criação de centros multidisciplinares, não se prevê, nesse documento, apoio à contratação dos profissionais das áreas de saúde, assistência social, educação e educação especial, que em tese deveriam compor os centros multidisciplinares:

Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras⁵, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014, p. 57)

Assim, ao prever a criação de centros multidisciplinares e não prever a contratação de recursos humanos, infere-se que esse serviço de apoio pode ser designado às instituições privadas, no caso às filantrópicas, como assinalado anteriormente. Essa transferência de responsabilidades, por um lado, pode até responder às necessidades sociais imediatas para as quais se destinam, porém, “na atual conjuntura, contribuem para reforçar a perda de protagonismo do Estado e a erosão da noção de bem público” (RAICHELIS, 2006, p. 25).

No que diz respeito à Lei n.º 13.146, 06 de julho de 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirmou-se direitos já assegurados, em outros dispositivos legais, como a educação enquanto um direito, a garantia de um sistema educacional inclusivo e o aprendizado ao longo da vida. Entre os serviços de apoio, o AEE revela sua hegemonia ocupando função de destaque na política. Não se prevê qualquer alusão a uma rede interdisciplinar de apoio à implementação da política de educação inclusiva, com alocação no campo da educação. Em contraponto, reverbera-se a incumbência para a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas de educação, mediante a colaboração serviços do Sistema único de Saúde -SUS e do Sistema único de Assistência Social- SUAS.

Com base na análise dos documentos apresentados, constata-se que a perspectiva de redes em educação, com foco para o atendimento do PAEE, baseando-se na perspectiva de suportes variados, não marca presença nas políticas públicas educacionais. Tal análise demonstra também o parco reconhecimento que a educação brasileira dá às áreas da saúde e assistência social, reconhecendo-as como complementares ao suporte e visualizadas exclusivamente pelo viés da intersetorialidade, quando em outros países são compreendidas como componentes essenciais para a resolução dos problemas subjacentes à inclusão escolar. Em última análise, destaca-se que tal discurso pode contribuir para uma oferta simplificada de serviços especializados em Educação Especial no próprio campo da educação.

⁵ Língua Brasileira de Sinais.

2.2. Redes de apoio à inclusão escolar e política educacional de Maceió/Alagoas

De maneira histórica, a Política de Educação Especial de Maceió constituiu-se como esteio da política educacional brasileira, baseando-se irrefletidamente nos serviços de apoio educacionais propostos pela política nacional, a exemplo das classes especiais, salas de recursos e, mais recentemente, das salas de recursos multifuncionais, de maneira a não incrementar uma perspectiva local de atendimento educacional aos estudantes do PAEE (CALHEIROS; FUMES, 2014). A proposição de atos normativos (leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc.) sobre a Educação Especial, por exemplo, é uma prática recente na cidade de Maceió, o que denota parte de seu absentismo político.

Entre os atos normativos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió, constam os seguintes documentos:

- Lei nº 6.493, de 23 de novembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, e dá outras providências (MACEIÓ, 2015).
- Resolução nº. 01/2016, de 03 de fevereiro de 2016, que estabeleceu normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Maceió/Alagoas (MACEIÓ, 2016).

Muito embora, esses documentos tenham sido propostos com a finalidade de estimular e fomentar a implementação de ambientes educacionais inclusivos, revela-se como um imperativo investigar a intencionalidade política desses dispositivos e que tipo de uso tem sido feito desses documentos na capital alagoana.

Na Lei nº 6.493, de 23 de novembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, verifica-se a presença de uma perspectiva de redes sustentada em função de uma política de atenção intersetorial, com base na ação integrada das políticas sociais dos sistemas de assistência social (SUAS), saúde (SUS), entre outros, em regime de colaboração entre Município, Estado e União, seguindo a mesma tendência do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015). Entre as estratégias da meta 4, que dispõe especificamente sobre a Educação Especial, as redes intersetoriais projetadas no Plano Municipal de Educação (MACEIÓ, 2015) devem ter como finalidade:

- 4.6) Fortalecer e aperfeiçoar os mecanismos de matrícula pública conjunta e unificada em Maceió nas redes públicas municipal e estadual, e garantir a continuidade de estudos;
- 4.11) Garantir a oferta de educação bilíngue, do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegueira, e a oferta de recursos de comunicação alternativa, e as metodologias dos programas TEACCH e PECS - sistema de comunicação por troca de figuras para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- 4.13) Construir e equipar Centros Multidisciplinares de Educação Especial no município de Maceió;
- 4.14) Assegurar a articulação dos Centros Multidisciplinares de Educação Especial com as instituições de ensino superior;
- 4.15) Manter e ampliar programas suplementares que promovam o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com deficiências, inclusive com a oferta de transporte escolar adaptado e com cuidador para apoio às suas necessidades, com a disponibilização de material didático próprio e de recursos de Tecnologia Assistiva;
- 4.17) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento das escolas e dos estudantes nos aspectos de acesso, permanência, e atendimento das necessidades específicas demandadas no processo de avaliação diagnóstica, no atendimento educacional especializado (AEE) e no atendimento multidisciplinar e multiprofissional;
- 4.18) Assegurar a oferta da alfabetização de jovens e adultos e educação básica de jovens e adultos para os estudantes do PAEE.

Muito embora, a intersetorialidade seja uma perspectiva benquista por pesquisadores da área da Educação Especial, como assim retratam Bendinelli, Andrade e Prieto (2012) e Carvalho (2012), adverte-se que essa tendência também pode expressar a desresponsabilização da política setorial da Educação em torno de suas próprias prioridades de intervenção, facultando a outros setores as demandas que em tese lhe são próprias. Não se busca com esse discurso ir de encontro à proposta de intersetorialidade, mas de compreendê-la como um arranjo importante, mas complementar, constituída quando a política social da educação não for capaz de responder às demandas de seu campo, em decorrência de suas próprias limitações.

De outro modo, ainda se verifica no Plano Municipal de Educação uma convergência para o estabelecimento de ações e serviços integrados às instituições não governamentais (como as instituições filantrópicas sem fins lucrativos), conforme também instituído no Plano Nacional de Educação. A respeito dessa questão, considera-se que a ampla participação de entidades filantrópicas na prestação de serviços assistenciais (sejam eles de saúde, educação, assistência social) ratifica a desresponsabilização do Estado (BENDINELLI, ANDRADE E

PRIETO, 2012; RAICHELIS, 2006). Diante desse contexto, advoga-se em favor de se reforçar o papel do Estado e da política social de Educação para o enfrentamento dos problemas advindos da inclusão escolar, apostando em serviço de suportes variados, com alocação e manutenção pela própria política setorial.

A Resolução nº. 01/2016, de 03 de fevereiro de 2016, também carrega consigo a forte tendência da transferência de responsabilidades da política de Educação, para outras agências setoriais e para as organizações não governamentais, como se pode verificar logo em seu art. 1º, quando a Secretaria Municipal de Educação de Maceió destaca que incumbir-se-á de implantar e manter:

- VII – redes de apoio interinstitucional com as secretarias de saúde, trabalho e assistência social e outras, para assegurar serviços especializados de natureza clínico-terapêutica, profissionalizante, assistencial aos estudantes público-alvo da educação especial, no sistema de ensino público e conveniado;
- VIII – parcerias ou convênios com organizações públicas e privadas, que garantam uma rede de apoio interinstitucional, para assegurar atendimentos complementares, quando necessário;

Esse cenário pode potencializar o enfraquecimento da política de inclusão escolar, na medida em que fortalece a terceirização do sistema de apoio e as instituições especializadas, ao mesmo tempo em que desresponsabiliza a escola pública de responder às necessidades diferenciadas de seus alunos, além de desfalcar o setor público de verbas que seriam importantes para melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas para todos os alunos.

Assim, diante de uma realidade do sistema de apoio insuficiente existente nas escolas públicas brasileiras, definiu-se como objetivo desta pesquisa analisar o processo de desenvolvimento, implementação, bem como as possibilidades e os limites dos serviços de uma rede de apoio à inclusão escolar para estudante com paralisia cerebral. Tendo em vista a necessidade de delimitar melhor a investigação elegeu-se como alvo uma estudante com paralisia cerebral, condição essa selecionada por requerer serviços de apoio variados, e respostas diferentes daquelas que a escola tem acostumado a ofertar.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. Tipo de estudo

Para este estudo foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa (FLICK, 2009), em função do interesse pelos fenômenos sociais, mais especificadamente aqueles que se estabelecem no campo da educação e no trabalho de constituição de uma rede apoio em Educação Especial. De uma maneira específica, optou-se pela pesquisa-ação por seu foco na ação coletiva em busca da resolução de problemas. Esse tipo de pesquisa presume por uma intervenção participativa na realidade social, de modo que os pesquisadores e os participantes são envolvidos de modo cooperativo, prezando pelo desenvolvimento do conhecimento científico e pela transformação da realidade (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016).

3.2. Local

A pesquisa foi realizada no contexto de duas escolas públicas da rede municipal de Maceió/AL, selecionadas de forma intencional, com base no critério de ter em seu corpo discente estudantes com paralisia cerebral alvo do estudo de caso. As escolas foram doravante denominadas como Escola 1 (Escola de Educação Infantil) e Escola 2 (Escola de Ensino Fundamental 1º Ciclo).

3.3. Participantes⁶

Por meio da constituição da rede de apoio em cada uma das escolas, várias pessoas foram sendo convidadas a participar da pesquisa, a partir de arranjos formais e informais. Todavia, consideraremos como participantes apenas aquelas que participaram de forma efetiva na constituição da rede e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participação foi voluntária e baseada na amostra intencional não probabilística⁷.

Na Escola 1, a rede foi constituída, no ano de 2016, pelos seguintes participantes: estudante com paralisia cerebral, mãe da estudante, diretora da escola, diretora adjunta, coordenadora pedagógica, professora de Educação Especial, professora de classe comum,

⁶ Para preservar a identidade dos participantes, pseudônimos foram empregados.

⁷ Este tipo de amostragem desconsidera a fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente dos critérios subjetivos do pesquisador (GIL, 2008, p. 110).

profissional de apoio, três terapeutas ocupacionais de um Centro Especializado em Reabilitação (CER) da cidade de Maceió/AL, uma representante do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), e o pesquisador responsável pela condução da investigação.

Na Escola 2, a rede de apoio foi constituída no ano 2017, com uma configuração dos participantes diferente. Nela, apesar de não existir professor de Educação Especial, contou-se com a participação da assistente social da escola, de uma técnica em Educação Especial da Secretara Municipal de Educação (SEMED), da mesma estudante com paralisia cerebral e sua mãe, da diretora da escola e sua adjunta, da coordenadora pedagógica, da professora de classe comum, da profissional de apoio, da representante do NEEDI e do próprio pesquisador. Os *Quadros 1 e 2* exibem algumas das características dos participantes.

3.3.1. Participantes envolvidos na constituição da rede de apoio na Escola 1

Quadro 2 – Caracterização dos participantes envolvidos na constituição da rede de apoio na Escola 1

Participantes		Formação Acadêmica		Atuação e experiência profissional atual		Experiência na área da Educação Especial*
PARTICIPANTES EXTERNOS À ESCOLA	Carmem (CER)	Formação Inicial: - Terapia ocupacional.	Pós-graduação: - Especialista em Saúde Mental; - Especialista em Gestão em Saúde Pública; - Mestra em Psicologia.	Área de atuação principal: - Professora universitária e terapeuta ocupacional da área infantil.		Sim
				- Professora universitária.	7 anos	
				- Terapeuta ocupacional de um CER, no estado de Alagoas.	8 anos	
	Laura (NEEDI)	Formação Inicial: - Terapia ocupacional.	Pós-graduação: - Especialista Desenvolvimento Humano e Reabilitação/Saúde da Criança; - Especialista em Tecnologia Assistiva; - Mestra em Educação; - Doutorado em andamento na área de Educação.	Área de atuação principal: - Professora universitária e terapeuta ocupacional da área infantil.		Sim
				- Professora universitária.	15 anos	
				- Terapeuta ocupacional de um CER, no estado de Alagoas.	5 anos	
				Representante do NEEDI.	8 anos	
	Marina (CER)	Formação Inicial:	Pós-graduação: - Especialista em Saúde Mental; - Especialista em Gestão em Saúde Pública;	Área de atuação principal: - Professora universitária e terapeuta ocupacional da área infantil.		Sim
				- Professora universitária	7 anos	

		- Terapia ocupacional, em 2007.	- Mestra em Ensino da Saúde; - Doutorado em curso na área de Ciências da Saúde.	- Terapeuta ocupacional de um CER, no estado de Alagoas.	2 anos		
	Sofia (CER)	Formação Inicial: - Terapia ocupacional.	Pós-graduação: - Especialista em Saúde Pública.	Área de atuação principal: - Terapeuta ocupacional da área infantil.		Não	
				- Terapeuta ocupacional de um Centro Especializado em Reabilitação, CER.	12 anos		
	David (Pesquisador)	Formação Inicial: - Terapia ocupacional. - Educação Física.	Pós-graduação: - Mestre em Educação Especial. - Doutorado em curso na área de Educação Especial.	Área de atuação principal: - Professor universitário e consultor em inclusão escolar.		Sim	
				Professor universitário	2 anos		
PARTICIPANTES DA ESCOLA	Elisabete (Vice-diretora)	Formação inicial - Magistério; - Pedagogia.	Pós-graduação: - Especialista em educação infantil.	Área de atuação principal: - Educação infantil		Sim	
				Vice-diretora	1 ano		
				Professora da escola	12 anos		
				Tempo na docência	20 anos		
		Keli (Coordenadora)	Formação inicial - Pedagogia.	Pós-graduação: Especialista em educação inclusiva.	Área de atuação principal: - Educação infantil		Não
					Coordenadora da escola	1 ano	
					Professora da escola	-----*	
					Tempo na docência	-----*	
	Quitéria		Pós-graduação:	Área de atuação principal:		Não	

(Professora de classe comum)	Formação inicial - Magistério; - Pedagogia.	- Especialista em gestão escolar.	- Serviço social escolar.		
			Professora da escola	1 ano	
			Tempo na docência	20 anos	
Lígia (Diretora)	Formação inicial - Pedagogia.	Pós-graduação: -----*	Área de atuação principal: - Educação infantil.		Não
			Diretora da escola	1 ano	
			Professora da escola	-----*	
			Tempo na docência	-----*	
Paula (Professora de Educação Especial)	Formação inicial - Pedagogia.	Pós-graduação: -----*	Área de atuação principal: - Educação infantil.		Sim
			Professora de Educação Especial	2 anos	
			Professora da escola	2 anos	
			Tempo na docência	-----*	
Laís (Profissional de apoio escolar)	Formação inicial - Pedagogia (em andamento).	Pós-graduação: Não se aplica.	Área de atuação principal: - Profissional de apoio escolar.		Não
			Profissional de apoio da escola	6 meses	
Jackeline (Profissional de apoio escolar)	Formação inicial - Educação física (em andamento).	Pós-graduação: Não se aplica.	Área de atuação principal: - Profissional de apoio escolar.		Não
			Profissional de apoio da escola	Recém contratada	

* Dados não revelados por carecer de confirmação.

Fonte: elaborada pelo autor (2016).

3.3.2. Participantes envolvidos na constituição da rede de apoio na Escola 2

Quadro 3 – Caracterização dos participantes envolvidos na constituição da rede de apoio na Escola 2

Participantes		Formação Acadêmica		Atuação e experiência profissional atual		Experiência na área da Educação Especial*	
PARTICIPANTES EXTERNOS À ESCOLA	Laura (NEEDI)	Formação Inicial: - Terapia ocupacional.	Pós-graduação: - Especialista Desenvolvimento Humano e Reabilitação/Saúde da Criança; - Especialista em Tecnologia Assistiva; - Mestra em Educação. - Doutoramento em andamento na área de Educação.	Área de atuação principal: - Professora universitária e terapeuta ocupacional da área infantil.		Sim	
				- Professora universitária.	15 anos		
				- Terapeuta ocupacional de um CER, no estado de Alagoas.	5 anos		
					Representante do NEEDI.	8 anos	
	David (Pesquisador)	Formação Inicial: - Terapia ocupacional. - Educação Física.	Pós-graduação: - Mestre em Educação Especial. - Doutoramento em curso na área de Educação Especial.	Área de atuação principal: - Professor universitário e consultor em inclusão escolar.		Sim	
				Professor universitários	2 anos		
Cecília (Técnica pedagógica - SEMED)	Formação Inicial: - Pedagogia.	Pós-graduação: - Especialista em Psicopedagogia; - Especialista em AEE.	Área de atuação principal: - Técnica em Educação Especial da SEMED.		Sim		
			- Técnica em Educação Especial da SEMED.	8 anos			

				- Técnica de Educação Especial da escola.	1 ano		
				- Tempo na docência	17 anos		
PARTICIPANTES DA ESCOLA	Adélia (Diretora)	Formação Inicial: - Serviço Social; - Letras; - Pedagogia.	Pós-graduação: - Especialista em psicopedagogia clínica e institucional; - Especialista em mídias na educação; - Mestre em Letras.	Área de atuação principal:		Não	
				- Ensino fundamental			
				- Diretora da escola.	6 anos		
				Professora da escola	16 anos		
					Tempo na docência	21 anos	
	Cíntia (Coordenadora)	Formação Inicial: - Pedagogia.	Pós-graduação: - Não possui.	Área de atuação principal:		Não	
				- Ensino fundamental			
				- Coordenadora da escola.	1 ano		
				- Professora da escola	16 anos		
					- Tempo na docência	29 anos	
	Virgínia (Assistente social)	Formação Inicial: - Serviço Social.	Pós-graduação: - Especialista em políticas públicas.	Área de atuação principal:		Sim	
				- Ensino fundamental			
				- Assistente Social da escola.	3 anos.		
					- Tempo de serviço na educação	8 anos	
	Vânia (Professora de classe comum)	Formação Inicial: - Turismo; - Pedagogia (em andamento).	Pós-graduação: - Não possui.	Área de atuação principal:		Não	
				- Ensino fundamental; - Educação de jovens e adultos e idosos.			
Professora da escola				7 anos			
				Tempo na docência	8 anos		
Amália		Pós-graduação: -----*	Área de atuação principal:		Não		

	(Vice-diretora)	Formação Inicial: - Pedagogia.		- Ensino fundamental		
				- Vice-diretora da escola.	6 anos	
				Professora da escola	15 anos	
				Tempo na docência	36 anos	
	Rosineide (Profissional de apoio escolar)	Formação inicial - Pedagogia (em andamento).	Pós-graduação: Não possui.	Área de atuação principal: - Profissional de apoio escolar.	Não	Sim
				Profissional de apoio da escola	Recém contratado	
				- Tempo na como profissional de apoio	1 ano	

* Dados não revelados por carecer de confirmação.

Fonte: Elaboração própria (2016).

3.4. Instrumentos de Coleta de Dados

Para alcançar os objetivos do estudo, foi utilizado um conjunto de instrumentos de coleta de dados, a saber: questionário, roteiros de grupo focal e entrevista, análise documental, observação com registros em diário de campo. A seguir encontra-se a descrição de suas características, as populações-alvo e formas de aplicação no contexto da pesquisa:

a) **Questionário sobre o cenário da educação especial e os serviços de apoio à inclusão escolar – Q-CESAIE**

O Q-CESAIE foi desenvolvido pelo próprio pesquisador para esta pesquisa, com base no roteiro de entrevista semiestruturada para caracterização dos serviços de apoio no município (MENDES, 2010). Trata-se de instrumento auto administrado, disponibilizado por meio da plataforma Google Docs, que apresenta questões abertas e fechadas. O tempo previsto para respondê-lo varia entre 15 e 30 minutos. A semântica e o conteúdo do instrumento passaram por um processo de validação por juízes⁸, que o consideraram adequado para recolher as informações sobre o cenário da educação especial e os serviços de apoio à inclusão escolar em Maceió/AL.

b) **Roteiro de grupo focal: identificação das demandas dos estudantes com paralisia cerebral – RGF-IDEPC**

O RGF-IDEPC foi elaborado pelo pesquisador para esta pesquisa e antes de ser aplicado aos participantes teve seu conteúdo avaliado por juízes⁹. Apresenta uma estrutura baseada em questões semiestruturadas, que permite identificar, na perspectiva dos atores da rede de apoio, as demandas de escolarização da estudante do caso e as ações realizadas para saná-las. Os dados provenientes desta coleta permitem, ainda, planejar e recomendar ações que favoreçam o processo educacional inclusivo. O RGF-IDEPC prevê uma participação mínima de seis participantes e máximo de 12. Sugere-se que a aplicação ocorra em encontro com data e horário pré-agendados, com duração de até 90 minutos, em local reservado – sem a influência de terceiros, que seja arejado e bem iluminado – conforme sugestão de Flick (2009) para esse tipo

⁸ Mestres e doutores na área da Educação Especial.

⁹ Mestres e doutores na área da Educação Especial.

de técnica de coleta de dados. Para registrar os dados, são recomendados a utilização equipamentos de gravação de áudio e de imagens.

c) Análise documental:

A técnica de análise documental foi empregada no processo de compreensão da Educação Especial e dos serviços de apoio à inclusão escolar em Maceió/AL. Além disso, também, foi utilizada para auxiliar na identificação das necessidades de apoio da estudante com paralisia cerebral. De maneira específica, foram coletados documentos concedidos pela coordenadora de Educação Especial da SEMED e pelos atores das escolas participantes, nomeadamente, dados estatísticos e censitários da educação especial em Maceió, laudos e avaliações médicas, registros do AEE (anamnese, plano e portfólio das atividades realizadas) e relatórios de desempenho escolar da estudante Beatriz.

d) Observação com registros em diário de campo:

As ações da rede de apoio foram registradas por meio de filmagens e gravações de áudios que foram transcritas, a partir da técnica de observação associada ao uso do diário de campo. O diário de campo consistia em um caderno de anotações do pesquisador, com observações sobre os diálogos estabelecidos no contexto investigado, em diferentes circunstâncias da pesquisa, sobre as pessoas, cenários e episódios específicos que fossem interessantes de se registrar a fim de descrever e refletir com maior riqueza o processo de implantação da rede de apoio à escolarização da estudante com paralisia cerebral.

e) Rodas de conversa: discussão da prática – RC-DC

As ações da rede de apoio também foram coletadas por meio de rodas de conversas (as conversas eram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas). As seções ocorriam de forma livre, sem a utilização de um roteiro previamente determinado. Sucediavam de forma semanal, a cada encontro do pesquisador no campo de pesquisa, como uma forma para planejar, implementar e avaliar as ações da rede de apoio. Por meio dessa técnica, ainda foi possível compreender o sentido que atribuíam ao processo de inclusão escolar e resgatar parte das experiências vivenciadas nesta proposta de trabalho.

f) Roteiro de Entrevista: Avaliação da Rede de Apoio – RE-ARA

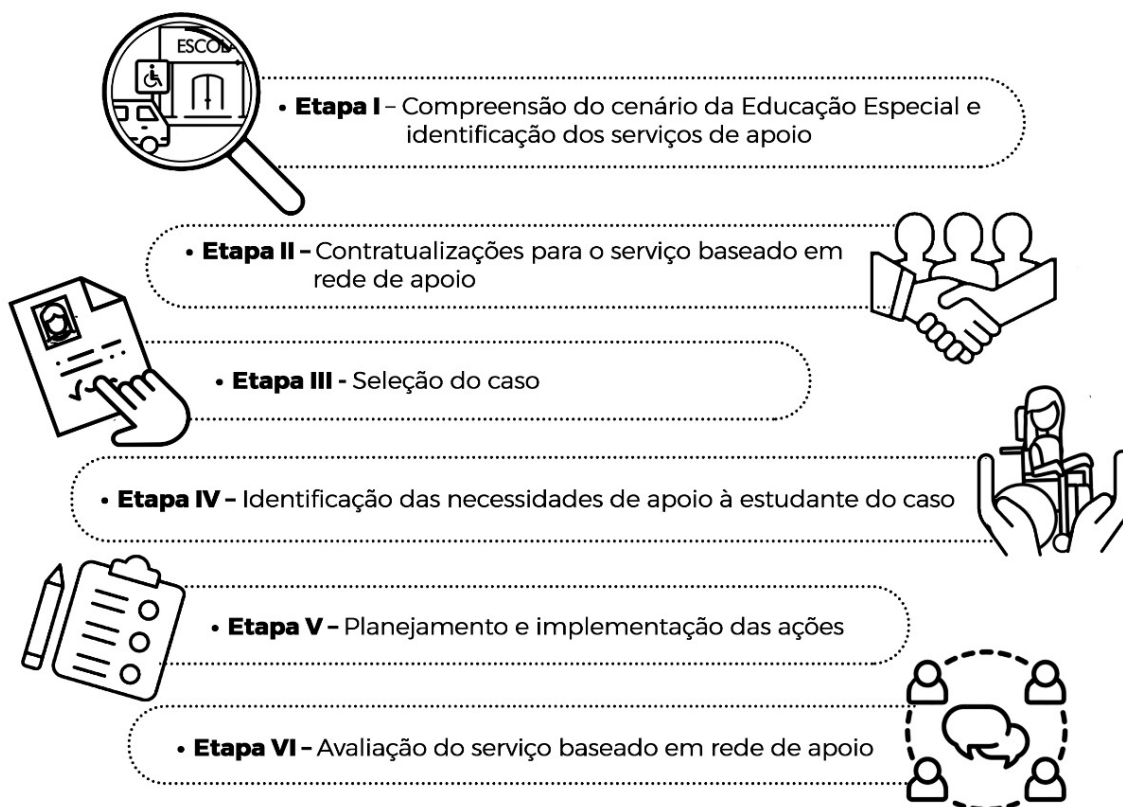
O RE-ARA, também, foi elaborado pelo pesquisador para esta pesquisa e seu conteúdo, antes de aplicado, fora avaliado por juízes¹⁰. A estrutura do instrumento obedeceu a uma forma semiestruturada, que favoreceu uma flexibilidade durante a entrevista, na medida que possibilitou o aprofundamento em pontos de interesse. O RE-ARA permitiu verificar a resolutividade dos problemas educacionais, a viabilidade do serviço no suporte e na formação dos profissionais da escola e da equipe de apoio, os aspectos positivos e negativos, a satisfação/insatisfação com o serviço proposto, entre outros aspectos. O RE-ARA prevê uma aplicação no formato individual ou coletivo, em encontro com data e horário pré-agendado, com duração de até 90 minutos, em local reservado, arejado e iluminado – sem a influência de terceiros. Para registrar os dados, são recomendados a utilização equipamentos de gravação de áudio e de imagens.

3.5. Procedimentos de Coleta de Dados

O delineamento traçado para a coleta de dados envolveu seis etapas, sendo todas elas dependentes uma das outras e apresentando, entre si, objetivos e percursos metodológicos distintos. Assim, para um melhor entendimento, os procedimentos adotados serão detalhados na Figura 1:

¹⁰ Mestres e doutores na área da Educação Especial.

Figura 1– Procedimentos utilizados para a coleta dos dados



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

a) Etapa I – Compreensão do cenário da Educação Especial e identificação dos serviços de apoio

Para implantar a rede de apoio, foi necessário compreender o cenário da Educação Especial e a identificação dos serviços de apoio à inclusão escolar no município de Maceió/AL. Para tanto, recorreu-se a aplicação do CESAIE e aos registros documentais (dados estatísticos e censitários) da CGEE/SEMED.

b) Etapa II – Contratualizações para o serviço baseado em rede de apoio

Um serviço baseado em rede demanda contratualização e construção de parcerias (DUBOW; GARCIA; KRUG, 2018). Por esse motivo, buscou-se identificar os apoiadores necessários, localizados na capital alagoana, que poderiam iniciar o trabalho de suporte à escolarização da estudante com paralisia cerebral. Firmou-se, então, parceria com a SEMED

(via CGEE), com um Centro Especializado em Reabilitação¹¹ (CER) e com o NEEDI/UFAL, o único a estudar os processos de escolarização de pessoas com deficiência no estado. Os papéis de cada um deles estão descritos na seção de resultados, por terem sido construídos no curso da pesquisa.

c) Etapa III - Seleção do caso para constituição da rede de apoio

A rede municipal de Educação de Maceió/AL está dividida em oito regiões administrativas. Pela contratualização firmada, acordou-se prestar apoio em apenas uma área administrativa, aquela que ficava no distrito sanitário do CER. Esse critério foi utilizado por conta que o serviço proposto não contaria com auxílio para transportes. Além do mais, por estarem em horário de trabalho, os profissionais do CER deveriam acessar o ponto eletrônico no início e fim de cada expediente. Desse modo, selecionar escolas de outras regiões administrativas implicaria na dinâmica do vínculo profissional. Então, buscou-se investigar junto a SEMED o censo escolar dos estudantes PAEE, nele se verificou que apenas oito estudantes com paralisia cerebral estavam matriculados na rede em 2016. Deste total, apenas um deles estava matriculado em uma escola da região administrativa selecionada para estudo, a estudante Beatriz, sendo seu caso selecionado para suporte na proposta de trabalho baseada em rede de apoio.

d) Etapa IV – Identificação das necessidades de apoio da estudante Beatriz

A identificação das necessidades de apoio de Beatriz ocorreu por meio de um processo de escuta com os profissionais das escolas que intervinham de maneira direta na sua escolarização. Inicialmente, em cada escola, foi realizado um grupo focal, norteado pelas questões e orientações de condução do instrumento RGF-IDEPC.

Desse momento, participaram na Escola 1: as diretoras geral e adjunta, a coordenadora e as professoras de classe comum e de professora de Educação Especial. Na Escola 2, houve a participação das diretoras geral e adjunta, a coordenadora, a professora de classe comum e a assistente social da escola. Participaram, também, nas duas escolas, a representante do NEEDI e a mãe de Beatriz.

¹¹ O CER é um ponto de atenção à saúde do SUS, composto de equipe multiprofissional devidamente qualificada e capacitada para prestar assistência especializada às pessoas com deficiência.

A condução do grupo focal foi realizada pelo próprio pesquisador, que contou com um gravador de voz para fazer os registros das falas. Além da técnica de grupo focal, para identificar as demandas educacionais, foi realizado ainda um trabalho de observação, com anotações feitas em diário de campo, *in loco* e de coleta de registros documentais da participação de Beatriz nas atividades escolares (na classe comum, no intervalo, na alimentação, na higienização, no parque, no brincar livre e dirigido, na sala temática¹², na SRM).

e) Etapa V – Planejamento e implementação das ações

Depois de constituída a rede de apoio e verificada as necessidades de apoio da estudante Beatriz, em cada uma das escolas, teve início o processo de intervenção, cuja finalidade principal foi atender as necessidades advindas do processo de escolarização da estudante com paralisia cerebral. A intervenção ocorria uma vez por semana, às quintas-feiras à tarde. Os dados produzidos com as ações planejadas e implementadas foram alcançados por meio de sessões de observação e de roda de conversa, sendo registrados com o auxílio de diário de campo, fotos, filmagens e gravações de áudio – que foram posteriormente transcritos.

f) Etapa VI – Avaliação do serviço baseado em rede de apoio

Na última etapa da pesquisa, todos os participantes que constituíram a rede de apoio, foram convocados a analisar os limites e possibilidades desse serviço implementado. Para tanto, foi utilizado o RE-ARA. Sua aplicação ocorreu nas duas escolas, de forma individual e coletiva com os participantes, em três momentos distintos.

No primeiro momento, buscou-se ouvir, de forma coletiva, os profissionais da escola. Na Escola 1, participaram a professora de classe comum, a coordenadora pedagógica, as diretoras geral e adjunta. Não participaram desse momento de avaliação da rede na Escola 1, a professora de Educação Especial, por esta ter pedido transferência para outra escola e não encontrar tempo em sua agenda para participar dessa ação da pesquisa, além da profissional de apoio, por ter desistido da função que exercia e por não ter sido possível contatá-la. No caso da Escola 2, participaram a professora de classe comum, a coordenadora pedagógica, as diretoras geral e adjunta, a assistente social da escola e a técnica de Educação Especial da SEMED.

¹² Espaço destinado para o brincar livre a partir de recursos temáticos, de modo a ser dividida por temas, entre tais: carros, utensílios de cozinha, bonecas e bonecos, roupas de personagens televisivos, maquiagem, entre outros.

Em relação ao segundo momento de aplicação do RE-ARA, que também ocorreu de forma coletiva, foi reservado para ouvir os participantes externos à escola. Na Escola 1, buscou-se conhecer a perspectiva dos profissionais do CER e da representante do NEEDI. Na Escola 2, a coleta foi realizada apenas com a representante do NEEDI. Os demais participantes externos à escola não participaram diretamente da configuração desse serviço, por isso não foram ouvidos.

A terceira sessão de aplicação do RE-ARA foi realizada especificamente com a mãe de Beatriz, no formato de entrevista individual.

Essa divisão em subgrupos foi utilizada por acreditar que assim os participantes ficariam mais confortáveis para avaliar o serviço, sem que houvesse intimidação entre participantes internos e externos à escola. Cumpre destacar que essas aplicações foram realizadas por dois pesquisadores convidados, com expertise em Educação Especial, após terem sido esclarecidos quanto ao serviço proposto e a forma de bom emprego do instrumento.

Além do RE-ARA, foram considerados elementos de avaliação da rede, os diários de campo, fotos, vídeos e relatórios de acompanhamento escolar de Beatriz.

3.6. Análise dos Dados

O *corpus* desta pesquisa foi tratado com suporte da análise temática. Utilizou-se uma forma de análise temática orientada pelos dados (abordagem indutiva), a despeito de definir os temas pelo interesse teórico do pesquisador ou por um quadro de codificação preexistente (BRAUN; CLARKE, 2006). Com isso, não se pretende dizer que houve abstenção por qualquer influência teórica, o que não foi o caso, mas que os temas emergidos não revelam o interesse de uma literatura antes da análise. Os temas identificados, codificados e analisados nesta pesquisa são um reflexo do conteúdo de todo o conjunto de dados, embora se considere que em tal análise alguma profundidade e complexidade tenha sido necessariamente perdida (BRAUN; CLARKE, 2006). A codificação dos temas foi feita manualmente, a partir de um movimento de leitura flutuante dos dados. Muitos extratos foram extraídos desse processo, mas apenas uma seleção deles aparece nesta tese.

Optou-se por utilizar as fases da análise temática propostas por Braun e Clarke (2006), descrita no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Fases da análise temática dos dados

Fase	Descrição do processo de análise
1) Familiarizando-se com seus dados	Transcrição, leitura e releitura dos dados, seguida de apontamentos com ideias iniciais.
2) Gerando códigos iniciais	Codificação sistemática em todo o conjunto de dados.
3) Buscando por temas	Os códigos foram agrupados (reunindo todos os dados relevantes) em temas potenciais.
4) Revisando temas	Verificou-se se os temas correspondiam aos extratos codificados e ao corpus dos dados inteiro.
5) Definindo e nomeando temas	Foi realizada nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise.
6) Produzindo o relatório	Buscou-se realizar a seleção dos extratos, de modo a correlacioná-los à questão da pesquisa. Ao fim de todo esse tratamento, ocorreu a produção do relatório de pesquisa da tese.

Fonte: Adaptação de Braun e Clarke (2006)

Depois de aplicados os procedimentos supracitados, a análise temática orientada pelos dados culminou em seis temas, doravante denominados de pressupostos, que foram necessários para a constituição de uma rede de apoio à inclusão escolar na realidade investigada, são eles:

- Pressuposto 1: Compreensão do cenário da Educação Especial e identificação dos serviços de apoio
- Pressuposto 2: Pactuação com a gestão e outros parceiros
- Pressuposto 3: Composição dos membros e definição dos papéis na rede de apoio
- Pressuposto 4: Participação escolar e a identificação das necessidades de apoio
- Pressuposto 5: Ações planejadas e implementadas
- Pressuposto 6: Avaliação da rede de apoio

Depois de definidos os temas, buscou-se analisar os dados à luz dos estudos sobre a deficiência em educação. Trata-se de um campo emergente e interdisciplinar de estudo que fornece uma maneira alternativa de pensar a deficiência, deslocada do estudante e de seus corpos, para as inacessíveis estruturas e práticas escolares (COLLINS; FERRI, 2016).

3.7. Aspectos Éticos

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar - Campus São Carlos/SP, para que verificasse sua adequação perante a Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012) que trata, dentre outras questões, da garantia dos interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade, dignidade e do fortalecimento do avanço científico dentro de padrões éticos. O projeto de investigação foi aprovado pelo CEP/UFSCar (Processo de nº 49653715.8.0000.5504). Nenhum procedimento desta pesquisa foi realizado antes de sua aprovação ÉTICA. Ademais, que os participantes só tiveram sua participação submetida a qualquer procedimento após terem assinado o TCLE, e que nenhum deles feriu os princípios éticos envolvendo a pesquisa científica com seres humanos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O caso de Beatriz¹³, estudante com paralisia cerebral, foi escolhido intencionalmente para esta pesquisa por representar um subgrupo relativamente pequeno do PAEE, que apresenta comprometimentos motores severos e com complexas necessidades de comunicação, por conseguinte encontrava dificuldades múltiplas para ingressar na escola, acessar o currículo comum, permanecer no espaço educativo com vista a desenvolver suas potencialidades, como assim o fazem os demais estudantes que não possuem deficiência.

Beatriz, nasceu no dia 02 de julho de 2010, e residia, desde então, em um bairro de grande vulnerabilidade/iniquidade social da cidade de Maceió/AL, às margens da Lagoa Mundaú, marcado por condições precárias de moradia (barracos de madeira, papelão e lona), sem saneamento básico, desprovido de espaços para o lazer, restrições de acesso a transporte público por conta do alto índice de violência. Além disso, o território em questão agregava outras privações, como a de conseguir emprego formal, de poder ficar nas ruas, de circular pelo bairro, de ter acesso aos serviços de saúde, à escola e a outros equipamentos sociais.

Seu nascimento ocorreu sem intercorrências, mas devido os maus tratos provocados por sua genitora, em períodos de surto psicótico causado pelo uso de drogas, adquiriu a paralisia cerebral. Acompanhe, a seguir, alguns relatos:

[...] Beatriz nasceu sem necessidades especiais, mas sua mãe biológica durante surtos de drogas a deixava cair de seus braços no chão, da cama no chão, foram muitas pancadas na cabeça (Paula, professora do AEE – fonte: RGF-IDEPC).

O povo [pessoas da comunidade] dizia que a mãe, quando estava bêbada e drogada, jogava a Beatriz de cabeça dentro das valetas. Fazia “buff” e a menina caía, depois pegava a menina (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

Ao acompanhar essa situação e perceber que Beatriz apresentava problemas em seu desenvolvimento infantil, Helena (moradora da comunidade) convidou a mãe para levá-la ao médico, que a diagnosticou com deficiência.

Helena notou que a menina não sentava aí disse para a mãe, ela não senta, ela tem algum problema, aí a mãe disse: “Nada. Esculhambou com a menina”. Aí disse: “vamos levá-la para o médico”. Aí levou, a menina foi diagnosticada com problemas (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

¹³ Trata-se de um pseudônimo.

Cumprer destacar, que Beatriz e seu irmão (mais velho um ano e sem deficiência), eram cuidados por sua mãe e seu avô materno, que a percebiam como um verdadeiro incômodo/peso. Não há relatos do paradeiro de seu pai biológico e de qualquer outro familiar. Diante de tal fato, Helena resolveu cuidar de Beatriz e solicitou a guarda da criança a seus responsáveis:

[...] Dona Helena disse: a senhora dá ela para mim? Mãe: “Você quer? Eu dou esse encosto, leve”. Foi quando foram no juiz, no conselho tutelar e passou a guarda para ela (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

Na época em que Helena pegou a Beatriz para cuidar, o avô tinha ela e outra criança [seu irmão], ele ficou com a outra criança e disse “leve essa aí que é aleijada e eu não quero não” (Paula, professora do AEE – fonte: RGF-IDEPC).

Beatriz, com 1 ano e três meses de vida, passou a morar em outro contexto familiar com quatro pessoas: sua mãe e pai adotivos e outros dois irmãos mais velhos, que possuíam na época da adoção, 29, 25, 9 e 8 anos de idade, respectivamente. Atualmente, os dois irmãos já são casados e residem em suas próprias residências, na circunvizinhança. A Mãe e o pai adotivos de Beatriz apesar de terem frequentado a escola (os anos iniciais do ensino fundamental), eram analfabetos funcionais (dados coletados com Helena, por meio do RE-ARA).

Na casa de Beatriz, apenas o pai trabalhava como pescador. Ganhava entre 25 e 100 reais por dia de pesca, mas tudo dependia da maré, que se estivesse ruim poderia, até mesmo, não faturar nada. Beatriz recebia do governo o Benefício de Prestação Continuada, que equivale a um salário mínimo, auxiliando no sustento da família e em seus cuidados básicos. Além disso, recebia fraldas e medicações do governo (dados coletados com Helena, por meio do RE-ARA).

Beatriz possuía uma família com uma importante qualidade nas relações de rede de apoio social, apresentando-se como elemento de proteção para os problemas e desafios que envolviam o seu cuidado. O excerto, apresentado a seguir, demonstra esse fato:

Laura: Quando você precisa de alguma ajuda, a quem você recorre?

Helena: A minha mãe e meus filhos. E também o pai, quando está em casa, e minhas duas noras. [...] é mais eu e ela, mas quando eu preciso mesmo assim é que eles vêm me ajudar, mas é cada um nas suas casas. [...] mora tudo perto, todo mundo no mesmo beco.

Laura: mas a relação dela com eles é boa?

Helena: é tudo boa com eles (fonte: RE-ARA).

Quando estava em casa, Beatriz costumava assistir televisão, ficava no computador, brincava com a mãe – conforme orientações dos profissionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Há pouco tempo, em 2016, a casa de Beatriz tinha apenas um cômodo. A casa foi reformada, ficou com dois quartos, sendo um destes dela, uma sala e uma cozinha. Apesar de ter um quarto próprio, de acordo com sua mãe, Beatriz havia dormido nele apenas duas vezes,

pelo fato de ter caído da cama. Assim, Beatriz continuava dormindo com sua mãe, até que a grade para a cama fosse providenciada.

Nos momentos em que não estava em casa ou na terapia, Beatriz costumava sair com seus familiares para locais do seu próprio território, como uma forma de ampliar, qualificar e diversificar as possibilidades e experiências de participação social e de desenvolvimento.

Helena: ah, a gente anda muito com a Beatriz. Lagoa, praia, parquinho da faculdade, a gente anda muito.

Laura: e ela gosta de ir para esses lugares?

Helena: Gosta, ela pede. Se ela tiver dormindo, ela acorda logo abusando.

Helena: [...] a gente não a deixa muito em casa não, a gente sai muito com ela (Fonte: RE-ARA).

Impulsionada por essa premissa de garantir participação plena e igualdades de oportunidades e por decisão judicial, Helena resolveu matricular Beatriz na escola, quando esta tinha quase quatro anos de idade. Conseguiu matrícula em uma creche escola do município, em um bairro vizinho, na qual permaneceu por dois meses e logo foi excluída em função da sua deficiência e da impossibilidade de a escola oferecer o apoio necessário.

O problema foi que a escola queria que a mãe permanecesse na escola durante todo o ano letivo. A escola disse assim: a gente não tem auxiliar e para ela poder ficar aqui, a senhora tem que permanecer o ano letivo todinho. Ela disse: não tenho como ficar, por que eu tenho outras coisas para fazer, tenho meu marido, a minha casa, para tomar conta dela eu tomo em casa (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

Assim, Helena procurou imediatamente outra escola pública da rede municipal de Educação, e esta negou sua matrícula. Dessa mesma forma, buscaram outras escolas particulares. Os motivos foram os mesmos da situação anterior:

A escola João Paulo I¹⁴ não a pegou, porque ela é especial e depende de fralda. Nem escola particular, que tem lá onde moro, que é mais perto, não pegou ela. Disseram: “eu não vou pegar sua filha, comer seu dinheiro, e no final entregar sua filha”, é 90 reais lá na Escola Francisco Tadeu¹⁵, um colégio bom, mas não adianta eu trazer ela para cá, que depende da pessoa, e não tem quem a olhe (Helena, mãe de Beatriz – fonte: RGF-IDEPC).

O povo dizia [moradores da comunidade]: procura a justiça. Mas ela não sabe acionar a justiça, ela é uma pessoa muito pacata (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

¹⁴ Trata-se de um pseudônimo.

¹⁵ Trata-se de um pseudônimo.

Apesar do conhecimento de que nenhuma criança com deficiência poderia ter sua matrícula recusada, em qualquer espaço educativo, Helena pôde constatar na prática a destituição do direito de Beatriz de acesso à educação.

Esse direito somente foi garantido após dois anos, e a partir de uma peregrinação incessante na busca por uma escola que a acolhesse. A Escola 1, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), solicitou da mãe apenas que permanecesse na escola por uma semana, como uma forma de ensinar os principais cuidados que os profissionais da escola deveriam ter com sua filha, no que se referia à alimentação, medicação, manuseio e higienização. Nesta escola, ela estudou o 1º e 2º período da Educação Infantil, entre os anos de 2015 e 2016.

Em seguida, no ano de 2017, foi matriculada, via Sistema de Administração e Controle Escolar (SISLAME), na Escola 2, de Ensino Fundamental (1º ciclo), onde estudava no momento da pesquisa.

Muito embora, a inclusão escolar de pessoas com deficiência não seja mais uma situação nova no município de Maceió/AL do ponto de vista legal, como também não o é no Brasil como um todo, a falta de recursos humanos, serviços e suportes adequados e especializados é uma evidência nas escolas públicas brasileiras. Por outro lado, altos investimentos governamentais são concedidos às instituições filantrópicas, para que estas concedam serviços educacionais em ambientes segregados. Poucos são os investimentos realizados na própria escola pública brasileira, como uma forma de apoiar e criar um espaço de aprendizagem heterogêneo e coletivo (MENDES, 2019).

Assim, como uma forma de apoiar Beatriz em seu percurso acadêmico na escola comum pública e brasileira, foi feita a proposta de constituir uma rede de apoio, a partir de elementos e serviços públicos, que se ajudavam mutuamente, a partir da perspectiva da colaboração, e que pensavam e tomavam decisões compartilhadas para potencializar o processo de escolarização.

Desse modo, na próxima seção, é descrito em detalhes o processo de pactuação com os órgãos gestores, estruturação e composição da rede, identificação das necessidades educacionais, as ações implementadas e a avaliação da rede de apoio como um serviço de suporte à inclusão em cada uma das escolas.

Nesta seção apresenta-se os resultados alcançados com esta pesquisa. De modo específico, os dados considerados envolveram a constituição de uma rede de apoio para apoiar a escolarização de Beatriz, em dois contextos escolares. Portanto, a descrição dos achados respeitará as duas situações (Escola 1 e Escola 2) como uma forma de focalizar e estudar cada fenômeno de forma particular e em profundidade.

4.1. A constituição da rede na Escola 1

A descrição da constituição das redes seguiu a lógica do desenvolvimento do processo, apresentados na forma de uma sequência de pressupostos, ou seja, ideias e operações antecipadamente estabelecidas pelo pesquisador, e que seriam experimentadas ao longo do estudo.

Figura 2 – Sistematização do processo de constituição da rede de apoio em pressupostos na Escola 1



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

Pressuposto 1: Compreensão do cenário da Educação Especial e identificação dos serviços de apoio

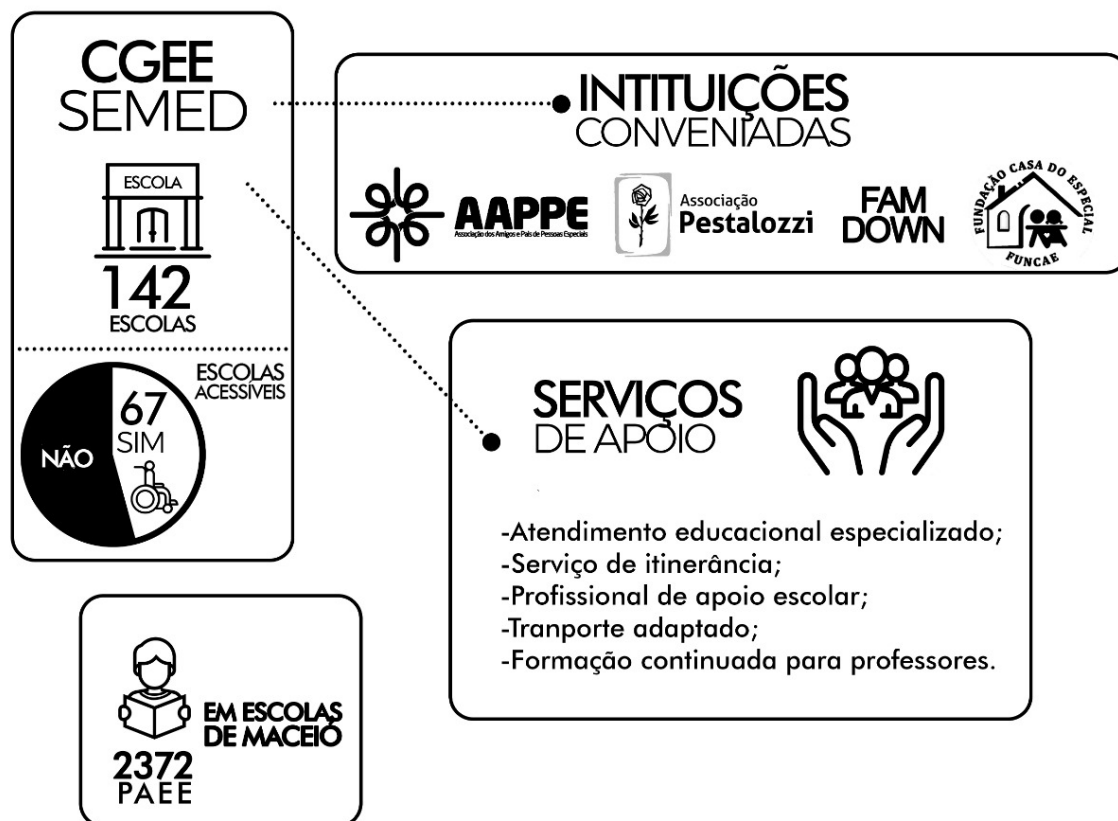
Antes de se partir para constituir uma determinada rede de apoio foi necessário conhecer se já havia alguma rede prévia na situação da Educação Especial e envolvendo os serviços especializados de apoio à inclusão escolar em Maceió/AL. Para isso foi aplicado o instrumento Q-CESAIE tomando como base os dados da cidade de Maceió no ano de 2016, e os resultados obtidos foram sistematizados na Figura 3.

A CGEE era o órgão responsável, no âmbito da rede pública municipal, por apoiar às escolas na execução das políticas educacionais inclusivas com foco no PAEE. O suporte era estendido a 142 escolas, sendo que 52 delas ofertavam Educação Infantil, 80 ofereciam o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 13 o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 52 apresentavam, ainda, a Educação de Jovens e Adultos (MACEIÓ, 2018).

A CGEE contava, ainda, com convênios firmados com instituições filantrópicas (Pestalozzi, Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais - AAPPE, FamDonw,

Fundação Casa do Especial - FUNCAE), para ofertar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). No ano de 2016, havia um total de 290 estudantes PAEE sendo escolarizados nesses espaços educativos alternativos, no turno diurno (MACEIÓ, 2018).

Figura 3 – Aspectos da Educação Especial em Maceió/AL - 2016



Fonte: elaborada pelo autor (2019) com base em Maceió (2018) e nos dados obtidos com o Q-CESAIE.

Das 142 escolas municipais, a CGEE declarou que 67 delas eram acessíveis (MACEIÓ, 2018), e que, nessa época, a rede municipal de educação tinha 2.372 estudantes PAEE. Para apoiar a escolarização dessa população, a CGEE disponibiliza os seguintes serviços de apoio:

- **Atendimento Educacional Especializado:**

Esse serviço era ofertado para os estudantes PAEE, preferencialmente em SRM. Em Maceió, no ano de 2016, havia 76 salas implantadas com financiamento do governo federal e com recursos próprios, onde atuavam cerca de 80 professores, atendendo 1.682 estudantes. Esse serviço também era ofertado em quatro instituições filantrópicas conveniadas (Pestalozzi, AAPPE, Famdonw, FUNCAE), em 13 SRM, nas quais atuavam cinco professores, que atendiam os demais 690 estudantes do PAEE. Assim, a proporção de alunos por SRM era de 22 nas escolas públicas, e de 53 nas instituições conveniadas.

- Serviço de Itinerância:

Serviço ofertado pelas técnicas pedagógicas da CGEE às escolas públicas municipais como uma forma de fortalecer os processos inclusivos. De modo específico, sete técnicas davam apoio à 142 escolas, por meio de um encontro mensal.

- Profissional de Apoio Escolar:

Serviço de profissional de apoio escolar era disponibilizado para os casos em que o estudante PAEE não demonstrava autonomia em higiene, alimentação, locomoção e comunicação. Constatou-se que a demanda por esse serviço estava cada vez maior, chegando a ter uma vasta lista de espera de 960 estudantes demandando esse tipo de apoio. Embora, matriculados, muitos desses estudantes não frequentavam efetivamente e não eram aceitos pela escola, sem a presença do profissional de apoio escolar.

Entre 2015 e 2016, o número de profissionais de apoio na rede municipal de Maceió passou de 141 para 286, o que revela um importante crescimento, mas ainda insuficiente para a demanda solicitada. Havia, ainda, 17 profissionais de apoio intérpretes de Libras. Cumpre destacar, que a função de profissional de apoio escolar, no contexto da capital alagoana, era assumida por estudantes de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas, que não exigia qualquer formação mínima em Educação especial. Além disso, revela-se importante destacar que não havia um instrumento ou procedimento que norteasse a avaliação para alocação desses profissionais.

- Transporte adaptado:

O serviço de transporte adaptado era destinado aos estudantes com deficiência física, usuários de cadeira de rodas. Ele era ofertado para o deslocamento entre a residência e a escola dos estudantes e acesso às atividades curriculares. Contudo, esse serviço de apoio não realizava o deslocamento dos estudantes para as atividades do AEE no contraturno. Cerca de 40 estudantes com deficiência física tinham acesso ao serviço de transporte adaptado.

Além desses serviços de apoio, a CGEE fornecia formação continuada específica para professores do AEE e profissionais de apoio escolar, de forma quinzenal. De forma esporádica, ocorriam formações para os professores que atuavam em sala de aula comum.

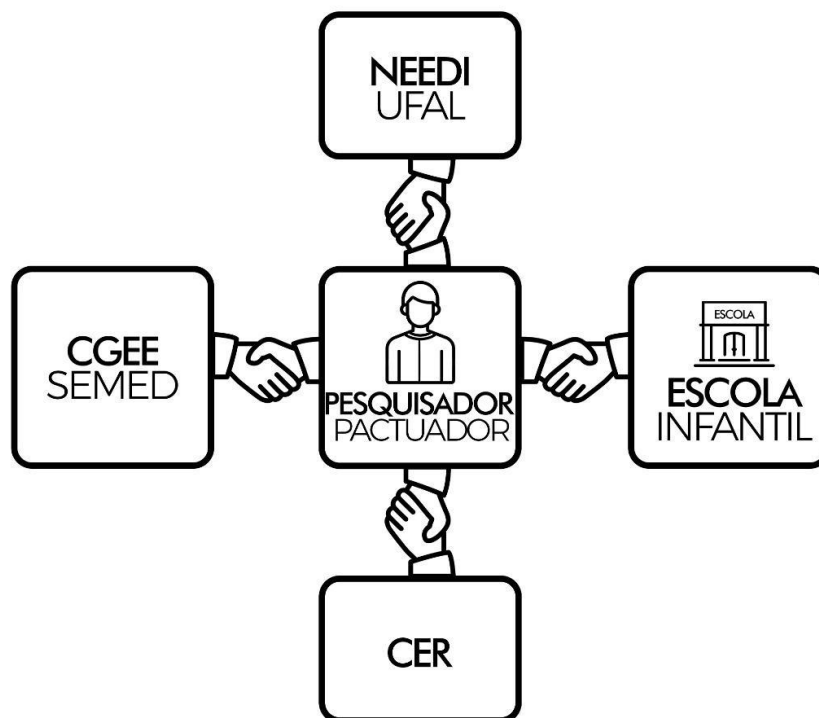
Em síntese, a análise dos serviços de apoio indicou a existência predominante dos serviços de AEE e dos profissionais de apoio, com alguns poucos estudantes com direito ao transporte adaptado, e algumas esporádicas visitas às 142 escolas feitas a título de serviço

itinerante por sete técnicos da CGEE. Assim, a hipótese de que não havia uma rede instituída de apoio se confirmou e o passo seguinte foi de contratação.

Pressuposto 2: Pactuação com a gestão e outros parceiros

A rede de apoio foi sendo constituída a partir de um processo dinâmico. O pesquisador foi o personagem que assumiu o papel de articulador e mediador das contratualizações e parcerias a partir de arranjos formais e informais. Para tanto, baseou-se na compreensão do cenário da Educação Especial na capital alagoana e firmou acordo com o NEEDI/UFAL, com um CER, com a CGEE da SEMED e com uma escola. O esquema da rede na Escola 1 está apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Constituição da rede de apoio na Escola 1



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

A parceria com o NEEDI se deu pelo fato deste grupo de pesquisa ser o único no estado de Alagoas, vinculado à uma Universidade, a investigar os processos de escolarização de pessoas com deficiência. O núcleo privilegia em suas ações a emancipação desses sujeitos de direitos e suas relações educativas. O papel do núcleo, na rede de apoio, era de desenvolver uma proposta comum de investigação baseado na concepção de uma assistência integral às

demandas educativas e outras necessidades de apoio dos estudantes PAEE. Assim, uma pesquisadora desse núcleo, com doutoramento em curso, estruturou sua pesquisa e trabalhou em colaboração.

Em seguida, contactou-se um CER, de grande referência no estado, na tentativa de captar recursos humanos para apoiar o processo de inclusão escolar em escolas públicas da rede municipal. Nesta ocasião, a proposta da pesquisa foi esclarecida à diretora do CER, e esta firmou a parceria, garantindo a alocação de três profissionais para prestar o serviço, que seriam convidados e selecionados pelo próprio pesquisador.

Depois disso, contactou-se a SEMED, via CGEE, e a proposta da pesquisa foi novamente apresentada e a parceria foi firmada. Todavia, pactuou-se que o apoio ficaria restrito a apenas uma região administrativa, a mais próxima dos participantes externos à escola, especialmente dos que trabalhavam no CER. Esse critério de seleção foi adotado por dois motivos. O primeiro remete-se ao fato de que existia no CER uma política de controle sobre as jornadas de trabalho, por meio do ponto eletrônico, assim os profissionais deveriam acessá-lo no início e fim de cada expediente. O segundo motivo esteve relacionado ao fato de que os profissionais não contariam com transportes das instituições e, portanto, o deslocamento seria feito em carro particular. Por essa razão, selecionou-se o distrito sanitário na rede de atenção à saúde onde o CER está inserido.

Então, buscou-se ainda investigar, junto a SEMED, o censo escolar dos estudantes PAEE e em quais regiões administrativas e escolas estavam localizados. Verificou-se que apenas oito estudantes com paralisia cerebral estavam matriculados na rede naquele ano, e que apenas um estava adscrito em uma escola da região administrativa selecionada para estudo.

Para divulgar a pesquisa e estabelecer contato com o professor de Educação Especial e com o profissional de apoio escolar que trabalhava nessa escola em contato direto com o PAEE, a coordenadora do CGEE organizou duas formações sobre comunicação alternativa, uma para professores de AEE e outra para profissionais de apoio, que seria ministrada pelo pesquisador e pela representante do NEEDI. Após o esclarecimento da proposta da pesquisa, houve interesse por parte de tais atores em participar do estudo, tendo sido agendado um encontro na escola, juntos aos demais partícipes das duas instituições (professores de classe comum, coordenadores, diretores e familiares), para discussão coletiva da investigação.

Assim, contactou-se à escola, a proposta da pesquisa foi apresentada e aceita pela gestão, coordenação, pelo corpo docente e profissional de apoio. Nessa mesma ocasião, ainda foi discutido, os fatores necessários para um bom funcionamento (a horizontalidade na relação de trabalho, a responsabilidade mútua, a disponibilidade de tempo para colaborar na rede, a

definição de papéis, identificação de problemas e definição de objetivos comuns), bem como os aspectos que poderiam prejudicar a atuação da rede (a dependência dos participantes da escola em relação ao trabalho dos participantes externos, a falta de comunicação, entre outros aspectos).

Pressuposto 3: Composição dos membros e definição dos papéis na rede de apoio

A rede de apoio foi constituída pelos membros da escola, denominados de participantes internos à escola, e por profissionais do CER, pela representante do NEEDI e pelo próprio pesquisador, nomeados de participantes externos à escola. Na Figura 5, a composição dos membros da rede e a definição de seus papéis são exibidos em detalhes.

A seleção dos participantes externos à escola ocorreu a partir da rede de conhecimento e de articulação do próprio pesquisador com os profissionais NEEDI e do CER, composto pela atuação de especialidades como Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicologia, Medicina. Diante da atuação de tais profissionais, o pesquisador optou por aqueles com quem possuía uma relação de parceria pré-existente e que apresentavam afinidade com as demandas identificadas inicialmente. Por coincidência, os selecionados eram todos terapeutas ocupacionais. Todavia, no decorrer do processo de trabalho os demais profissionais poderiam ser acionados sob demanda do próprio serviço.

No caso da seleção dos participantes da escola, esta ocorreu a partir do envolvimento direto no processo educativo da estudante Beatriz. Participaram todos aqueles que voluntariamente desejaram e se dispuseram.

Os participantes internos e externos à escola foram esclarecidos quanto ao compromisso voluntário de colaborar entre pares, na medida em que iriam estudar as possibilidades e as estratégias de intervenções que poderiam ser aplicadas no processo de escolarização de Beatriz. Para tanto, convinha a necessidade de determinar objetivos comuns de trabalho e de estabelecer papéis e responsabilidades individuais, entre os próprios colaboradores, para o bom desempenho e fortalecimento da rede.

Figura 5 – Composição dos membros e definição dos papéis na rede de apoio da Escola 1



Fonte: elaborada pelo autor (2016).

A incumbência do processo de implementação relacionada às questões pedagógicas, foi atribuída à figura dos participantes da escola, já que eram deles as responsabilidades profissionais pela atividade laboral. Aos participantes externos à escola, coube o desígnio de orientá-los em todos os momentos (sobretudo em seus primeiros passos) quanto às ações que seriam planejadas e desenvolvidas, de esclarecê-los quanto às eventuais dúvidas emergidas e de recomendar as mudanças que se fizessem necessárias durante as propostas de intervenção da rede de apoio.

Pressuposto 4: Participação escolar e a identificação das necessidades de apoio

Para garantir a defesa e o acesso à educação e favorecer um cuidado integral de Beatriz, foi necessário conhecer suas demandas educacionais. De modo específico, esse processo de identificação foi construído a partir das seguintes estratégias e procedimentos:

- Escuta dos profissionais da escola, dos externos à escola (profissionais do CER e do NEEDI) e com a mãe da estudante;

- Acesso a registros da criança (Plano e portfólio do AEE, laudos médicos, relatório de acompanhamento e desenvolvimento acadêmico);
- Avaliação observacional da criança no ambiente escolar;
- Identificação dos serviços de apoio à criança.

As informações obtidas, por meio dos procedimentos adotados, favoreceram não apenas a identificação das demandas educacionais de Beatriz, mas, também, o conhecimento da proposta pedagógica e das condições gerais da escola, na medida em que foram compreendidas como fundamentais para o planejamento em que se situaria a intervenção. Essa conduta se assemelha ao que Xu e Filler (2008) consideram como importante para começar com uma discussão em equipe sobre o currículo geral de educação e se concentrar nas atividades rotineiras do contexto escolar. A Figura 6 sintetiza os dados coletados.

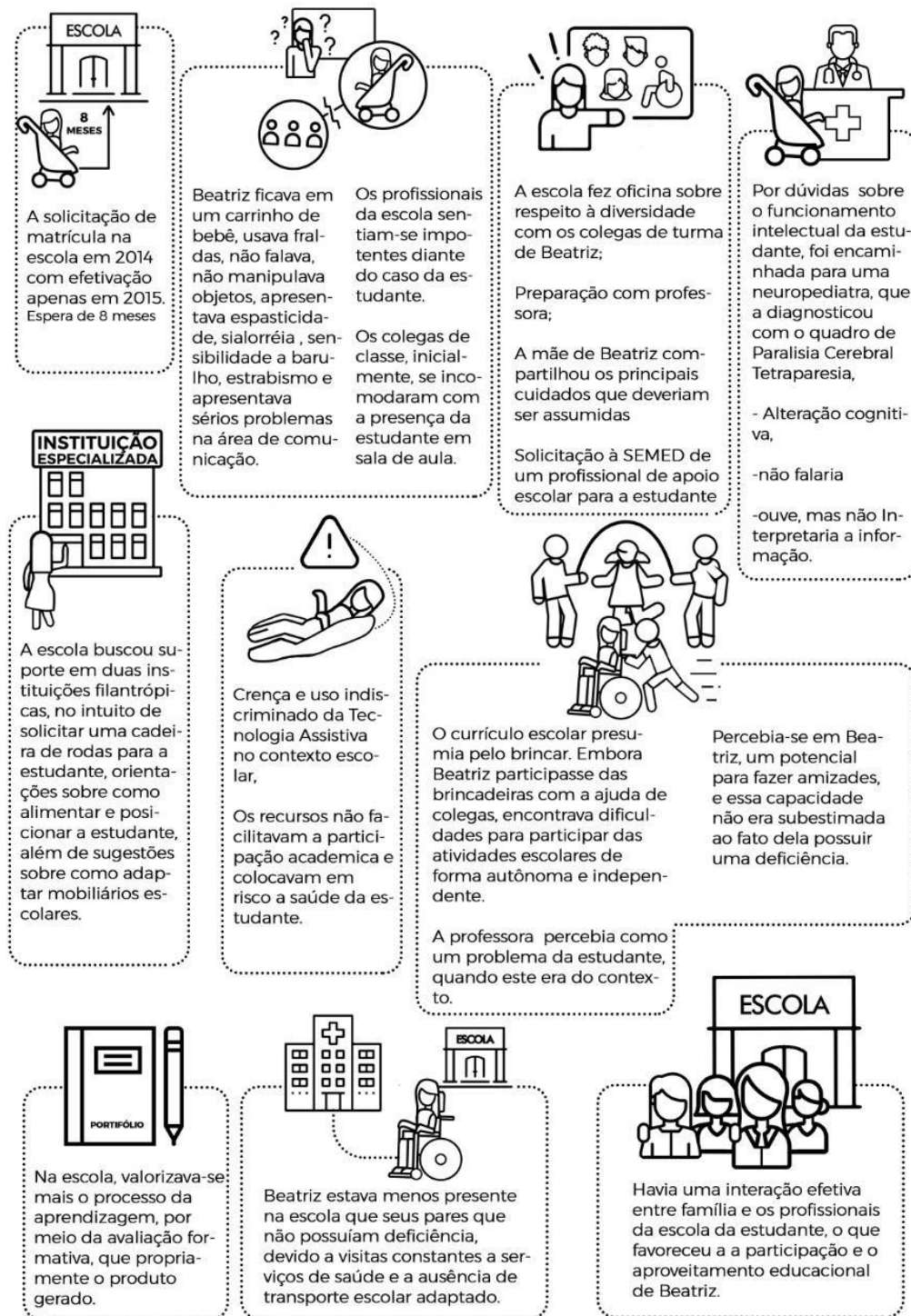
A solicitação de matrícula de Beatriz na Escola 1, um Centro municipal de educação infantil, ocorreu no dia 20 de outubro de 2014, mas sua efetivação sucedeu apenas no dia 07 de maio de 2015, sendo o motivo do atraso não revelado por meio dos dados coletados. Foi matriculada, também, no serviço de AEE da própria escola, no dia 11 de maio de 2015, como uma forma de apoiar os processos de inclusão escolar.

A diretora da escola, no ano de 2015, perguntou à professora que viria lecionar a Beatriz, naquele ano, se ela aceitaria receber a referida estudante em sua sala de aula:

A ex-diretora veio e perguntou a mim (quando eu era professora de classe comum) se eu aceitava [uma estudante com deficiência em sala de aula] e eu disse eu aceito (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

O fato de se perguntar a uma professora se ela aceitaria ou não uma estudante em sua sala de aula, a despeito de ela ter uma deficiência, contraria qualquer política pública educacional brasileira (BRASIL, 1996, 2015). Todavia, a disposição da professora em receber Beatriz chama atenção pelo desafio que representa escolarizar um estudante PAEE, sem a provisão de serviços adequados, em âmbito nacional e local (MENDES et al., 2013; CALHEIROS; FUMES, 2014).

Figura 6 – Participação escolar e identificação das necessidades de apoio de Beatriz na Escola 1



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

Não obstante, a espontaneidade desse aceite não minimizaria o sentimento de impotência da professora diante do caso e, tampouco, de outros partícipes da escola que atuariam diretamente com a estudante:

Quando ela chegou aqui, eu fiquei com a mão na cabeça, quando disseram para mim “ela é assim, assim”, eu disse: como é que eu vou lidar com essa criança? E agora Paula? E agora coordenadora? E agora minha gente? Eu não vou saber. E a auxiliar “como a gente vai lidar?” (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

Hall (2015) declara sobre o trabalho docente de professores que lecionam a pessoas com deficiência, de modo geral, não se sentem preparados para seu papel e para as tarefas pedagógicas que o acompanham.

Cumprir destacar, que ao chegar na escola, Beatriz ficava em um carrinho de bebê, por não possuir uma cadeira de rodas e não conseguir ficar em pé. Usava fraldas, não falava, não manipulava objetos, apresentava espasticidade, sialorréia¹⁶, sensibilidade a barulho, estrabismo além de sérios problemas na área de comunicação:

No ano passado, a única coisa que ela falava era cocó. Quando ela chegava na sala, ela olhava para o aparelho de DVD portátil, ela olhava e dizia: cocó, cocó, cocó (referente a Galinha Pintadinha), enquanto a gente não passasse a Galinha Pintadinha, ela não parava de falar cocó (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

Talvez, por conta dessas características – consideradas atípicas ou anormais, o espanto da professora e dos demais partícipes da escola tenha sido gerado. Não obstante, Kearney (2016) relata que, mesmo na Nova Zelândia, um dos países de destaque na garantia dos direitos humanos em educação, ainda se percebem estranhamentos e resistências quanto a aceitabilidade e adaptabilidade dos estudantes com deficiência.

A condição de deficiência de Beatriz ainda gerou incômodo entre os demais colegas de classe, na medida que despertava sentimentos conscientes e inconscientes de medo e pavor de estar no mesmo espaço e tempo que uma criança “diferente”.

Quando a Beatriz chegou na sala teve uma rejeição, porque eu tinha dois problemas: um a menina tinha medo, e o outro tinha o histórico que o irmão era autista, era mais velho do que ele e batia nele [...]. Quando os dois chegaram na sala chorando, desesperado, dizendo “eu não quero ficar aqui”. Ai eu “vamos quem vai ajudar a tia dar comida” (não tinha auxiliar nessa época), aí eles ficaram meio assim, e eu: “vem, vamos ajudar a tia, segura pelo menos o prato, o copo”... então, eu intermediei esse medo deles, depois de uma semana [os alunos falavam]: “eu quero dar comida” (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

Porque de início ela era estranha, para eles (Lígia, diretora – fonte: RGF-IDEPC).

¹⁶ Produção de saliva em excesso.

Nas escolas, estudantes com deficiência, possuem duas vezes mais probabilidade de serem alvo de bullying que seus pares sem deficiência (CARTER; SPENCER, 2006; CLEAVE; DAVIS, 2006).

Os sentimentos a respeito de como Beatriz se sentiu nessa ocasião não foram revelados pelas participantes. Contudo, deve ter sido, minimamente, algo constrangedor e desagradável – considerando os olhares indesejáveis que a transmitiam a mensagem de que a escola não era seu lugar de pertencimento. O *bullying*, comumente, afeta a área social e a integração acadêmica dos estudantes (HARTLEY et al., 2017), além de estarem mais propensos a riscos físicos e/ou emocionais (NIXON et al., 2011).

Para remediar essa situação, a escola mobilizou uma série de ações – algumas delas antes mesmo dos primeiros dias de aula de Beatriz, articuladas pela professora de Educação Especial, a fim de realizar um acolhimento qualificado à estudante e de proporcionar uma compreensão genuína da deficiência como parte da diversidade escolar. Entre as primeiras ações da escola, foi implementado um trabalho de sensibilização de respeito à diversidade com os colegas de turma de Beatriz; e, de forma paralela, sucedeu a preparação da professora regente.

Antes de Beatriz ser apresentada as outras crianças, trabalhamos com os seus colegas de turma para entenderem o que significa necessidades especiais. Todos assistiram à animação “*cordas*”¹⁷, fizemos atividades corriqueiras com as crianças, nas quais, depois acrescentamos dificuldades em executar as mesmas tarefas, por exemplo: comer um biscoito com um elástico puxando seu braço, tentar pegar um brinquedo estando com o corpo preso ao chão, etc. (Paula, professora do AEE – fonte: RGF-IDEPC).

A professora do AEE era a Paula que me preparou, preparou a turma para receber a Beatriz, não foi na doidice não. Teve preparação de uma semana, ela fez uma série de práticas com a criança, teve todo esse processo (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

De acordo com Pearson et al. (2016), ao se expandir uma conceituação de deficiência no espaço educativo, desenvolve-se uma estrutura emancipatória para desafiar políticas e práticas educacionais que não pensam e atendem as necessidades desta população.

Em seguida, durante a primeira semana de aula, a mãe de Beatriz foi convidada para compartilhar as principais formas de cuidado que deveriam ser assumidas pela equipe escolar, no intuito de preservar a integridade física da estudante.

¹⁷ Trata-se de um curta metragem que aborda o papel de uma menina no apoio à escolarização de seu mais novo colega de classe que possui paralisia cerebral.

Quando começou, eu fui uma semana para ensinar como cuidar da Beatriz lá [...] (Helena, mãe de Beatriz – fonte: RGF-IDEPC).

Essa atitude permitiu que a mãe de Beatriz percebesse que havia na escola uma preocupação dos profissionais em prestar um atendimento adequado à sua filha, na medida em que se pode iniciar a construção de um relacionamento positivo entre a díade família-escola. Xu e Filler (2008), o envolvimento familiar como mais do que a presença física na escola, acreditando que este poderia ter um impacto educacional significativo, seja por meio da participação em reuniões ou, até mesmo, fazendo voluntariado na sala de aula.

Por apresentar dependência nas atividades de autocuidado, locomoção e comunicação, a estudante Beatriz necessitava de um apoio direto e permanente de um cuidador. Em sala de aula, esse serviço era oferecido pela professora regente e por sua auxiliar. No intervalo, foi implementado um sistema de rodízio, entre as professoras da escola, para acompanhar Beatriz em suas necessidades, em virtude desse momento ser utilizado para descanso e lanche dos profissionais da escola – de modo que a professora e auxiliar de sala não poderiam ficar sobrecarregadas com esse cuidado. Essa proposta já era realizada para acompanhar os demais estudantes, e foi estendida, também, para o caso específico de Beatriz.

Quanto à escola, houve a necessidade de um rodízio na hora do recreio para auxiliá-la em sua participação [já que não tinha profissional de apoio], às vezes parciais ou outras integrais nas atividades e espaços variados (Elisabete, vice-diretora – fonte: RGF-IDEPC).

Considerando a necessidade do profissional de apoio escolar como um suporte importante para a participação da estudante Beatriz na escola e por ponderar que este serviço era um direito que lhe pertencia, tal profissional foi requerido pela escola à SEMED:

Providenciamos um ofício à CGEE e ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação - SEMED solicitando um profissional de apoio para Beatriz, devido ao seu nível de comprometimento e que a torna totalmente dependente (Paula, professora do AEE – fonte: relatório do AEE).

Tempos depois a profissional de apoio escolar solicitada foi garantida e Beatriz passou a ter um suporte individualizado, que lhe auxiliava diretamente nas atividades relacionadas à comunicação, alimentação, higiene, locomoção e nas atividades escolares, em conformidade ao que prescreve a Lei Brasileira de inclusão (BRASIL, 2015).

A respeito do serviço de AEE fornecido à Beatriz, este ocorria duas vezes por semana, no contraturno escolar, de acordo com o prescrito pela PNEE-EI (BRASIL, 2008), ou no próprio turno de escolarização da estudante, em discordância com esta política. Na maior parte

das vezes, era realizado na SRM, quando a intenção era trabalhar aspectos do desenvolvimento infantil da estudante. Em outras ocasiões, o AEE sucedia no recreio e na própria sala de aula, quando a finalidade era realizar modificações no ambiente e auxiliar a professora regente na adaptação de atividades pedagógicas:

[O desenvolvimento da] Estimulação sensorial, coordenação motora dos membros superiores e fina, estimulação e firmeza da sua coluna cervical (Paula, professora do AEE – fonte: relatório de AEE).

Fazer essas tampinhas para abrir, para fechar. Mas eu que coloco tudo, é a pessoa que faz o movimento com ela, ela não vai conseguir fazer. Então, abrir a mão devagar botar em cima, abrir, porque é a realidade que eu sinto quando ela realiza esse movimento para ela poder estar nas atividades e participar das atividades, eu fico trabalhando com ela (Paula, professora do AEE – fonte: RGF-IDEPC).

Os primeiros atendimentos a Beatriz foram realizados na sala regular e recreio para observar a criança, fazer adaptações no mobiliário, possibilidade de brincadeiras que ela poderia participar (Paula, professora do AEE – fonte: relatório de AEE).

Apesar de não apresentarem resultados novos para a área, esses relatos endossam a realidade circunstancial da escolarização de estudantes com deficiência, em que, muitas das vezes, os indivíduos que possuem esse marcador da diversidade são retirados de sala de aula para instrução especializada, em espaços segregados, perdendo a instrução comum em sala de aula (COLLINS; FERRI, 2016). E, por estarem em espaços restritivos, passam menos tempo em tarefas pedagógicas e têm menos oportunidades de aprender os conteúdos curriculares programáticos. De acordo com Valle e Connor (2014), em muitos casos, os objetivos educacionais estabelecidos para os estudantes com deficiência assemelham-se mais com o que se propõe alcançar com serviços de reabilitação, do que propriamente com a área da educação, como evidenciado em alguns dos fragmentos apresentados.

Para a coordenadora pedagógica, a intervenção do AEE no âmbito de sala de aula era mais propositiva, trazendo mais benefícios para a estudante.

É diferente, sabe. Porque quando a criança experimenta junto com as outras, ela se permite passar por aquilo, e quando ela está só, só você e a criança, ela se limita (Keli, coordenadora pedagógica – fonte: RGF-IDEPC).

Em relação a esse fato, Valle e Connor (2014) destacam que os estudantes com deficiência são mais propensos a se beneficiarem em sala de aula, junto a seus pares, se tiverem a oportunidade de se desenvolver em situações projetadas pelo professor. De acordo com esses autores, há um grande benefício social e acadêmico ao pedir que os estudantes trabalhem em

duplas, trios, grupos pequenos e grupos grandes. Nesse sentido, considerando que um dos grandes desafios da inclusão escolar é fornecer acesso contínuo e permanente ao currículo geral da escola, os serviços de apoio em Educação Especial, como no caso do AEE, não podem caminhar na contramão dessa perspectiva (COUSIK, 2017).

Não obstante, à medida que Beatriz participava da escola e que os profissionais deste contexto começavam a lhe conhecer, emergiam dúvidas quanto ao seu funcionamento intelectual:

[...] ela entende? Ela compreende? Como é que eu posso entender a compreensão dela? Será que ela tem algum retardo¹⁸? Porque ela não expressava (Paula, professora do AEE – fonte: RGF-IDEPC).

Para minimizá-las, a professora de Educação Especial conseguiu um encaminhamento para uma neuropediatra e participou desta consulta junto com a mãe da criança.

[...] segundo a médica, o quadro de Paralisia Cerebral Tetraparesia [da criança] já indicava que a cognição poderia estar alterada. [...] ela poderia ouvir, mas não interpretar o que houve. Além disso, a ausência da fala seria o primeiro sinal de alteração cognitiva (Paula, professora do AEE – fonte: relatório de AEE).

A resposta dada pela neuropediatra reforçava a compreensão da deficiência como uma limitação, baseada na insuficiência das capacidades funcionais da estudante, que poderia ser facilmente questionada em função da falta de profundidade na análise – realizada tão-somente em um atendimento. Representações sociais que tendem a ser naturalizadas no discurso coletivo (MARTINS et al., 2012). De uma forma diferente, a compreensão de deficiência defendida nesta investigação, fundamentada nos Estudos sobre a Deficiência em Educação, vê a deficiência como uma construção social, fortemente associada a fatores econômicos, políticos, sociais e culturais (PEARSON et al., 2016).

Diante do quadro clínico de Beatriz, da realidade da escola, e de um simplificado e insuficiente AEE para responder as demandas diferenciadas do processo de inclusão escolar, a professora de Educação Especial buscou parcerias junto a duas instituições filantrópicas como uma forma de garantir à Beatriz um atendimento educacional com mais suportes e serviços. De um modo específico, buscou-se orientações sobre como alimentar e posicionar a estudante, sobre como adaptar mobiliários escolares e solicitou uma cadeira de rodas.

¹⁸ Atualmente, o termo a ser adotado é deficiência intelectual (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES, 2010), porém optou-se por preservar a fala da professora do AEE.

Fiz uma visita a APAE, em 27 de maio de 2015, buscando orientações para possíveis adaptações do mobiliário escolar, alimentação, posicionamento durante as atividades escolares, uso de órteses e pedido de cadeira de rodas adaptada (Paula, professora do AEE – fonte: relatório de AEE).

Fomos a Pestalozzi no carro da SEMED solicitando a cadeira de rodas. No mesmo dia, recebemos uma cadeira adaptada provisória (Paula, professora do AEE – fonte: relatório de AEE).

Por meio das parcerias firmadas, a escola recebeu as orientações e a cadeira de rodas solicitada. Assim, por um lado, o fato de receber esse suporte das instituições filantrópicas pode ser comemorado, considerando a inexistência de uma rede de serviços especializados públicos na realidade maceioense (CALHEIROS; FUMES, 2014). Por outro, esse cenário pode contribuir para o enfraquecimento da política de inclusão escolar e desresponsabilizar o sistema municipal público de Educação de responder às necessidades diferenciadas de seus alunos, além de desfaltar o setor público de incentivos que seriam importantes para melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas para todos os alunos.

Em relação à forma aligeirada como os profissionais das instituições especializadas conduziram esse processo de orientação sobre a alimentação, posicionamento, adaptação de mobiliários e de prescrição da cadeira de rodas, questiona-se a efetividade desse serviço, uma vez que tais práticas não precederam de visitas ao ambiente escolar, tampouco ouviram a própria estudante e outras pessoas próximas, como o caso de sua mãe. Tais procedimentos são partes de um rol de condutas básicas de qualquer processo de implementação de Tecnologia Assistiva (ALVES; MATSUKURA, 2016). Para além de apoiar o processo de confecção da Tecnologia Assistiva, as instituições filantrópicas direcionaram esta tarefa para a professora de Educação Especial, que não possuía qualquer formação especializada nesse campo, estando a sua intervenção restrita às orientações, quando a recomendação do Comitê Brasileiro de Tecnologia Assistiva é por um trabalho interdisciplinar (BRASIL, 2007b).

Entre os recursos confeccionados pela professora de Educação Especial estavam:

[...] uma cadeira comum de madeira com emborrachado, apoio para os pés, colete para cadeira e pescoço, adaptador de braço para passar folhas de livros junto ao braço da auxiliar, calça com enchimento para sentar no chão (tipo almofada em forma de calça) (Paula, professora do AEE – fonte: relatório de AEE).

Cumpre destacar, que uma parte desses recursos surgiram como uma panaceia para solucionar os problemas escolarização de Beatriz, sem, contudo, avaliar as atividades escolares que desafiavam a participação de Beatriz, a funcionalidade prática dos recursos projetados, as características da estudante, suas vontades, e a viabilidade da implementação no contexto

educacional. Embora, destaque-se como aspecto positivo a tentativa de pensar e implementar dos profissionais da escola a respeito do que julgavam ser pertinentes para a estudante.

A seguir, exemplos de recursos pensados e que, em parte, não atenderam às necessidades educacionais especiais da estudante:

Havia na própria escola, capitaneada pela professora do AEE algumas tentativas de adaptação, mas inadequadas. Porque ela tentava resolver, mas não tinha o conhecimento daquela área específica de postura, de posicionamento. Então algumas situações, a gente via que colocava até em risco à criança e outras que não ajudavam na participação de Beatriz, porque era uma postura que não ajudava que ela visualizasse, que ela tivesse em contato com os outros (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

Se eu vou dar uma pintura, a gente ampliava o desenho para ela pintar na sala, com todo esse sacrifício, de arrumar um jeito para ela pegar no lápis. A professora de Educação Especial colocou aquele tubinho para aumentar o volume, mas ficava ruim. Tudo é muito difícil! De qualquer maneira, só fazia você pegando na mão dela e fazendo (Quitéria, professora de sala comum – fonte: RGF-IDEPC).

Assim, a questão da adaptação do material talvez não esteja correta diante da dificuldade que ela tem, por exemplo, o engrossador, é o máximo que eu chego (Paula, professora do AEE – fonte: RGF-IDEPC).

Apesar da importância de se incentivar o uso da Tecnologia Assistiva no contexto educativo, como uma forma de favorecer a inclusão escolar, e de se estimular a apropriação do conhecimento desta área por professores, a demanda por um serviço especializado e permanente se apresenta como necessária. Trata-se, até mesmo, de uma recomendação recorrente entre pesquisadores brasileiros da área da Educação Especial (CALHEIROS; MENDES, 2016; LOURENÇO, 2012).

Direcionando a discussão da escolarização de Beatriz para as questões curriculares, com o intuito de compreender o currículo da escola e a perspectiva da rede municipal de educação de Maceió, verificou-se que este presumia pelo brincar, o elemento norteador da proposta pedagógica da Educação Infantil, como se pode verificar a seguir:

Porque a proposta da SEMED não é que a criança saia da Educação Infantil lendo, escrevendo. Isso não está mais dentro das orientações curriculares, que pede que as crianças desenvolvam outras habilidades, com mais ênfase na questão motora, oralidade. Então, no caso da Beatriz, seria essa participação mais adequada. Ela poder estar inserida em todos os tipos de atividades, brincadeiras, dentro da escola, fora da escola. [...] O professor não iria alfabetizar a criança. [...] segundo a rede (SEMED) do Departamento de Educação Infantil, só poderia iniciar a criança no processo de alfabetização a partir do ensino fundamental. A criança não podia cobrir, não podia fazer determinadas atividades, até atividades de sala e tarefa de casa era para ser

retirado, para se fazer através de brincadeiras, de uma coisa muito lúdica (Keli, coordenadora pedagógica – fonte: RGF-IDEPC).

De acordo com Campos (2018), um dos desafios enfrentados por professores da Educação Infantil é fazer as mediações pedagógicas necessárias, relacionadas ao brincar, para que as crianças com deficiência tenham uma participação mais ativa e avance em seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, considerando que o caso de Beatriz requereria um fazer pedagógico adequado às suas especificidades, a questão que se estabelecia era como o brincar estava sendo oportunizado à Beatriz no contexto educacional? As informações coletadas mostravam que, muitas vezes, Beatriz se beneficiava mais das atividades realizadas junto a seus pares, especialmente as que envolviam movimento, como o de correr.

No momento que ela está brincando, você percebe que ela está bem, porque ela está rindo, mesmo na cadeira e os meninos empurrando (Quitéria, professora de sala comum – fonte: RGF-IDEPC).

E tipo, ela adora isso, de ter alguém que vai lá e chama ela para brincar, ela não gosta de ficar parada (Keli, coordenadora pedagógica – fonte: RGF-IDEPC).

Quando pega velocidade, que ela vai, você percebe que ela sorri, que ela grita. Dá para perceber que ela gosta demais. E assim, eu penso que ela percebe, que ela está dentro da brincadeira assim como os outros, independentemente de ter alguém empurrando a cadeira dela, ela está participando também, eu acho que o que ela gosta é isso, de ela perceber que está brincando junto, participando das mesmas atividades. Mesmo que ela tenha um apoio. Exatamente, esse apoio para ela é como se não fosse. Ela não é espectadora, é participante. As pessoas estão correndo e a cadeira dela está correndo também, então ela sente a mesma emoção, e o sorriso (Keli, coordenadora pedagógica – fonte: RGF-IDEPC).

E, como bem destacado pela coordenadora, o fato do brincar ter sido mediado por um colega de classe não fazia de Beatriz uma personagem coadjuvante da brincadeira, uma espectadora qualquer; pelo contrário, possibilitava que a partir da relação de mediação, se potencializasse os processos de participação social e de aprendizagem colaborativa.

Percebe-se, nesse contexto, um potencial de Beatriz para fazer amizades, e essa capacidade não poderia ser subestimada ao fato dela possuir uma deficiência, por pena ou qualquer outro sentimento de compaixão desvelada, mas sim pela sua habilidade social de agregar pessoas ao seu redor.

Ela tem assim, uma amabilidade, uma facilidade de fazer amizade, eu vejo esse lado. Os meninos se aproximam dela não é por conta só da condição dela! Então, assim, para mim o que ela faz bem é amizade, na escola, com os outros meninos (Paula, professora do AEE – fonte: RGF-IDEPC).

Zingaro (2015) relata que, habitualmente, a deficiência é entendida como um problema individual que, por si só, representa uma barreira para a amizade. Mas, esta não representava a realidade do caso de Beatriz¹⁹. Ao invés disso era uma competência que deveria ser valorizada e explorada. De acordo com Cousik (2017), no processo educativo devem-se reconhecer as competências dos estudantes com deficiência e concentrar-se no que estes podem fazer, desvirtuando-se, dessa forma, da tendência de focalizar em suas limitações funcionais.

Entretanto, em outras situações, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora não eram eficientes ao ponto de colaborar para a participação efetiva da estudante Beatriz, conforme exibido a seguir.

Sobre a questão de a criança dizer [o que ela quer fazer/brincar], a Beatriz não tem como fazer isso, nem como chegar até o material. Não que ela não esteja ali, mas porque ela não tem a condição motora e de linguagem (Keli, coordenadora pedagógica – fonte: RGF-IDEPC).

Tem a questão do desenho, tem a questão do recorte, da colagem, de pegar um livro, e manuseá-lo, e a Beatriz não faz nada disso. Não é Paula? Até um papel a gente sai arrumando alguma coisa para ela pegar o papel e fazer um rabisco (Quitéria, professora de sala comum – fonte: RGF-IDEPC).

Nota-se, nesses episódios, que a instrução foi, muitas vezes, focada nas áreas de fraqueza da estudante Beatriz, que não contava com qualquer tipo de suporte educacional, como no caso de uma Tecnologia Assistiva. Logo, esses fatos não podem ser interpretados como um problema da estudante em participar e lograr êxito nas atividades propostas, mas pela falta de provisão das condições de acesso, participação e aprendizagem no contexto escolar. A esse respeito, Liasidou (2014) aponta que há evidências consideráveis sugerindo que quando os estudantes com deficiência têm acesso a serviços de suporte especializados, podem atingir os mesmos níveis de desempenho educacional que seus colegas sem deficiência. Nesse sentido, segundo a autora, essa perspectiva de inclusão sinaliza uma "reviravolta" ideológica, destinada a mobilizar mudanças transformadoras que aumentam a participação justa de pessoas com deficiência em todos os domínios sociais e educacionais.

No que se refere aos procedimentos utilizados para avaliação da aprendizagem, destaca-se que na escola de Beatriz valorizava-se mais o processo da aprendizagem, por meio da

¹⁹ Há de se destacar que a rejeição inicial estabelecida por alguns estudantes foi transformada em uma relação de afeto e cuidado, construída a partir da convivência e do respeito mútuo.

avaliação formativa, que propriamente o produto gerado – frequentemente verificado por meio de provas e de outras ferramentas equivalentes.

O tipo de avaliação que é feito na educação infantil é através de um relatório, que o professor vai falar sobre o desenvolvimento da criança, vai falar sobre essas atividades que ela pôde participar (Keli, coordenadora pedagógica – fonte: RGF-IDEPC).

Esse critério de avaliação da aprendizagem, além de se aproximar das tendências atuais em educação, na medida em que tem como referência o desempenho do próprio estudante comparado com ele mesmo, não prioriza o uso de instrumentos quantitativos de mensuração (VALLE; CONNOR, 2014). Tal abordagem, de acordo com esses autores, sugere que os professores vejam os estudantes com base no modelo de pontos fortes, o qual aprecia as competências, em detrimento a valorização dos déficits ou aquilo que os estudantes não conseguem fazer.

Apesar da perspectiva de aprendizagem adotada, a professora regente de Beatriz encontrava dificuldades para se desvencilhar de uma cultura social que enquadra a deficiência como um problema de ordem pessoal. Em certa medida, encarava que os problemas de acesso ao currículo geral da Educação Infantil era um problema próprio da estudante, e não como um reflexo da falta de provisão de suportes especializados.

Os dados obtidos, ainda, destacam que Beatriz estava menos presente na escola que seus pares sem deficiência, o que dificultava o monitoramento do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem acadêmica.

Tinha uma semana dela vir um dia, semana dela vir dois, mas ela não vinha [com frequência] (Quitéria, professora de sala comum – fonte: RGF-IDEPC).

Vários fatores concorriam com a frequência escolar, como as visitas constantes a serviços de saúde no mesmo horário da aula, para realização de consultas, exames ou terapias. E, somado a esses fatores, estava o fato de que Beatriz morava um pouco distante da escola; e que, no seu primeiro ano escolar, não tinha acesso ao serviço de transporte escolar adaptado. Por conta desses impedimentos, o desenvolvimento de suas competências, capacidades e potencialidades educacionais tornavam-se limitadas pela privação de uma rede de atenção integral às necessidades da criança, que compreendesse suas demandas de cuidado e organizasse o funcionamento dos serviços, sem que sua família tivesse que fazer a escolha por qualquer um deles, e garantisse outros que estivessem sendo privados, como no caso do transporte, suporte importante para sua locomoção.

Por fim, destaca-se que o envolvimento e o desempenho acadêmico de Beatriz eram acompanhados sistematicamente por sua mãe.

Helena: Porque a menina [professora do AEE] tirava foto e mandava toda vez. O que a Beatriz fizesse ela tirava foto e mandava, onde ela tivesse, na sala de aula ou brincando.

Laura: E a Beatriz participava muito ou pouco?

Helena: De tudo, lá de tudo que tinha a Beatriz estava no meio. [...] E, de vez em quando, mandavam me chamar para eu ver a Beatriz lá e tudo lá (fonte: RE-ARA).

Ela [mãe de Beatriz] realmente se interessa. Ela sempre faz o que a gente pede (Keli, coordenadora pedagógica – fonte: RGF-IDEPC)

Havia uma interação efetiva entre família e os profissionais da escola da estudante, o que favoreceu de maneira positiva a participação e o aproveitamento educacional de Beatriz. Xu e Filler (2008) relatam que o envolvimento familiar não se refere especificamente a um evento fixo, mas compreende uma série de interações dinâmicas e em constante mudança que podem variar a depender do contexto em que ocorrem. De acordo com esses autores, quando a participação da família se torna efetiva e é desejada pelos professores e diretores, a escola ganha mais um aliado para superar os obstáculos à inclusão, a despeito da falta de recursos.

Compete destacar que, na percepção da mãe e dos profissionais da escola, o espaço educativo era um local prazeroso para Beatriz, onde ela gostava de estar e se fazer presente. Esse contentamento era demonstrado, por meio de suas expressões faciais, nas vezes em que foi questionada sobre e nas solicitações feitas à mãe para ir à escola.

Pressuposto 5: Ações planejadas e implementadas

As ações planejadas e implementadas pela rede de apoio foram diversas, baseadas nas necessidades da própria estudante com paralisia cerebral e nas demandas levantadas pela equipe escolar, que partiram de uma conversa com o familiar ou com a equipe escolar, permearam por encaminhamentos para serviços de saúde, realização de formações sob demanda até a construção de recursos de Tecnologia Assistiva para o contexto escolar. As ações planejadas e implementadas foram:

1. Orientações quanto a autonomia e comunicação
2. Encaminhamento para tratamento da crise convulsiva
3. Orientações quanto a recursos de reabilitação na escola

4. Confeção e orientação para uso de órteses
5. Construção de um mobiliário adaptado para as atividades de chão
6. Formação para a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva
7. Construção de adaptador para a participação em atividades escolares de escrita/pintura
8. Orientações quanto recursos/atividades de forma indiscriminada e paralela
9. A decisão sobre a progressão ou retenção escolar da estudante no término repentino do calendário letivo

1. Orientações quanto a autonomia e comunicação

Apesar de Beatriz participar das atividades envolvendo o brincar no contexto educacional, esta participação estava condicionada ao que uma terceira pessoa, geralmente um adulto, lhe ofertava como possibilidade. Não lhe era dado o direito de escolha sobre o quê brincar, com isso o reconhecimento e a valorização da sua autonomia estavam comprometidos. Essa conduta, em parte, tem a ver com as conotações negativas em torno da rotulação da deficiência de Beatriz, especialmente em torno da sua dificuldade de explorar o ambiente e de se comunicar com ele de forma independente. De acordo com Chomba et al. (2014), os rótulos podem estabelecer limites sobre o que as pessoas com deficiência podem alcançar no curso de suas vidas, além de influenciar como os indivíduos são percebidos pelos outros e, até mesmo, de como os próprios indivíduos com deficiência pensam e se percebem.

A dificuldade de comunicação e o cerceamento da autonomia foram percebidos no primeiro encontro em que os participantes externos à escola estiveram na escola, em contato direto com Beatriz, e na conversa com a professora de Educação Especial. A seguir, alguns relatos que evocam esse episódio:

Para mim foi muito marcante no primeiro dia em que a gente foi na escola, a gente estava conversando com a Beatriz e aí ela estava olhando para a boneca, aí a gente perguntou se ela queria a boneca, e ela respondeu, e a gente entendeu que ela queria a boneca, e ela ficou feliz com a boneca. E foi a primeira vez que a professora disse “ela escolheu a boneca, ela queria a boneca, olha...”, então assim, ela já estava na escola há alguns meses, e só nessa primeira interlocução com pessoas diferentes, ela pôde ver que demandou para a Beatriz uma situação diferente. A professora de Educação Especial já pôde ver que a menina tinha coisas a mais a dar do que ela já tinha enxergado até então (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

E aquela questão da boneca também, porque eu ia dar a Barbie. E ela escolheu uma azul horrorosa, mas foi a escolha dela, ela sorriu para aquela “boneca feia”. Nesse dia eu iria dar a Barbie de biquíni, que toma banho na piscina, e

ela escolheu uma boneca azul, feia, horrorosa, parece aquelas *monster high* (Paula, professora do AEE – fonte: RE-ARA).

Esse acontecimento retrata que a limitação de Beatriz nas áreas de comunicação e autonomia não estava relacionada com sua dependência e incapacidade para gerir sua própria vida, mas, sim, ao baixo nível de apoios – nesse caso de uma comunicação alternativa ou mesmo devido a falta de oportunidades fornecida pelos profissionais da escola para que a estudante pudesse se expressar, não permitindo, assim, que sua “voz” fosse sequer considerada. Martins et al. (2012) destacam que, rotineiramente, essa prática tende a ser naturalizada no contexto educacional.

Para que Beatriz pudesse expressar seus desejos, diante daquilo que lhe era oferecido no contexto de sua escola, era necessário o estabelecimento de uma interação efetiva entre os interlocutores. Para tanto, seus educadores deveriam estar atentos às pistas e intenções de comunicação que poderiam ser manifestadas pela estudante, na tentativa de que sua mensagem fosse decodificada. No caso de Beatriz, a expressão facial era o principal canal de informação utilizado para o estabelecimento de uma comunicação.

No ano passado a gente não tinha esse cuidado de perguntar. A partir desse momento, dessa troca, dessa conversa de vocês, dessa ajuda no bom sentido, eu fiquei assim mais para perguntar por que eu já estava no automático, eu fazia as coisas. Mas agora o que é que estou fazendo de diferente? Eu estou dando esse direito, estou dando opção de escolha, ela vai poder escolher o que ela quer, porque antes eu pegava e dava, a panela, aquela boneca, aquele brinquedo (Paula, professora do AEE – fonte: RE-ARA).

Assim, a professora de Educação Especial se apropriou das pistas de comunicação de Beatriz e pode lhe garantir mais autonomia nas atividades escolares. Nesse sentido, destaca-se o fato desta profissional ter encarado a conversa realizada, junto aos participantes externos à escola, como um espaço para reflexão e mudança da prática profissional.

Considerando esse resultado, destaca-se a força dos Estudos sobre a Deficiência em Educação, perspectiva adotada nesta investigação, que em vez de se concentrar em “consertar” os estudantes com deficiência, enfatiza mudanças dentro das esferas de influência dos professores, das estruturas e práticas da sala de aula – constituídas para apoiar uma gama completa de necessidades de aprendizado de salas de aula diversas e inclusivas (COLLIS; FERRI, 2016).

2. Encaminhamento para tratamento da crise convulsiva

Durante as atividades realizadas no cotidiano escolar, Beatriz apresentava crises epiléticas, que foram percebidas tanto pelos profissionais da escola, quanto pelos externos que estavam dando suporte à sua escolarização. Cumpre destacar que a estudante não apreciava tomar remédios e que, por esse motivo, sua mãe evitava administrá-los para não a contrariar. Entretanto, apesar de Beatriz estar vinculada a um CER, de caráter filantrópico, o atendimento para o tratamento dessa necessidade não era realizado.

Por entender que as epilepsias poderiam interferir no processo de escolarização da estudante, especialmente nos processos de aprendizagens, foi realizado encaminhamento para o tratamento dessa necessidade junto a um CER parceiro da rede de apoio.

A questão da rede mesmo de saúde de estar mais junto, eu lembro que ela tinha uma dificuldade de um atendimento mais especializado, houve o encaminhamento (Marina, CER – fonte: RE-ARA).

Ela estava convulsionando, estava sem neurologista, não estava dando a medicação correta (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

Zanni, Maia Filho e Matsukura (2010) destacam que as crises podem influenciar o cotidiano escolar dos estudantes com epilepsia, com impacto expressivo na frequência escolar, participação em atividades esportivas, recreativas e acadêmicas que envolvem o aprendizado. Segundo as autoras, os estudantes com epilepsia tendem a se constituir como uma população educacional vulnerável, uma vez que diferentes variáveis podem estar relacionadas ao surgimento de dificuldades escolares, a saber, algumas delas: o tipo de epilepsia e sua severidade, a idade de início das crises, a conotação psicossocial negativa da epilepsia, além da possibilidade de presença de estigma e reações inadequadas perante a epilepsia infantil.

Na consulta realizada, a neurologista, segundo os relatos da mãe, ajustou a medicação e lhe orientou quanto à necessidade de uso correto dos medicamentos para diminuição dos sintomas da epilepsia. Yacubian, Contreras-Caicedo e Ríos-Pohl (2014) afirmam que apesar da terapia medicamentosa antiepiléptica ser uma aliada na diminuição da excessiva excitabilidade neuronal, visando a reduzir ou extinguir a ocorrência de crises, apresenta como efeitos secundários desse processo a lentidão psicomotora, a redução da atenção e concentração, além de problemas de memória levando a dificuldades de aprendizagem e outros comprometimentos no funcionamento acadêmico.

De acordo com Zanni, Maia Filho e Matsukura (2010), esses fatores além de interferir no desempenho acadêmico, têm determinado o tipo de instituição de ensino que os estudantes

com epilepsia geralmente frequentam, escola comum para aqueles indivíduos com crises menos severas e escola especial para os estudantes com graves comprometimentos. Essa situação mostra que diferentes critérios podem ser fatores de segregação ou exclusão à escolarização de estudantes com paralisia cerebral.

Para o combate aos processos de exclusão escolar decorrentes das consequências associadas às crises epiléticas, o trabalho trilhado pela rede de apoio, nesta investigação, considerou necessário conhecer as instituições especializadas efetivas no atendimento à epilepsia, circunscritas na região, e acioná-las quando necessária, como ocorreu com o caso da estudante Beatriz. Todavia, cumpre destacar, que as instituições parceiras da rede podem ser acionadas tanto pelos profissionais da escola, por meio de um circuito próprio de circulação e gestão do desempenho escolar, como pelos participantes externos. A ideia é traçar os caminhos mais rápidos e eficazes para resolver os problemas e construir redes preferenciais de acesso, com a finalidade de garantir maior equidade ao acesso e à efetiva utilização dos serviços assistenciais, para responder às necessidades de cuidado identificadas, conforme orientam Cecilio et al. (2012).

3. Orientações quanto aos recursos de reabilitação na escola

Havia entre os profissionais da escola uma expectativa de que recursos utilizados na área da reabilitação poderiam beneficiar Beatriz no contexto educacional. Os participantes externos esclareceram que, de fato, até favoreceriam, mas que a proposta pedagógica da escola não era esta, de focar no desenvolvimento de uma habilidade de desempenho²⁰ e remediar a limitação motora. Em um dos acontecimentos, por exemplo, a professora regente queria adquirir “bolinhas de reabilitação” com a expectativa de que este recurso pudesse desenvolver as habilidades manuais da estudante e que, por consequência, possibilitaria sua participação nas atividades escolares de escrita, pintura, recorte e colagem.

Para os externos à escola, ainda que fosse clara a necessidade de uma intervenção terapêutica mais intensa com Beatriz, esta deveria ser realizada no ambiente clínico – que é próprio para essa finalidade, e não no espaço educacional. De acordo com Valle e Connor (2014), embora a escola se constitua como uma forte aliada dos serviços de reabilitação, por

²⁰ De acordo com a Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA, 2015, p. 25), “as habilidades de desempenho são elementos observáveis de ação que têm um propósito funcional implícito; habilidades são consideradas uma classificação das ações, abrangendo múltiplas capacidades (funções do corpo e estruturas do corpo) e, quando combinadas, são a base da capacidade de participar em ocupações e atividades desejadas”.

estimular em grande medida o desenvolvimento humano, deve prezar essencialmente pelas competências pedagógicas.

Até eu como professora, eu tinha essa preocupação de querer fazer algo diferente com a Beatriz, aí ele [pesquisador] disse assim: “não, aqui é uma escola, não é uma clínica!”. O que a gente queria: aquelas bolinhas, que ela movimentasse. Aí ele [pesquisador] dizia: “não, não vamos transformar uma sala de aula em uma clínica” (Quitéria, professora de sala comum).

A compreensão dessa professora de sala comum ilustra a percepção dos profissionais da escola, de que o problema está ancorado no estudante, cultivando a perspectiva do modelo médico de deficiência. Valle e Connor (2014), baseando-se nos postulados dos Estudos sobre a Deficiência em Educação, revelam que os professores devem se concentrar menos na tirania do déficit e focalizar mais nas barreiras sociais e ambientais que impedem o estudante de acessar o currículo, sinalizando que essa deve ser a preocupação educacional. Para tanto, a escola deve reconhecer que os cuidados dos quais necessitam as pessoas com deficiência não se restringem aos da área da saúde, embora se considere que, como todas as pessoas, elas também precisam de serviços e apoios da saúde (SEELMAN, 2004).

Dessa forma, como questão primordial, o papel da escola deve prezar pelo compromisso com a ética do ato de ensinar (COLLINS; FERRI, 2016). E no caso de se identificar problemas de saúde dos estudantes com deficiência, durante o processo educativo, estes devem ser acolhidos pela escola e rede de apoio e encaminhados para receberem atenção especializada em outros pontos da rede de atenção a pessoa com deficiência.

Os professores compreenderam a posição dos externos e retrocederam na concepção equivocada de usar recursos de reabilitação dentro do ambiente escolar, a fim de que esse não se tornasse mais um ambiente direcionado ao âmbito clínico, perdendo o seu foco pedagógico. Destarte, entenderam que a função da escola poderia ser a de acompanhar o cuidado junto aos serviços de reabilitação responsáveis e trabalhar em parceria com esses.

4. Confeção e orientação para uso de órteses

Beatriz, durante o tempo em que ficava na escola, permanecia com suas mãos permanentemente fechadas, trazendo repercussões em sua participação e desenvolvimento educacional. Para inibir esse padrão de movimento e facilitar as respostas motoras funcionais desses membros, decidiu-se encaminhá-la ao CER parceiro, para avaliação da necessidade de uso de órtese. Verificou-se a importância desse recurso, como uma forma de evitar que a postura

das suas mãos se agravasse e impedisse no desenvolvimento de outras habilidades. Desse modo, foi confeccionada para as duas mãos órteses estáticas com apoio ventral, mostrada na Figura 7.

A mãe foi orientada, durante a confecção das órteses, quanto ao seu uso e colocação, tempo de permanência, higienização e manutenção dos equipamentos, entre outros esclarecimentos. Essas recomendações, também, foram estendidas aos partícipes da escola, por meio de uma oficina realizada *in loco*, pelos participantes externos que davam suporte à escolarização de Beatriz. Em muitas realidades, os profissionais da educação não recebem qualquer tipo instrução especializada, o que torna ainda mais vulnerável a condição de escolarização dos estudantes com deficiência (HALL, 2015).

Figura 7 – Órtese de apoio ventral confeccionada para Beatriz



Fonte: elaborada pelo autor (2016).

Entretanto, apesar de importantes, as recomendações recebidas não foram suficientes para capacitar as professoras de Educação Especial, de sala de aula comum e a profissional de apoio para o domínio operacional do uso das órteses.

Eu tenho medo que eu venha fraturar, quebrar, é tão pequenininho aquilo ali [membros superiores], dá a impressão de ser frágil. [...] tenho medo que eu venha prejudicá-la (Paula, professora do AEE – fonte: RC-AP).

Em virtude dos profissionais da escola não se sentirem aptos a utilizarem as órteses de modo seguro com a estudante, tal situação acarretou o desuso temporário desse recurso de Tecnologia Assistiva no contexto escolar.

Sofia: por que a coordenadora falou que ela não precisa ir para a escola de órtese?

Carmem: Porque as professoras não estão sabendo colocar, elas ficam com medo de colocar e retirar (fonte: RC-AP).

O desuso da órtese e de outros recursos de Tecnologia Assistiva pode ocorrer por diversas razões no contexto educacional, mas a falta de formação especializada tem sido uma constante entre os professores, como assim afirmam Calheiros, Mendes e Lourenço (2018) e Manzini (2011).

5. Construção de um mobiliário adaptado para as atividades de chão

Parte da rotina da sala de aula na escola de Beatriz era realizada no chão, e a estudante, por possuir uma deficiência neuromotora, não conseguia ficar na mesma postura que seus pares, encontrando dificuldades para participar desses momentos com independência.

Figura 8 – Posicionamento de Beatriz na atividade de roda



Fonte: elaborada pelo autor (2016).

A Figura 8 mostra que além da postura não favorecer uma participação ativa, por estar deitada, sem mirar nos olhos dos seus pares e da sua professora, Beatriz estava deslocada da roda, o que reduzia sua condição de participação. Por entender que Beatriz demandava de um mobiliário adaptado, os profissionais internos e externos à escola compreenderam que uma cadeira adaptada para o chão poderia deixá-la mais ativa no processo de aprendizagem e na interação com seus pares.

Foi realizado um encontro para discussão do modelo de mobiliário que seria proposto para a participação da estudante na atividade de “roda”. Foram feitas diversas buscas na internet e houve o compartilhamento dos modelos encontrados. Em seguida, discutiu-se a melhor opção de modelo e de aquisição (produto comercializado ou fabricação e adaptação de mobiliário).

Decidiu-se que a melhor opção seria confeccionar e adaptar um mobiliário que atendesse as necessidades da estudante e da atividade que desempenha na escola.

Essa questão da adaptação veio com os meninos de fazer uma cadeira para ela sentar na roda. A Professora de Educação Especial teve essa ideia [anteriormente]. Quando eles foram para a sala de aula, observaram que ela não estava confortável, não estava adequada [deitada na calça de posicionamento]. Foi uma tentativa [nossa] pensando no melhor (Quitéria, professora de sala comum – fonte: RE-ARA).

Essa cadeira a gente pensou para ela estar na rodinha, e no chão, para ficar nivelada com os colegas e, de fato, ela ficar mais independente. Para que a profissional de apoio não ficasse segurando-a e podendo auxiliar numa atividade que ela tivesse que pegar algo, a profissional de apoio iria estar orientando nesse sentido, e Beatriz mais apoiada (Carmem, CER – fonte: RE-ARA).

Um dos modelos que vem sendo utilizado para nortear a escolha de dispositivos de Tecnologia Assistiva é o modelo *Matching Person and Technology*, que busca avaliar a predisposição ao uso de uma tecnologia que analisa os fatores pessoais e psicossociais do usuário considerando as necessidades e preferências, os fatores ambientais onde o dispositivo será utilizado e os fatores específicos da tecnologia (ALVES; MATSUKURA, 2016).

Desta forma, com base nos princípios deste modelo foram considerados os fatores do usuário, o ambiente e as características da tecnologia. Foram avaliadas, por meio de avaliação própria fundamentado nos princípios biomecânicos, as funções e estruturas do corpo e as habilidades motoras. No ambiente, foi observado o espaço físico, o mobiliário e sua disposição na sala de aula e a presença de profissional de apoio. Quanto aos fatores específicos para aquisição da tecnologia, considerou-se o conforto, segurança e personalização, sendo definida a construção do mobiliário.

A construção do mobiliário adaptado demandou um trabalho colaborativo, com recorrentes mudanças na tomada de decisão, oficina de adequação postural, elaboração de vídeos instrucionais e materiais ilustrativos sobre como utilizar o recurso produzido. Participaram deste processo os profissionais externos à escola, envolvendo os professores no treinamento para o uso e na avaliação prática da Tecnologia Assistiva em sala de aula.

A confecção do mobiliário foi bastante interessante e empregamos muito tempo na sua execução. Foram muitas idas e vindas à escola para adequar o recurso às necessidades da aluna (principalmente pelo quadro motor que a mesma apresenta, demandando muitas análises e ajustes para adequação da postura e do recurso confeccionado) [...]. A escola foi orientada sobre o uso correto do recurso e o acompanhamento da aluna no uso durante as atividades escolares (Marina, CER – fonte: RE-ARA).

Eles vieram com a cadeira, toda vez que vinham aqui, traziam, mediam, [e diziam] “não, vamos ajustar isso”, “não, vamos ajustar aquilo” (Elisabete, vice-diretora – fonte: RE-ARA).

Assim, foi realizada uma oficina a fim de capacitar os profissionais da escola e a mãe a transferir e posicionar a estudante da forma mais adequada. Após isso, seguiu-se um trabalho de acompanhamento das orientações, para o qual foram elaborados materiais instrucionais (no formato de vídeo e de imagens), a partir dos registros da oficina. Esse processo requereu, sobretudo, conhecimento de profissionais especializados em Tecnologia Assistiva e da colaboração das pessoas que intervinham com Beatriz no contexto escolar.

A construção do recurso contou, ainda, com o apoio de um marceneiro, para a elaboração da estrutura de madeira do assento e encosto, e de um serralheiro, para as placas metálicas dos apoios laterais. Os participantes externos foram responsáveis pela avaliação ergonômica e antropométrica estruturada para o uso da cadeira, pela seleção e aquisição da espuma, pelo estofamento e revestimento do mobiliário, pela definição dos apoios e acessórios (apoio lateral de tronco, cintos pélvico e torácico do tipo borboleta). As docentes deram o *feedback* positivo quanto a utilização do recurso, destacando que a estudante passou a participar de forma mais ativa nas dinâmicas que aconteciam no chão, sempre atenta, interagindo com os colegas.

Depois de construído, optou-se por avaliar o mobiliário adaptado junto à criança a partir de uma atividade proposta pela professora regente. Pretendia-se analisar se haveria necessidade de apoios para Beatriz permanecer sentada no chão, mantendo um posicionamento adequado; e se deveria elevar a altura do mobiliário, em relação ao chão, para que a postura ficasse mais adequada em termos de alinhamento biomecânico, conforme se pode visualizar na Figura 9.

Figura 9 – Avaliação do mobiliário sem elevação de altura



Fonte: elaborada pelo autor (2016).

Durante o uso do mobiliário, Beatriz permaneceu atenta à leitura da história que estava sendo contada demonstrando satisfação e emitindo sorrisos, comportamento que não era observado anteriormente. Nessa posição, ela poderia olhar todos à sua volta, na mesma altura e da mesma forma poderia ser vista por seus pares. Entretanto, Beatriz sentava sobre o sacro, aumentando a retroversão da pelve e com potenciais riscos de prejudicar seu desenvolvimento, além de ficar com o tronco instável.

Sofia: Agora, mulher, depois que ela sentou que ela viu os meninos todinhos, ela relaxou, a coisa mais linda. Agora, estou suspeitando que vai precisar de apoio de tronco. Ela cai para o lado. A gente só vai saber isso depois da peiteira.

Carmem: Ela com as criancinhas, mulher que coisa linda.

Sofia: Mas a pelve dela não ficou legal (fonte: RC-AP).

Para minimizar essa situação, elevou-se a altura da cadeira por meio de um pneu já disponível no parque da escola, que possuía a altura aproximada do segmento da perna (da fossa poplíteia até o calcâneo) visando avaliar se a postura de Beatriz com os pés apoiados no chão ficaria mais adequada.

Figura 10 – Avaliação do mobiliário com elevação de altura



Fonte: elaborada pelo autor (2016).

Com o uso do pneu, foi observado um melhor alinhamento postural de pelve, tronco e membros inferiores, no entanto esta postura elevou Beatriz em relação aos colegas, favorecendo a diminuição do interesse da criança pela atividade apresentada na roda, permanecendo com a cabeça abaixada, recusando-se participar da atividade.

Carmem: Dá para ver claramente que com o pneu a postura e ficou melhor [...].

Sofia: Mas eu acho que ela tem que ficar no chão. A professora garantiu que são 20 minutos.

Carmem: Agora eu acho que a gente tem que conversar com os terapeutas dela, que atendem ela. Por que assim, tudo bem 15 minutos. Agora serão todos os dias 15 minutos? Eu não sei cientificamente pensando, quanto tempo se tolera uma postura inadequada (fonte: RC-AP).

Optou-se pela utilização da cadeira sem a elevação de altura que lhe proporcionou maior interesse e participação, devido ao comportamento apresentado pela criança, demonstrando sua preferência, além de que, a professora havia garantido que o intervalo de permanência na postura seria de aproximadamente trinta minutos. O uso do mobiliário e o posicionamento na escola foram informados ao fisioterapeuta da criança visando garantir a monitorização e intervenção na musculatura pélvica e nos membros inferiores. O mobiliário adaptado foi entregue à escola, os educadores receberam treinamento para o uso e foi solicitado que a professora regente e a profissional de apoio registrassem por meio de fotos e vídeos o uso durante as atividades escolares. Após análise dos registros pelos profissionais externos, verificou-se que a postura de Beatriz não estava adequada e que o mobiliário não estava auxiliando, de forma bem-sucedida, a sua participação escolar.

Figura 11 – Acompanhamento do uso do mobiliário



Fonte: elaborada pelo autor (2016).

Para os participantes externos, apesar de todos os suportes presentes no mobiliário, os mesmos não eram suficientes para bloquear a extensão pélvica provocada pela espasticidade. Dessa forma, elevou-se a altura do mobiliário em relação ao chão. Cumpre destacar que, antes de se fazer essa modificação no recurso, houve um processo de esclarecimento junto à estudante.

Figura 12 – Versão final do mobiliário



Fonte: elaborada pelo autor (2016).

O uso do mobiliário adaptado permitiu uma influência favorável à participação de Beatriz, na medida em que lhe proporcionou um comportamento mais ativo perante as atividades desenvolvidas. Ademais, possibilitou que as capacidades e potencialidades da estudante pudessem ser compreendidas e valorizadas pelos atores da escola, o que revela um resultado importante, considerando as barreiras de acessibilidade e inclusão, como as atitudinais.

Eu acho que ela pôde demonstrar muito mais as habilidades que ela tinha. E aí despertou para outras necessidades, necessidades efetivas de participação na aprendizagem (Marina, CER – fonte: RE-ARA).

É preciso não apenas garantir o acesso à matrícula de estudantes com deficiência, mas também, os suportes, e isso implica em incrementar uma rede de apoio no contexto escolar, composta por seus partícipes, em parceria com as políticas públicas da saúde, assistência social, entre outros, que se fizerem necessários, para garantir que os serviços de Educação Especial sejam dispensados a partir das demandas identificadas.

Esta prática revela o quanto à constituição de uma rede de apoio é possível e desejável entre os profissionais das áreas da educação e da saúde na construção de um mobiliário

adaptado, o qual potencializou o desempenho educacional e ocupacional e as habilidades da estudante e o trabalho dos atores da escola. Soma-se a isso, o fato de que os professores podem não possuir conhecimentos e habilidades específicas sobre Tecnologia Assistiva, em função da atualidade dessa discussão no campo da educação, o que reforça a necessidade de apoio de profissionais e serviços especializados na área, atuando de forma permanente no espaço educacional (ALVES; MATSUKURA, 2016; CALHEIROS; MENDES; LOURENÇO, 2018).

Para a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva no contexto escolar deve-se considerar a combinação de fatores do indivíduo e da tecnologia baseado em modelos teóricos que orientem a prática profissional. O modelo *Matching Person and Technology*, utilizado neste estudo, tem sido o mais referenciado pela literatura, considerando três elementos: funções e características da tecnologia, fatores sociais e ambientais que influenciam o uso, e fatores pessoais e psicossociais do usuário (ALVES; MATSUKURA, 2016).

Os achados desta prática indicam, ainda, que o mobiliário adaptado proporcionou à estudante um melhor alinhamento e estabilidade postural, mais segurança e conforto para participar das atividades escolares em roda, no chão, deixando-a na mesma posição que seus colegas, favorecendo a interação com a professora e pares, e lhe permitindo estar mais atenta às atividades e aos comandos da professora regente. Assim, por considerar a consonância destes aspectos com aquilo que a literatura da área considera como recomendado e adequado para um mobiliário adaptado, destaca-se a efetividade do recurso confeccionado (PIOVEZANNI; ROCHA; BRACCIALLI, 2014).

A originalidade do mobiliário é outro aspecto a mencionar, sobretudo por ter sido desenvolvido para uma demanda de participação coletiva no contexto da Educação Infantil, que é a atividade em roda no chão, na sala de aula comum. O uso de recurso da Tecnologia Assistiva torna as atividades escolares acessíveis para as crianças com deficiência física, apoiando-as no processo de escolarização (ROCHA; DELIBERATO, 2012).

Além destas questões específicas da Tecnologia Assistiva, pode-se observar outro ponto importante no decorrer deste processo, que diz respeito à possibilidade de aprendizagem e de formação profissional de todos os envolvidos. Além dos participantes da escola, os externos também tiveram a oportunidade de se deparar com situações novas sobre as quais ainda não haviam pensado e de perceber particularidades das demandas funcionais que só surgem com a observação e avaliação do desempenho no próprio contexto escolar.

Nessa experiência, foi clara a sensibilização das profissionais da saúde com aspectos da participação e do interesse de Beatriz nas atividades da escola, na forma que aconteciam. A princípio, a preocupação com o alinhamento biomecânico era preponderante e pautavam as

decisões acerca da prescrição e adaptação do mobiliário. No entanto, ao serem confrontadas com a situação real de utilização do recurso e com as reações tanto de Beatriz como de seus colegas ao estarem na mesma postura e altura, as consultoras puderam reelaborar conceitos, antes tão pautados no alinhamento biomecânico e prevenção de deformidades, dentro de uma perspectiva mais biológica que social, pensando em estratégias que não trouxessem grandes prejuízos do ponto de vista motor, mas que também favorecessem o desempenho da estudante enquanto participante das atividades de sala de aula.

Com isso, percebe-se que o processo colaborativo é de fato, uma via de mão dupla, onde todos se beneficiam pela possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional mediado pelas interações democráticas entre os pares para a solução de problemas da prática, como já descrito por Ibiapina e Ferreira (2005), Ibiapina (2008) e constatado por Mendes (2008), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Dounis (2013) e Calheiros (2015).

6. Formação para a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva

Além da necessidade de formação para o uso da órtese, entre os profissionais da escola, a falta de conhecimentos quanto à utilização da cadeira de rodas, do mobiliário adaptado para as atividades em roda, sobre como fazer transferências e posicionar a estudante de forma mais adequada estavam presentes. Em virtude dessa circunstância, foi organizado uma oficina no contexto escolar com a profissional de apoio, professora de Educação Especial, professora de sala comum e com a mãe de Beatriz, para suprir essas demandas em Tecnologia Assistiva. A oficina foi realizada durante o turno escolar da estudante, aproveitando a oportunidade em que todos estavam no espaço educativo.

A gente fez uma formação. Essa formação de orientação, de como tirar e colocar os equipamentos que ela tinha, que eram órteses, tanto de membros superiores como de membros inferiores, e como colocar ela na cadeira e retirar, e também de como fazer essa transferência, de como sentar ela de forma mais adequada se for colocar ela no colo (Carmem, CER – fonte: RE-ARA).

Eles [participantes externos à escola] ensinaram a gente como colocar as órteses. Ensinaram a mãe também, que participava dessas reuniões com a gente (Quitéria, professora de sala comum – fonte: RE-ARA)

Muito embora, os partícipes da escola tenham considerado a formação como relevante, por terem se apropriado, naquela oportunidade, das principais orientações quanto ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva de Beatriz, havia uma preocupação por parte dos participantes externos à escola se a formação implementada tinha possibilitado maior segurança e manejo na

prática cotidiana com a estudante. Pesquisas produzidas na área de Tecnologia Assistiva têm indicado que, quando cessam as formações ou consultorias para os professores, ocorre a descontinuidade no uso dos recursos que poderiam facilitar os processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência (LOURENÇO, 2012; HUMMEL, 2012).

Duas semanas após, os participantes externos retornaram à escola para fazer o acompanhamento do trabalho dos profissionais da escola frente ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva. Nessa oportunidade, os profissionais da escola, que participaram da oficina, foram convidados a demonstrar como estavam realizando o manejo desses equipamentos com a estudante Beatriz, conforme se pode constatar no fragmento a seguir:

A cuidadora foi convidada a reposicionar a criança na cadeira adaptada e recolocar a órtese. Ainda é clara a dificuldade frente aos dispositivos, porém a equipe da escola tem muita vontade em ajudar e ver a criança se desenvolver (Sofia, CER – fonte: diário de campo).

Para auxiliar nessas dificuldades, foram elaborados materiais instrucionais (no formato de vídeo), a partir das imagens produzidas durante a oficina. Esses vídeos poderiam ser recorridos nos momentos de dúvidas quanto à utilização dos recursos pelos partícipes da escola. Embora o uso de vídeos se constitua como uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem (GALDINO; MERCADO, 2018), nesta pesquisa não foi feita qualquer tipo de avaliação da eficácia destes na capacitação dos profissionais da escola, tampouco foi realizado qualquer acompanhamento sistematizado de uso desses materiais instrucionais, o que limitada a ampliação da discussão acerca da efetividade.

A despeito de qualquer impacto que a oficina, as consultorias e a proposição dos vídeos instrucionais possam ter causado em termos de mudanças no contexto escolar, o domínio dos recursos de Tecnologia Assistiva ainda se constitui como um desafio para o trabalho docente em âmbito nacional (MENDES; CIA; TÂNNUS-VALADÃO, 2015).

Como alternativa viável para solução desse problema, pesquisadores da área têm recomendado a implementação de um serviço permanente de suporte na área Tecnologia Assistiva educacional para professores, com a finalidade de estimular e garantir o uso continuado desses recursos em sala de aula (LOURENÇO, 2012; HUMMEL, 2012). No Brasil, essa proposta de serviço não existe enquanto política pública, diferentemente dos Estados Unidos que a oferta enquanto direito social garantido aos estudantes com deficiência (CALHEIROS; MENDES, 2016; CLARK; JACKSON; POLICHINO, 2011).

7. Construção de adaptador para a participação em atividades escolares de escrita/pintura

Havia uma intensa expectativa, entre os profissionais da escola, de que Beatriz pudesse escrever e pintar. Baseando-se nessa demanda iniciou-se um processo de avaliação da função manual da estudante, para uma possível prescrição de um recurso de Tecnologia Assistiva. Quando avaliada, Beatriz apresentava flexão de cotovelos e punhos, desvio ulnar de punho, dedos em flexão e não possuía movimentação voluntária. Essas condições tornavam sua escrita um grande desafio, mesmo que apoiado por um recurso de Tecnologia Assistiva.

Foi confeccionada uma adaptação de escrita/pintura no formato de esfera - feito com massa epóxi, com um furo no meio para encaixe do lápis/giz cera, personalizada ao tamanho da mão da estudante. Durante o uso do recurso, a estudante vivenciou dificuldades que transcendiam as condições específicas da sua limitação motora, que por sua vez tornavam ainda mais complexo o processo de implementação do recurso.

A primeira dificuldade encontrada remetia-se ao uso comum da mesa escolar infantil – que permitia o agrupamento de até quatro crianças. Por Beatriz ser usuária de cadeira de rodas, esse mobiliário era baixo e não permitia seu acesso. Ademais, não existia um mobiliário adequado para o uso dessa mesa junto a seus pares. Mediante essa situação, os profissionais da escola realizaram uma série de acomodações com vistas a promover a participação da estudante nas atividades de mesa.

Foi providenciado um tampo de mesa com recorte em semicírculo acoplado a uma cadeira convencional. Para ajustar a postura de Beatriz, os profissionais da escola recorreram a um travesseiro, que também era utilizado para refrear os movimentos de hiperextensão de sua cabeça – como uma forma de segurança. Entretanto, apesar dos esforços em tentar resolver essa demanda, as acomodações feitas colocavam em risco a integridade física da estudante e não facilitavam sua participação – por ainda assim estar mal posicionada. Esse resultado sugere que a construção/prescrição de mobiliário adaptado e a adequação postural deva ser realizado por profissionais com expertise na área (MENDES; LOURENÇO; CALHEIROS, 2019). Na Figura 13, está registrada as acomodações para realização de atividade na mesa:

Figura 13 – Acomodações para realização de atividade na mesa



Fonte: elaborada pelo autor (2016).

Cumprе destacar, que as adaptações realizadas reforçavam uma prática de escolarização individualizada para Beatriz. Enquanto isso, seus colegas sem deficiência trabalhavam juntos, em pequenos grupos, na mesa escolar infantil. Esse fato ilustra como os processos educativos eram norteados, fundamentalmente a partir de uma concepção médica de deficiência – que cultivava práticas e arranjos individuais como formas apropriadas de fornecer acesso ao ensino e ao aprendizado (COUSIK, 2017).

Assim, deu-se início a um processo de busca/aquisição de uma cadeira para atividade na mesa escolar. Por acaso, a mãe de uma criança atendida em um CER parceiro havia doado uma cadeira postural adaptada, e esta foi concedida à Beatriz. Contudo, esse mobiliário precisava de uma série de ajustes: higienização, confecção de cintos de posicionamento, abdutores, reparos de partes quebradas, diminuição do tamanho da cadeira e revestimentos. Essas modificações dependiam de tempo e da articulação com outros profissionais, como serralheiro e capoteiro (profissional que trabalha com estofados), não sendo possível de realizá-las de imediato, uma vez que estavam sendo executadas outras ações em paralelo, como a confecção da cadeira de chão. Na Figura 14, a avaliação de Beatriz no mobiliário:

Figura 14 – Avaliação de uma cadeira para atividade na mesa escolar



Fonte: elaborada pelo autor (2016).

Na Figura 14, é possível perceber que o posicionamento de Beatriz estava mais adequado e favorecia sua participação nas atividades de mesa, ainda que a cadeira estivesse em uma altura desproporcional em relação à mesa. Verificou-se, também, a necessidade de ser feito um recorte em semicírculo (meia lua) na mesa a fim de lhe proporcionar uma amplitude maior e conforto nos movimentos.

Retomando a descrição das dificuldades encontradas no processo de implementação do recurso adaptado para escrita/pintura, pôde-se perceber que Beatriz ao utilizar a adaptação apresentava certa incompreensão da funcionalidade do lápis/giz e demonstrava parca experiência com esses materiais escolares.

Quanto a adaptação do lápis, a criança inicialmente demonstrou pouca experiência com pintura, uso de giz cera [...]. A profissional de apoio relatou que as atividades oferecidas para as outras crianças não são oferecidas à Beatriz (Sofia, CER – fonte: diário de campo).

Decidiu-se continuar com a implementação do recurso, incrementando como apoio ao uso, a utilização de uma colega de classe nesse processo de mediação da aprendizagem. O auxílio de pares é uma indicação da literatura internacional da área de Educação Especial, para apoiar de forma eficiente a inclusão escolar de estudantes com deficiência e por se tratar de uma prática baseada em evidências (ALZHRANI; LEKO, 2018). Ao longo da experimentação, de

tutorada, Beatriz passou a compreender melhor a funcionalidade do lápis/giz cera e mostrou-se motivada. A seguir, um dos momentos em que Beatriz recebeu a tutoria de pares:

Figura 15 – Construção de adaptador para escrita/pintura



Fonte: elaborada pelo autor (2016).

Verificou-se que o recurso confeccionado se tornou viável na realização das atividades envolvendo pinturas, ainda que não tenha garantido sua independência total – uma vez que Beatriz demandava de *apoio físico* para pegar o lápis e realizar os movimentos necessários. A tutoria de pares e a profissional de apoio constituíram-se como fundamentais nesse processo de escolarização.

Entretanto, o recurso confeccionado não se apresentou favorável nas tarefas que requisitavam o uso da escrita e que prescindiam de um movimento mais refinado. A seguir, alguns relatos que ratificam essa assertiva:

Não ia, porque ela não tinha condições motoras de mesmo com a adaptação, ainda que tivesse presa à mão dela, de fazer movimentos. A gente teve até que conversar depois [que seria necessário outro recurso de Tecnologia Assistiva, talvez um de alta complexidade] (Carmem, CER – fonte: RE-ARA).

[Sobre a utilização do recurso confeccionado] não significava que iria aumentar a participação dela (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

Apesar da recomendação dos participantes externos quanto a utilização da Tecnologia Assistiva de alta complexidade, não havia na escola de Beatriz muitos desses recursos, possuindo apenas acionadores (de diversos tipos) e dois computadores – adquiridos por meio do Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007b). Entre os recursos de alta Tecnologia Assistiva que faziam parte do pacote desse programa, mas que não foram encaminhados à escola, constavam o mouse adaptado para acionador e notebook,

dispositivos que lhe seriam essenciais em sala de aula. Não obstante, Fumes et al., (2015) destacam que em essa situação não é incomum em outras instituições educacionais da capital alagoana.

Destarte, o grande desafio para o trabalho da rede de apoio constituía-se em tornar esses recursos de alta Tecnologia Assistiva uma realidade no ambiente escolar, especialmente dentro das salas de aula. E nessa perspectiva, os participantes externos entendiam, ser indispensável uma atuação conjunta com o Ministério Público, a fim de que fosse garantido o acesso a essas tecnologias, mediante a efetivação das políticas públicas educacionais brasileiras, muito embora não tivessem atuado para dirimir tal situação.

8. Orientações quanto recursos/atividades de forma indiscriminada e paralela

Por vezes, as atividades e recursos pensados pela professora de Educação Especial para apoiar a escolarização de Beatriz eram realizados de forma indiscriminada. E ainda que pudessem desenvolver habilidades e competências previstas para a Educação Infantil, não havia uma clareza na finalidade proposta e, tampouco, sustentavam relação com o planejamento curricular. As atividades, em muitos casos, eram executadas de forma paralela ao que estava sendo ensinado, em sala de aula, para seus colegas sem deficiência.

Diante dessa circunstância, a deficiência era claramente um produto do julgamento docente, como assim define Baglieri et al. (2011). Por livre escolha, a professora de Beatriz decidia se a estudante acessaria ou não o currículo geral da escola e, não raras às vezes, de forma arbitrária, decidia por subjugar sua experiência educacional a atividades secundárias, baseadas na restauração de problemas de saúde. Por essa razão, em muitos momentos, o trabalho dos participantes externos à escola consistiu em questionar essas formas convencionais e naturalizadas de pensar e abordar a deficiência.

Ela generalizava os recursos, por exemplo: “ah, eu vi isso, isso serve pra Beatriz”, não tinha uma avaliação de fato para aquela criança. Ela vinha com os materiais toda vez que a gente ia lá “Oh minha gente eu vi isso aqui pra Beatriz...” a gente [participantes externos] fazia, “certo, mas qual a função? Qual a finalidade?” Ela respondia: “não, para ela tocar”, ficava muito assim (Carmem, CER – fonte: RE-ARA).

É achar que tudo serve. Ela veio com um negócio de uma bucha, não sei o quê, eu disse “Paula, mas para quê é isso? Para a Beatriz pegar por causa do tato”. “Mas para que você quer que ela tenha esse tato?” “As outras crianças vão trabalhar isso?”, aí ela pensou, “realmente, né?” (Carmem, CER – fonte: RE-ARA).

Frente a esse cenário, emergiam duas inquietações na percepção dos participantes externos. A primeira era da não utilização do recurso pelo recurso, por uma questão de modismo ou, até mesmo, pelo simples fato de Beatriz possuir uma deficiência. Buscava-se, com isso, orientar aos profissionais da escola de que a utilização de qualquer recurso, em especial os de Tecnologia Assistiva, deveria estar relacionado a uma atividade coletiva, que poderia se apresentar no contexto escolar sob diferentes formas: nas tarefas pedagógicas, no brincar, na comunicação, na interação social, na alimentação, na higienização, assim como para muitas outras finalidades, cujo desígnio seria proporcionar à estudante mais autonomia, independência e participação social (CALHEIROS; DOUNIS, 2019).

Outra inquietação que se apresenta remete-se a preocupação demasiada dos profissionais da escola com o desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais da estudante Beatriz, como se esses aspectos fossem suficientes para atender as demandas de escolarização de estudantes com deficiência. Sobre essa questão, embora se reconheça que, de fato, o desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais seja um pilar basilar da Educação Infantil, esse trabalho deve ser idealizado sob o prisma de uma proposta coletiva, com um viés da ludicidade, e não individualizado – no caso de estudantes com deficiência, como se pensava para Beatriz, cuja finalidade era remediar o impedimento motor e normatizar o comportamento humano.

Baglieri et al. (2011), ao se basearem nos Estudos sobre a Deficiência em Educação, destacam que o trabalho da educação insiste em tentar consertar ou remediar os estudantes com deficiência, em vez de repensar e alterar as condições de ensino e aprendizagem de sala de aula. Nessa proposta, rejeita-se o olhar direcionado às limitações, para se ressignificar as práticas pedagógicas, centradas no currículo, que permitam atender as necessidades de todos os estudantes, possuindo deficiência ou não, e lhes assegurem o acesso, a participação e o sucesso acadêmico.

Os profissionais da escola compartilharam o interesse comum de se esforçar para eliminar a segregação e o isolamento das práticas pedagógicas destinadas à Beatriz, como uma forma de garantir sua dignidade humana, independentemente das características que a diferenciavam dos demais estudantes. Entretanto, se viam perdidos diante da falta de um direcionamento pedagógico quanto aos arranjos educacionais e as práticas de ensino que possibilitassem alcançar maior grau de participação e inclusão escolar.

Uma abordagem para a prática educacional sugerida pelos Estudos sobre a Deficiência em Educação remete ao Desenho Universal da Aprendizagem, o qual presume que o ensino comum pode ser acessível para uma variedade de estudantes, desde que este seja

intencionalmente pensado para incluir múltiplos meios de acesso, processamento e internalização das informações (RAO; MEO, 2016). Para as autoras, esses elementos ajudam a reduzir as barreiras de acesso ao currículo sem comprometer os padrões de realização desta proposta educacional.

De acordo com Hazmi e Ahmad (2018), o Desenho Universal da Aprendizagem permite o professor envolver os alunos no processo de aprendizagem, independentemente de suas habilidades funcionais. A título de exemplificação, os autores relatam que frequentemente nas escolas, o ensino é fornecido por meio da forma escrita e através de livros, de modo que uma parcela dos estudantes não consegue se beneficiar por terem dificuldades na área da escrita e/ou leitura. Com a ajuda da estrutura do Desenho Universal da Aprendizagem, esses estudantes poderiam ser escolarizados sob a égide de vários meios, tais como: imagens, áudio e vídeo (HAZMI; AHMAD, 2018), proporcionando um leque de possibilidades para esses adquirirem conhecimento e demonstrarem sua aprendizagem acadêmica.

Cumprido destacar que, à essa época, os participantes externos não conheciam com profundidade a estratégia pedagógica do Desenho Universal da Aprendizagem e, em virtude disso, pouco conseguiram apoiar aos profissionais da escola em sua necessidade de um direcionamento pedagógico. “Destaca-se, que tal abordagem ainda é pouco conhecida ou disseminada no Brasil, a julgar pela escassez de literatura científica nacional sobre o assunto” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Outro elemento decisivo que repercutiu na impossibilidade de suporte aos profissionais da escola quanto aos processos educacionais inclusivos diz respeito ao término repentino e antecipado do calendário do ano letivo escolar, que ocorreu por conta da determinação da própria Secretaria Municipal de Educação.

Marina: Quando começaram a surgir as demandas de fato, da participação dela na aprendizagem, a gente não conseguiu dar continuidade. Na verdade, [o calendário letivo escolar] foi interrompido de uma hora para outra.
Sofia: E nem no outro ano porque ela mudou de escola (fonte – RE-ARA).

O entendimento desses fatos, possibilita compreender que a escolarização de estudantes com deficiência, nesse caso representado por Beatriz, é o resultado da acumulação sistêmica de diferentes formas de barreiras à aprendizagem e participação, que quando sobrepostas desencadeiam um prejuízo desmedido no desempenho educacional, ao ponto de serem segregados de seus colegas sem deficiência. Para Liasidou (2014), a escolarização de estudantes com deficiência deve ser compreendida como uma questão de justiça social e equidade com vista a intervir nos efeitos acumulativos das múltiplas fontes de desvantagem social.

Frente ao término repentino do calendário do ano letivo escolar, emergiu um importante debate entre os profissionais da escola a respeito da progressão ou da retenção acadêmica da Beatriz. A progressão ou retenção de qualquer estudante é uma decisão delicada tanto para o professor e a gestão da escola, quanto para o próprio sujeito e sua família. No caso de estudantes que possuem alguma deficiência, como é o caso de Beatriz, essa situação não é diferente, e é ainda mais complexa (DAVIDS, 2014; SOUZA, 2005).

9. A decisão sobre progressão ou retenção escolar da estudante no término repentino do calendário letivo

Beatriz cursava o segundo período da Educação Infantil e poderia progredir para o primeiro ano do Ensino Fundamental ou, então, permanecer nessa mesma etapa e nível educacional. A equipe de apoio foi convidada a compor esse grupo de trabalho e reflexão, da mesma forma que a mãe da estudante. Contou-se, ainda, com a assistência da Diretoria Geral de Ensino da SEMED e dos documentos normativos e orientadores da rede municipal.

Para a maior parte dos profissionais da escola e, até mesmo, dos participantes externos, a estudante Beatriz deveria ser retida, com base no fundamento de que esta decisão seria mais favorável ao seu desenvolvimento – como uma forma de remediar a deficiência, pressupondo que se a restauração de determinados componentes ou estruturas corporais ocorresse, as chances de avançar academicamente seriam maiores. Esse fundamento sustenta, ainda, a ideia de que os comportamentos apresentados por Beatriz estavam aquém do que se presumia como ideal ou típico para sua idade.

Sofia: Em termos de desenvolvimento, eu concordo. Eu acho que a Beatriz devia [ser retida], se a gente for pensar em nível de desenvolvimento. Na minha opinião, no meu olhar de terapeuta, acredito que ela deveria ficar mais um ano nesta escola. Agora, não mais que um ano.

Paula: Também concordo assim, um ano pelo menos a mais. Porque em um ano, ela vem demonstrado, como no ano passado o controle cervical, esse ano emitindo sons pequenos (fonte – RE-ARA).

A respeito desse ponto de vista, destaca-se que o argumento utilizado para justificar a retenção escolar da estudante Beatriz era insensato, uma vez que não garantia a estudante ter o acesso a uma variedade maior de serviços que pudessem lhe proporcionar maior tempo de estimulação e intervenção em habilidades motoras, sensoriais e linguísticas. E, mesmo que a assegurasse o fornecimento de tais serviços especializados, nada abonava sua retenção

acadêmica, até por que, Beatriz poderia necessitar deles por um tempo indeterminado, considerando a severidade da condição de sua deficiência.

Além do mais, o fundamento da retenção acadêmica de Beatriz, utilizado pelos profissionais da escola e por uma parte dos participantes externos, não se ancorava em qualquer competência, habilidade ou atitude educacional que a estudante deixou de adquirir. E mesmo que tivesse ocorrido, a escola poderia ser questionada tanto ao que fez com a estudante, quanto ao seu próprio aperfeiçoamento no tocante a qualidade pedagógica. De acordo com Davids (2014), se a escola não promoveu mudanças nas estratégias de ensino e se não deu acessibilidade ao currículo, o motivo que faculta a retenção acadêmica é incoerente.

De forma menos presente, houve quem se posicionou a favor da progressão escolar de Beatriz, considerando que essa seria a melhor medida a adotar. Em suma, presumiam que ao decidirem pela progressão da estudante, evitariam problemas futuros para sua escolarização, como a distorção idade-série.

Eu me preocupo também com a questão educacional. No ano que vem, ela já vai estar com um ano acima dos colegas. No ensino fundamental, já se permite reter duas vezes. Então vão reter ela novamente. Então, vai virar uma bola de neve (David, pesquisador – fonte: RE-ARA).

Com base no relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018), as taxas de distorção idade-série entre os estudantes com deficiência são bem altas no Brasil, revelando-se, de fato, como um ponto importante a se considerar. De acordo com este documento, cerca de 42% dos estudantes com deficiência estão em distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental, chegando a 57% nos anos finais desta etapa de ensino, quando a média nacional é 12% e 26%, respectivamente.

Diante desse cenário, se por um lado, a retenção era uma forma covarde de proceder com a estudante Beatriz; por outro, a progressão sem aprendizagem se apresentava da mesma maneira, em virtude da falta de importância concedida à garantia do seu direito educacional.

Perante esse dilema, a escola estabeleceu contato com os Departamentos de Educação Especial e de Educação Infantil do município, para obter conhecimento sobre o assunto e de como proceder. Pelas informações adquiridas, Beatriz não poderia ser retida, pois isso iria de encontro aos princípios da política de inclusão escolar.

Eu liguei para o departamento de Educação Infantil e para o de Educação Especial, e eles disseram que não tem como, que é contra as leis do MEC, que só pode ter retenção no 3º ano. Na educação infantil, não se pode porque é um dos critérios, porque iria contra o próprio princípio de inclusão [...]. Disseram ainda, “ela vai ser retida, os coleguinhas vão para outra escola, vão estar em

outro ambiente, e ela vai ficar de novo na educação infantil? Recebendo uma turma de crianças menores ainda. Ela vai ver que está crescendo também, ela não vai se sentir muito bem. Então, é importante que ela tenha esse contato com crianças da mesma faixa etária dela” (Keli, coordenadora pedagógica – fonte: RE-ARA).

Longe de querer discutir, em profundidade, a importância e os sentidos da política de inclusão escolar no Brasil, é evidente a sua atuação no reconhecimento e na garantia do direito educacional da estudante Beatriz, particularmente, em seu progresso escolar, junto aos seus colegas de classe, pares da mesma idade.

Nessa conjuntura, foi notório que optar pela progressão da criança, tendo em vista toda discussão e fundamentação político seria o mais adequado. Todavia, na contramão dessa perspectiva estava a mãe de Beatriz, que se posicionava favorável à sua retenção escolar, pelo fato de a progressão implicar na mudança da atual escola, emergindo a incerteza se alguma outra instituição educacional aceitaria sua filha com deficiência.

Mas o problema é saber se os colégios vão matriculá-la, porque para matricular ela foi difícil (Helena, mãe de Beatriz – fonte: RE-ARA).

A equipe escolar esclareceu à Dona Helena que não haveria possibilidade de qualquer escola rejeitar Beatriz. Ao invés disso, ser-lhe-ia dado o direito de escolher em qual instituição da sua região estudar, conforme prevê as normas de funcionamento para matrículas da rede municipal de educação de Maceió.

Outro questionamento suscitado foi acerca de como manter os serviços de apoio já adquiridos por Beatriz, e que eram necessários à sua escolarização, em sua futura realidade educacional.

Eu acho que a grande questão, agora, é garantir os mesmos apoios que ela já tem hoje, permaneçam, que seriam o profissional de apoio, o serviço de transporte adaptado e no caso o atendimento educacional especializado (David, pesquisador – fonte: RE-ARA).

Teria que ter uma escola que tivesse tudo isso (Elisabete, vice-diretora – fonte: RE-ARA).

Decidiu-se, então, que seria feito uma análise *in loco* das escolas próximas à casa de Beatriz, e que seria selecionada aquela que apresentasse os apoios e uma estrutura adequadas às suas necessidades. Em contrapartida, as escolas poderiam ver o trabalho realizado com Beatriz e identificar seu potencial acadêmico, o que certamente minimizaria partes dos receios e angústias. Compreendendo que essa proposta, também, beneficiaria a todos os estudantes, os profissionais da escola resolveram ampliá-la para seus pares sem deficiência.

Entretanto, apesar da intenção e da organização projetada para identificar o melhor local de escolarização para Beatriz, quando contatadas, as escolas se negavam a receber a visita, fundamentalmente pelo receio da matrícula da estudante:

Eu, pessoalmente, liguei para algumas escolas. E eu ouvi de diretor “oxe! Por que você quer conhecer a escola? “Não, porque a gente tem criança especial...”, “aqui a gente não tem sala de recursos, aqui não tem pessoal, aqui não tem rampa, aqui não tem nada”, eu disse, “mas a gente só quer conhecer...”. Se negou (Elisabete, vice-diretora – fonte: RE-ARA).

A recusa das escolas em receber as visitas fez a atual equipe escolar e de apoio cientes que os receios e apreensão de Helena inerentes ao direito à educação de Beatriz era uma realidade vigente, tendo em vista a relutância do Estado, representado pelos administradores locais – gestores escolares, em permitir o acesso da criança as instituições educacionais, violando seu direito à educação, um dos direitos humanos mais benquistos. Desta feita, as visitas não foram executadas, impossibilitando a seleção de uma unidade escolar mais acessível às necessidades da estudante, que cumpriu o ciclo da Educação Infantil, progredindo ao Ensino Fundamental, etapa mais desafiadora em termos de desempenho acadêmico, em uma instituição desprovida de suporte em inclusão escolar.

Pressuposto 6: Avaliação da rede de apoio

Dada sua complexidade, o processo de avaliação da rede de apoio à escolarização de Beatriz não poderia ser feito mediante a análise do discurso de apenas um indivíduo/pesquisador, mas de todos os atores, partícipes desse cenário, de modo a verificar o impacto sobre todas as dimensões que circunscreveram o suporte.

Assim sendo, esta avaliação não se ateve apenas aos aspectos educacionais, concernente aos problemas e dificuldades envolvidos no processo de escolarização de Beatriz, mas buscou estender sua dinâmica, a verificação da viabilidade do suporte e da formação dos participantes internos e externos à escola. A Figura 16 ilustra o processo de avaliação da rede de apoio na Escola 1:

Figura 16 – Avaliação da rede de apoio na Escola 1



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

1. Implicações da rede de apoio na escolarização inclusiva de Beatriz

No transcorrer da análise dos conteúdos produzidos pelos participantes internos e externos à escola, relativos ao impacto do serviço prestado pela rede de apoio na escolarização de Beatriz, constatou-se a existência de informações que convergiam para uma afirmação positiva. A citar Helena, a mãe de Beatriz, que destacou a importância da rede de apoio no acolhimento das necessidades da sua filha. Veja:

Laura: Como é que você entende que foi esse trabalho [de apoio à escolarização de Beatriz]? Foi importante? Não foi importante? Ajudou? Não ajudou?

Helena: Foi importante, ajudou muito.

Laura: Como ajudou?

Helena: Teve muita atenção com ela, assim que eu vejo, muito bom com ela, e ajudou muito ela assim (fonte – fonte: RE-ARA).

Embora, Helena não detalhe a forma de atenção dispensada à Beatriz, o excerto sinaliza sua satisfação com o suporte concedido. Tendo essa ponderação suma importância, dada sua efetiva participação na rede de apoio, que lhe garantiu a aquisição de um conjunto de conhecimento, sob o qual sua avaliação sobre a operacionalização da rede adquiriu significativa relevância.

Ao longo da estruturação da rede de apoio no processo de escolarização de Beatriz, foram implementadas ações, cuja finalidade era colaborar com o seu desenvolvimento, ampliando seus horizontes e expectativas. Nesse contexto, foi notório, que tais ações

permitiram diversos ganhos a estudante, contribuindo na sua participação, autonomia e independência no processo educativo, concedendo-lhe a possibilidade de respostas que antes não produzia:

Ela ficou mais ativa. A Beatriz era tratada como uma bebezinha, tudo muito cuidadoso ao redor dela. E essa ideia de a Beatriz sair do colo, da calça de posicionamento, ficar no canto dela, saber que ela pode dar algumas respostas, mudou o olhar das pessoas para ela e fez com que a mesma fosse mais requerida a participar. E a gente tem até algumas fotos disso, que claramente ela estava bem mais ativa e bem mais atenta, inclusive tentando manter uma postura melhor para poder estar mais próximas das atividades. Para ela teve sim esse benefício (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

No âmbito das ações executadas pela rede de apoio, a construção do mobiliário adaptado sobrepujou as demais ações, atuando como um marco no processo educativo de Beatriz, pois conferiu-lhe a oportunidade de sair do papel de observadora passiva, para a de participante das atividades de roda, igualando-a em posição a seus colegas, contribuindo para a sua interação com o grupo e em sua atenção aos comandos da docente regente

Essa construção se deu, de forma articulada, com os partícipes da escola, de modo a garantir a Beatriz a estadia na classe comum, cercada por seus pares de mesma idade, ao passo que concedeu a professora suporte em serviço, já que não detinha expertise e experiência em Educação Especial, suficientes para promover de maneira satisfatória o processo de escolarização de Beatriz, como ilustrado no fragmento abaixo:

Eu era a professora da época da sala de aula da Beatriz, então para mim, de início, que nunca tive experiência com criança especial na sala, aí foi um impacto muito grande, e já tinha a professora de Educação Especial que dava o apoio, a coordenadora, aí também veio a equipe de apoio com essa proposta que só tinha a ajudar, principalmente fazer com que ela ficasse bem e se integrasse melhor na sala, como exemplo de adaptar melhor uma cadeira para ela ficar sentada junto com seus colegas; adaptar recursos para escrita, para ajudá-la a fazer algum movimento melhor com a mão. Então, tudo isso foi através da rede de apoio (Quitéria, professora de sala comum – fonte: RE-ARA).

Quanto aos benefícios suscitados pelas ações a Beatriz, estes não se restringiram a participação dela em atividades de sala de aula, mas alcançaram aspectos mais amplos do seu desenvolvimento global infantil, reforçando o papel da rede de apoio, especialmente a escola. Isso foi observado em diferentes momentos, conforme relatado nos trechos a seguir:

Quando ela quer, ela faz “Querr”, com um pouco de esforço, e ela não emitia esse som antes. (Paula, professora do AEE – fonte: RE-ARA).

Quando a gente vai brincar de pega, aí a Quitéria: pega a tia Keli, pega Beatriz. Ela ficou com a cadeira atrás de mim e eu correndo, aí eu: pega ela!! Aí ela parou assim, e mexeu assim como se fosse pegar, quando ela fez assim, aí eu botei a mão para ela sentir que pegou, mas ela levantou assim um pouquinho, ela está participando, ela entende (Keli, coordenadora pedagógica – fonte: RE-ARA)

A utilização do mobiliário adaptado acabou repercutindo talvez até no desenvolvimento motor dela, dela segurar melhor a cabeça para poder olhar o que está acontecendo. Porque o que acontecia enquanto ela estava deitada na calça de posicionamento, ela ficava olhando para cima, nada que ela fizesse, que ela tivesse condições de fazer, ia fazer com que ela conseguisse olhar para os amiguinhos, para a professora. Na hora que ela foi para uma postura melhor, na hora que as pessoas quiseram requerer mais dela, ela começou a fazer um esforço maior para dar conta dessa situação. Então, por vários motivos, para ela foi realmente vantajoso sim (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

Ademais, é interessante notar, que a rede de apoio por meio de suas ações, também, possibilitou que as capacidades e as potencialidades de Beatriz pudessem se fazer compreendidas e valorizadas pelos atores da escola, o que sinaliza um resultado importante, se considerarmos os processos de estigmatização e preconceitos que cercam a população com deficiência, fruto da dinâmica sócio cultural nos diferentes espaços tempos vividos.

O impacto da rede de apoio na escolarização de Beatriz demonstrou resultados positivos, apesar das ações da rede ainda serem insuficientes para engajar a estudante no contexto da Educação Infantil de modo pleno, como descrito na fala de um dos participantes externos.

A gente ficou com a sensação que a gente podia ter feito mais. Eu acho que a interrupção deu a ideia que foi algo incompleto (Carmem, CER – fonte: RE-ARA).

A interrupção tratada no fragmento refere-se ao término antecipado do calendário letivo escolar, atrasado em decorrência de processo de greve na rede municipal de Educação. Fruto da determinação da Secretaria, que reduziu o ano letivo, no período concomitante ao momento em que se implementavam outras ações planejadas pela rede de apoio. Fato que se anunciou como um entrave no processo de escolarização de Beatriz.

Outro fato que se faz necessário salientar foi a necessidade/dependência fomentada pelos profissionais da escola em relação à atuação dos participantes externos, cuja presença passou a ser solicitada diariamente no contexto escolar, como fator crucial para a resolução dos problemas da estudante do caso, em conformidade com os seguintes relatos:

Porque também tinham problemas quando eles não vinham. E tem problema que Beatriz também faltava muito (Quitéria, professora de sala comum – fonte: RE-ARA).

Eram poucos dias na semana, era só um dia, se fossem dois surtia mais efeito (Elisabete, vice-diretora – fonte: RE-ARA).

No primeiro instante ao analisar esses seguimentos, surge a percepção de que a efetividade do processo de escolarização de Beatriz estaria atrelada, primordialmente, a atuação dos participantes externos, por conseguinte a assiduidade desses no ambiente escolar, resguardando, assim, os profissionais da escola de seu compromisso com a evolução da estudante. Essa percepção deturpa o papel dos participantes externos, colocando-os como o propulsor desse processo, e não como os convém, no caso, equipe responsável pelo suporte técnico e especializado à escola, bem como a família, no tocante ao atendimento das necessidades de Beatriz. E nessa equivocada percepção, os profissionais da escola ficam relegados ao segundo plano, sendo apenas espectadores, quando deveriam se compreender como engrenagem fundamental ao desenvolvimento da estudante, sendo também apoiadores e partícipes de sua escolarização.

2. Implicações da rede na formação e no trabalho dos participantes da escola

A concepção de formação continuada é imprescindível no contexto da Educação Especial, e esse panorama se configura como um dos campos de atuação da rede de apoio. O suporte proporcionado por essa rede deve visar à formação dos membros da equipe apoiada, com base nas dificuldades, necessidades, e principalmente, nas potencialidades e capacidades do estudante acompanhado, a fim de atender suas demandas no processo de escolarização e aprendizado, conforme o ocorrido no caso de Beatriz, onde ações planejadas e implementadas puderam ajudar os atores da escola em seus ofícios de trabalho:

Eu acho que contribuiu bastante porque adaptaram materiais para que facilitasse a vida da professora do AEE, da professora regente, da coordenação e das crianças em geral (Elisabete, vice-diretora – fonte: RE-ARA).

Esse tipo de apoio incluiu, também, empoderar os participantes da escola apoiados pela rede a buscarem auxílio para ajudarem a si mesmo e aos outros, de uma forma mútua no serviço, favorecendo o trabalho em equipe na escola:

Como é que eu posso ajudar? Vou até abranger, na coordenação, na direção, como a gente vai fazer? Fornecer material, buscar, procurar algumas coisas para adaptar, a coordenação possa ajudar a professora do AEE com material e a direção dar o apoio necessário para adquirir esse material para desenvolver alguma coisa nova para eles. Quais são os materiais adequados? A gente chegou a procurar, achávamos que precisasse de uma mesinha que ficasse na

altura da Beatriz que pudesse encaixar, por exemplo, aquele suporte não encaixava que ficasse numa altura boa. E a gente chegou a procurar se tinham fornecedores que fizessem o material que tinha o tipo de mesa, alguma coisa que pudesse ficar na altura dela. É difícil. Não se encontra tão fácil (Keli, coordenadora pedagógica – fonte: RE-ARA).

Desta forma, esse dado também revela que a responsabilidade pelo percurso educacional e de escolarização de um estudante com deficiência é um compromisso de todos os profissionais da escola e por esse motivo deve fazer parte da esfera coletiva institucional. A conscientização para um trabalho em rede afasta, por sua vez, a visão unilateral de que o atendimento das necessidades do processo educacional inclusivo deve ser de responsabilidade exclusiva do professor. O trabalho em rede deve ultrapassar os limites dos muros da escola, por considerar que suas ações e recursos humanos não são suficientes para garantir a integralidade do cuidado de estudantes em situação de deficiência. Desse modo, aumentar as interconexões com instituições que trabalham em diversas áreas e com as quais a escola poderá contar no seu trabalho pedagógico, é uma tarefa fundamental para uma rede de apoio eficiente.

E nessa conjuntura da atuação da rede de apoio outros ganhos são somados ao desenvolvimento da equipe apoiada, a falar, o empoderamento facultado aos atores da escola, que no caso em questão, passaram a se sentir mais aptos e confiantes diante da possibilidade do ingresso de outro(s) estudante(s) com deficiência na instituição, pois através da ação dos participantes externos, que em sua medida foi considerada suficiente, esses profissionais da escola compreenderam que o processo de inclusão requer o incremento de outros serviços e recursos de apoio.

Com certeza, chegando hoje [outro estudante com deficiência] a gente já sabe como lidar [...]. Vamos ter dificuldade sim, mas vamos saber buscar (Quitéria, professora de sala comum – fonte: RE-ARA).

Porque, hoje, como estou na gestão, se chegar outra criança [com deficiência] aqui, a gente já tem a noção de como realizar o suporte. Pronto, precisa de uma cadeira, vamos providenciar. Então, isso é importante. Ah, precisa de um adaptador para a mão, então vamos lá, vamos correr atrás (Elisabete, vice-diretora – fonte: RE-ARA).

Todavia, faz necessário salientar, que esse empoderamento é um processo em construção, e nem todos os profissionais partícipes da escola o farão da mesma maneira, alguns tomaram consciência do seu papel, buscarão se aperfeiçoar através da literatura científica, cursos, ou fazendo menção ao auxílio dos pesquisadores como referência, como pessoa (s) que poderá ajudá-los em situações futuras:

Quitéria: Sim, porque hoje, se eu me deparar com uma criança com paralisia cerebral eu já sei como fazer, posso buscar cursos, procurar até mesmo o próprio David, pedir ajuda a ele.

Keli: Como a Quitéria disse se fosse hoje precisar de alguma coisa, tem uma dúvida a quem eu vou recorrer? Vou perguntar ao David como é que faz. Vou pedir uma sugestão (fonte – RE-ARA).

Nesse excerto, observa-se o reconhecimento ao trabalho do pesquisador, porém, em termos de rede, o seu destaque como único referencial, não se firma como positivo, pois reflete a dependência em uma pessoa e não institucionaliza as relações de troca. Os próprios serviços que constituíram a rede de apoio deveriam se tornar referência um para o outro, num sistema de colaboração mútua, que pudessem ser acionados em situações parecidas e que, especialmente, essas relações de parcerias estivessem contratualizadas enquanto política de trabalho nas próprias instituições.

Desta feita, reitera-se que o desconhecimento das possíveis articulações e parcerias que a escola pode estabelecer, assim como o distanciamento entre as relações de gestão, podem limitar o acesso e o suporte dos alunos à efetiva inclusão.

3. Implicações da rede de apoio na formação e no trabalho dos participantes externos à escola

Como já fora discorrido, a rede de apoio é alicerçada na atuação de diversas instituições, a citar, a família, a escola, bem como de seus profissionais de apoio, cujas ações se tornam imprescindível na formação e empoderamento de todos os componentes da rede, inclusive em sua própria formação. No decurso do presente caso as evoluções dos participantes externos, quanto ao seu processo de formação, foram analisadas através de seus registros, que evidenciaram várias mudanças em suas concepções e práticas de atuação, avigorando o aspecto formativo da rede de apoio.

Evidenciaram-se notas de mudanças na compreensão dos papéis que exerciam como profissionais da saúde, de uma visão em que os participantes externos eram soberanos e prescritivos em suas decisões e recomendações, para uma postura de escuta, de observação, de percepção da rede como espaço de diálogo e de formação coletiva:

Para mim muda a forma como chego hoje na escola, vou mais para escutar que para falar. Eu escuto mais as demandas, interfiro menos (Marina, CER – fonte: RE-ARA).

A riqueza disso, profissionalmente, é um desafio de trabalhar em outra perspectiva que a gente não é soberana. [...] quando a gente chega na escola,

e aí todas as minhas experiências mostram isso, quando a gente diz que vai fazer consultoria a primeira coisa que a escola quer é que a gente chegue com todas as soluções. Eu acho que se a gente embarcar nessa, a gente acaba tendo um olhar muito prescritivo e quando a gente se dedica a observar, a entender como tudo funciona, a gente pode descobrir junto, e quando a gente descobre junto a gente está formando o outro, a gente está se formando, então eu acho que isso é um processo muito rico. É um ciclo, uma elipse que não vai se acabar nunca, enquanto a gente tiver possibilidade de interagir na escola, vão surgir coisas diferentes, nosso banco de ideia está lá, já funcionando, não vai sair mais do zero (Laura, CER – fonte: RE-ARA).

Essa resignificação da atividade profissional dos participantes externos é essencial para o trabalho em rede, permitindo a partilha de ideias, a troca de opiniões, a fim de alcançar o mais adequado desenvolvimento aos estudantes com deficiência. Dada sua importância, não deixa de suscitar aspectos desafiadores a esses profissionais, pois demanda habilidades e competências além do seu cenário cotidiano, representando uma incursão no universo de atuação de outros profissionais, no caso, professores, caracterizando um aprendizado diário, na prática, inserido no processo de escolarização. O extrato, apresentando a seguir, mostra a vivência desse processo de transformação:

Para mim foi um pouco parecido, mais da gente estar em uma outra área que é do conhecimento dos professores e não nossa. E como a gente chega mesmo para ter essa conversa de interferir, de certa forma, no trabalho do outro, que é o domínio dele, que é educação, não o meu? Então esse primeiro momento, principalmente, de conversar com os diretores, coordenador, com professores, e você verificar no seu olhar muitas coisas que não são adequadas. E como você vai dizer isso, sem querer estar ali dizendo que você sabe mais? Então, isso para mim foi muito válido (Carmem, CER – fonte: RE-ARA).

Por outro lado, as circunstâncias e as necessidades, do trabalho cotidiano da escola requisitavam dos participantes externos uma ação de autenticação das práticas educativas, que se não conduzida de forma consciente e adequada aos princípios colaborativos, poderia incorrer em um processo prescritivo e arbitrário. O fragmento abaixo, ilustra como essa situação ocorria:

Às vezes, as soluções já estão acontecendo, elas só não estão enxergando, “olha isso que você já faz, você pode continuar. Acho que só fazendo um ajuste aqui, ali, pode ser melhor para aquela criança naquela situação” (Marina, CER – fonte: RE-ARA).

Essa ação de autenticação das práticas educativas pelos participantes externos se assentava em uma linha tênue que, se por um lado, poderia promover um movimento de interação e emancipação, no qual as pessoas poderiam se relacionar umas com as outras se estimulando; por outro, se conduzida de forma hierárquica, sem diálogo e colaboração, sob julgamento de uma terceira pessoa como avaliadora, poderia repercutir em relação de

subordinação e dependência, o que não contribuiria para construção de uma comunidade inclusiva. No caso da rede de apoio constituída, o *feedback* das práticas ocorria em um processo de interação propiciado pela própria estrutura de funcionamento do serviço, sobretudo nas reuniões coletivas, em que todos os participantes eram estimulados a refletir sobre suas práticas e trocar experiências, em um processo de ajuda mútua.

O crescimento profissional dos participantes externos, também, se revelou a partir da vivência da própria rotina educacional, que lhes permitiu conhecer melhor a organização e o funcionamento institucional, a proposta pedagógica e as nuances que ocorriam no cotidiano escolar. Cumpre destacar, que parte dos participantes externos não havia tido uma experiência de imersão semelhante, conforme descrita no recorte seguinte.

Para mim foi mais a participação no ambiente da escola, da rotina, de perceber como é que isso acontecia, de como a gente podia tentar ajudar. Acho que para mim foi rico, a gente às vezes tem a adaptação na cabeça, o mobiliário que a criança precisa, mas uma coisa é “seria legal na escola isso”, outra coisa é você chegar na escola e colocar. Acho que a experiência foi bem rica (Sofia, CER – fonte: RE-ARA).

Relatos dos participantes externos sinalizam, ainda, que o envolvimento na rede de apoio lhes permitiu estar mais atentos às demandas educacionais e favoráveis ao trabalho de suporte à escolarização inclusiva, quando atuando com crianças com deficiência em idade escolar, no CER:

Esse momento me ajudou muito a olhar muito mais para questão da escola quando eu estou no contato com a criança, e principalmente com os pais daquela criança, se não vem demanda, de cobrar demanda. [...] eu acho que eu fiquei mais atenta e mais aberta no sentido de querer participar, manter um diálogo. (Marina, CER – fonte: RE-ARA).

Por último, cumpre destacar que a necessidade de se trabalhar em rede, a partir do envolvimento direto entre os setores da saúde e educação, constituiu-se para os participantes externos como fundamental para potencializar o processo educacional inclusivo, na medida em que juntos poderiam combater as diferentes formas de exclusão que continuam sólidas no cotidiano escolar.

Quando a gente trabalha em rede, a gente entende a necessidade de articulação. Para mim, hoje, não vejo de outra forma, acho que só funciona assim, e a educação da pessoa com deficiência especialmente, porque tem aquele viés do preconceito, da barreira atitudinal, da barreira arquitetônica, de todo um contexto da necessidade de adequação que a escola sozinha não vai dar conta, nunca. A rede é a solução que cabe em diferentes formatos (Laura, CER – fonte: RE-ARA).

Como declarado no recorte supracitado, o trabalho em rede redistribui o peso e a responsabilidade pelo cuidado integral com o processo de escolarização da população com deficiência, apresentando-se como uma forma viável para conseguir a melhoria dos processos educativos e a elevação do desempenho escolar dos estudantes.

Concluída a etapa na Escola 1, com o término do ano letivo, Beatriz foi transferida e o estudo de constituição de redes de apoio pode ser então replicado na Escola 2. Essa etapa será descrita a seguir.

4.2 A constituição da rede na Escola 2

A descrição do processo de constituição da rede de apoio na Escola 2 seguiu os mesmos pressupostos já descritos em relação à Escola 1.

Figura 17 – Sistematização de processo de constituição da rede de apoio em pressupostos na Escola 2



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

Pressuposto 1: Compreensão do cenário da Educação Especial e identificação dos serviços de apoio

Levando em consideração a necessidade de compreender o cenário da Educação Especial e dos serviços de apoio da cidade de Maceió/AL, como um aspecto fundamental para a constituição de um trabalho em rede, buscou-se atualizar o panorama com os dados mais recentes, na época da intervenção. Na Figura 18, são apresentados aspectos da Educação Especial em Maceió/AL referentes ao ano de 2017:

Figura 18 – Aspectos da Educação Especial em Maceió/AL – 2017



Fonte: elaborada pelo autor (2019) com base em Maceió (2018) e nos dados obtidos com o Q-CESAIE.

Em 2017, dados da Secretaria Municipal de Maceió/AL revelavam que 3.309 estudantes PAEE estavam matriculados na rede municipal de ensino. Em valores percentuais, representava um aumento de 39,5% em relação ao ano de 2016 (MACEIÓ, 2018). Atribui-se que esse maior acesso de crianças com deficiência à escola seja causa da implantação do serviço de matrícula online, o SISLAME. Desse contingente, 3.147 estudantes do PAEE estavam matriculados, especificamente, em escolas públicas da capital alagoana.

Na capital alagoana, a presença de estudantes classificados com deficiência intelectual na rede era cada vez maior, apesar de todas as controvérsias inerentes à forma, o fundamento e os instrumentos utilizados para realizar o processo de identificação da deficiência intelectual. De acordo com o *Quadro 4*, em 2017, esse público representava 79% da população com deficiência matriculada na escola. Na sequência, chamava atenção a população com autismo infantil (6,16%), com deficiência física (3,62%), e múltipla (2,76%). Entre os públicos menos frequentes, constavam, os estudantes com altas habilidades / superdotação (0,10%), síndrome de Rett (0,03%), e cegueira (0,25%).

Quadro 5 – Perfil dos estudantes PAEE na rede pública de Maceió – 2017

Categoria	Nº
Deficiência intelectual	2.486
Transtorno desintegrativo da infância	64
Deficiência física	114
Deficiência múltipla	87
Autista infantil	194
Síndrome de asperger	20
Síndrome de rett	01
Deficiência auditiva	86
Surdez	35
Deficiência visual – baixa visão	49
Cegueira	08
Altas habilidades / superdotação	03

Fonte: Maceió (2018).

Considerando o pareamento anual entre os dados do EducaCenso e do cadastro administrativo do BPC Dataprev do Ministério da Previdência Social (MPS), o número de crianças com deficiência em idade escolar, na faixa etária de zero a 18 anos, era ainda maior e chega a somar 3.984. No entanto, 1.814 (45,53%) crianças com deficiência que deveriam estar frequentando a escola, mas estavam fora dela, revelando que o desafio da universalização da educação básica estava distante de ser superado.

Em 2017, a SEMED sustentava os mesmos serviços de apoio oferecidos no anterior, para apoiar a escolarização do PAEE, a saber:

- **Atendimento Educacional Especializado**

Em função do aumento no número de estudantes PAEE, o AEE que era oferecido, em 2016, para 1.682 estudantes, sob a mediação de 80 professores em 76 SRM; passou para um alcance de 2.494 estudantes, apoiados por 100 professores em 78 SRM.

- **Serviço de Itinerância:**

O serviço de itinerância também foi ampliado, e passou de sete para 12 técnicas pedagógicas em Educação Especial que davam suporte à 142 escolas municipais, por meio de um encontro mensal.

- **Profissional de Apoio Escolar:**

Entre 2016 e 2017, o número de estagiários de Pedagogia e outras licenciaturas, que desempenhavam a função de profissional de apoio escolar, passou de 286 para 368 por conta

do aumento de estudantes PAEE na rede. Em meados de 2018, o serviço de profissional de apoio escolar antes administrado pela própria SEMED, passou a ser gerido pelo Centro Integrado Empresa Escola (CIEE), uma instituição de caráter filantrópico. Com a nova administração, os estagiários deixaram de receber um salário mínimo mais vale-transporte, para receber uma bolsa no valor de R\$ 572 mais vale-transporte.

- Transporte adaptado:

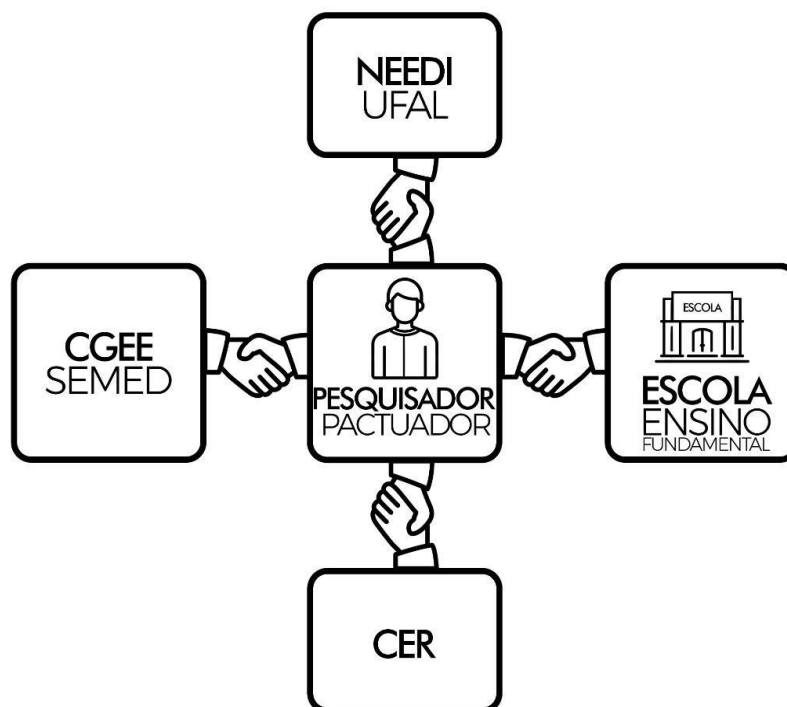
Os dados coletados não indicam mudanças na operacionalização e no alcance do serviço de transporte adaptado. Em 2016, esse serviço era concedido para cerca de 40 estudantes com deficiência física, usuários de cadeira de rodas, para deslocamento entre a residência e a escola. Todavia, suspeita-se que mais estudantes precisassem desse transporte, levando-se em consideração que o quantitativo de estudantes com deficiência física e com deficiência múltipla ser bem superior ao ofertado.

Cumprir destacar, que a SEMED sustentava a transferência de responsabilidades de suporte em Educação Especial, para as instituições filantrópicas (Pestalozzi, AAPPE, FamDonw e FUNCAE), o que revelava sua perda de protagonismo e a diluição da noção de bem público. De modo específico, as instituições ofertam o AEE e a escolarização dos estudantes PAEE matriculados no EJAI.

Pressuposto 2: Pactuação com a gestão e outros parceiros

A fim de continuar com o serviço baseado em rede de apoio no suporte à escolarização de Beatriz, foi realizado um processo de repactuação com o NEEDI, CER e SEMED, com o desígnio dar continuidade a proposta da intervenção, conforme ilustrado na Figura 19:

Figura 19 – Constituição da rede de apoio na Escola 2



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

Todas as partes consentiram em sustentar esse modelo de prestação de serviço. Entretanto, ponderou-se que a equipe de participantes externos estava em grande número e isso poderia, de alguma forma, interferir na dinâmica de sala de aula e na rotina da nova escola. Assim, considerando esse fato, acordou-se que o CER atuaria mediante as demandas que fossem identificadas e encaminhadas pela rede de apoio ao serviço.

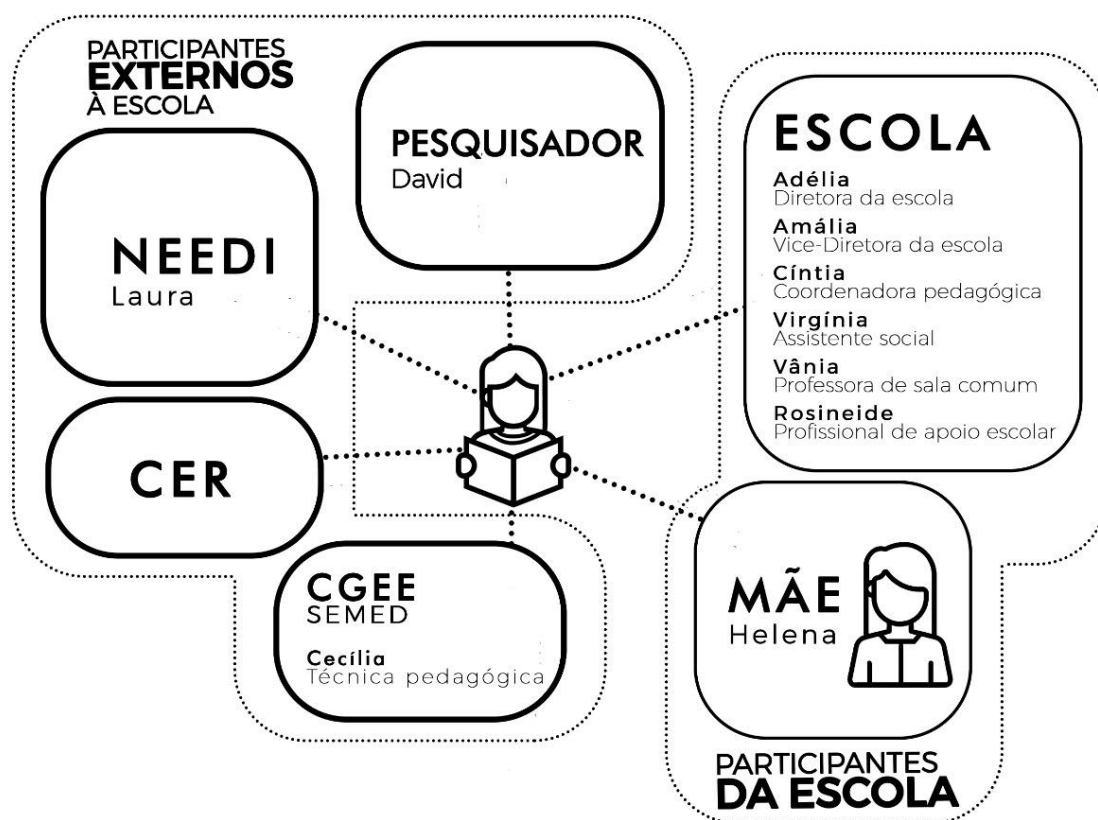
Em seguida, contactou-se a nova escola em que Beatriz estava matriculada, e na ocasião foi apresentada a proposta de trabalho da rede de apoio, sendo aceita pela gestão, coordenação e pelo corpo docente, após terem sido orientados quanto à necessidade de se estabelecer horizontalidade na relação de trabalho, responsabilidade mútua, disponibilidade de tempo para colaborar, definição de papéis e estabelecimento de objetivos comuns.

Pelo fato de a nova escola não possuir uma SRM e um professor de Educação Especial, no decorrer da implementação buscou-se junto a SEMED a concessão de uma técnica pedagógica da CGEE/SEMED, para colaborar nas ações da rede de apoio, especialmente no suporte às questões relacionadas a dimensão do planejamento e avaliação curricular.

Pressuposto 3: Composição dos membros e definição dos papéis na rede de apoio

A rede de apoio seguiu contando com a mesma estrutura de trabalho, definida por participantes internos e externo à escola. Mudanças ocorreram apenas na composição dos membros. Os participantes da escola, por exemplo, com exceção da mãe de Beatriz, não eram mais os mesmos, em função da transição de escola. Cumpre destacar que todos os partícipes da escola, que atuavam diretamente no processo educativo da estudante, foram convocados a participar de forma voluntária. Como relação a equipe de participantes externos, passou-se a contar mais diretamente com o suporte da técnica pedagógica da CGEE/SEMED; e deixou-se de contar com o apoio mais propositivo dos profissionais do CER, atuando apenas quando acionados pela rede. A composição e definição dos papéis dos membros da rede de apoio da Escola 2 está representada na Figura 20:

Figura 20 – Composição e definição dos papéis dos membros da rede de apoio da Escola 2

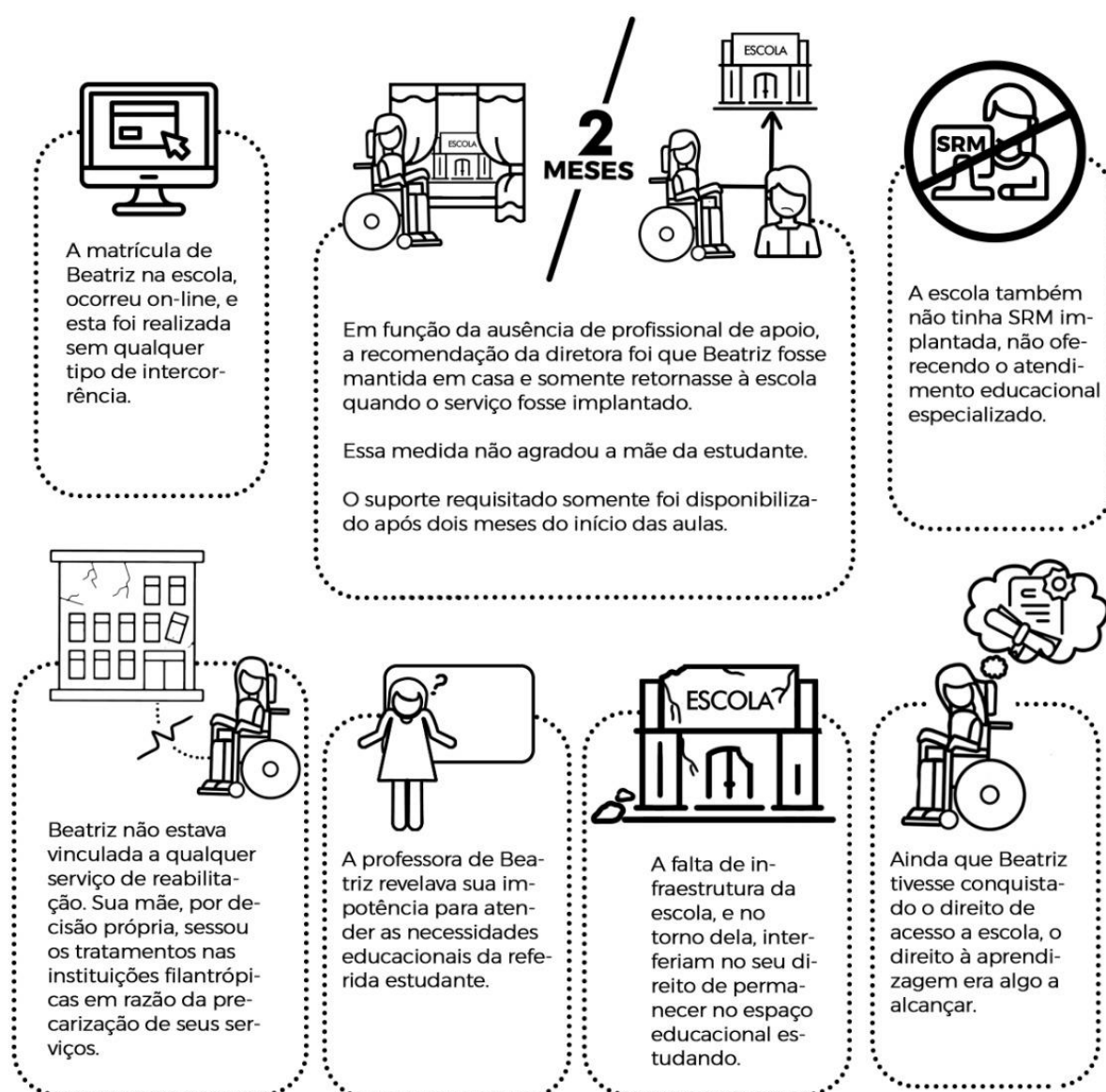


Fonte: Elaboração (2017).

Pressuposto 4: Participação escolar e a identificação das necessidades de apoio

A fim de conhecer as demandas educacionais de Beatriz diante da proposta pedagógica e das condições gerais da escola, buscou-se realizar uma avaliação observacional da estudante no ambiente escolar, além de escutar os profissionais da escola, a técnica pedagógica da CGEE/SEMED, a mãe da estudante e a representante do NEEDI sobre a participação acadêmica de Beatriz. Na Figura 21, as nuances dos registros coletados:

Figura 21 – Participação escolar e identificação das necessidades de apoio



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

A matrícula de Beatriz, na escola, ocorreu via SISLAME, e esta foi realizada sem qualquer tipo de intercorrência. Entretanto, embora o ingresso tenha acontecido de forma satisfatória, considerando outras experiências pessoais indesejadas de negação de seu direito à matrícula, a permanência e a apropriação do conhecimento socialmente produzido no contexto educacional também deveriam ser garantidas.

Para apoiar a escolarização de Beatriz, a escola contou, inicialmente, apenas com o serviço de uma profissional de apoio – suporte que acompanhou a estudante nesse momento de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e com o serviço da rede de apoio²¹. Por não ter SRM implantada na escola, a estudante não recebeu o serviço de AEE. Cumpre destacar, também, que nesse período a estudante não estava vinculada a qualquer serviço de reabilitação. Por decisão própria, a mãe de Beatriz havia cessado os tratamentos realizados nas instituições de cunho filantrópico em razão da precarização dos serviços. Esse dado ratifica o que Ribeiro et al. (2010) já haviam indicado há anos, de que as ações de reabilitação, no âmbito da filantropia, são muitas vezes conduzidas de forma insuficiente, embora ressalte-se seu valor na ampliação do atendimento à população com deficiência no Brasil.

Com o início das aulas, e passado apenas dois dias letivos, a profissional de apoio escolar desistiu da função, alegando que a atividade estava interferindo na sua formação acadêmica em Educação Física, por não estar conseguindo conciliar trabalho e estudo. Lopes (2018) declara que o papel do profissional de apoio, em muitas realidades, é realizado por estudantes universitários de Pedagogia/licenciaturas, e não raras às vezes os desligamentos da função ocorrem por razões diversas, incluindo a insatisfação com o serviço e em função da precariedade das condições de trabalho, o que ocasiona alta rotatividade desses profissionais na escola.

Por conta da carência do serviço de profissional de apoio, os profissionais da escola sentiram-se impossibilitados de atender as necessidades de Beatriz, especialmente as de alimentação, higienização, comunicação e locomoção, de maneira que recomendaram à Helena, mãe de Beatriz, que a estudante fosse mantida em casa e somente retornasse à escola quando o serviço fosse novamente retomado. Kearney (2016) relata que, na Nova Zelândia, presencia-se uma situação parecida, na qual os pais dos estudantes com deficiência são informados de que precisam manter seus filhos em casa na ausência de cobertura de um profissional de apoio escolar.

²¹ Os limites e as possibilidades da rede de apoio no suporte à escolarização de Beatriz serão abordados, de forma particular, nos próximos pressupostos.

Essa medida verticalizada e hierárquica não agradou a mãe da estudante, que viu o direito de Beatriz ser violado e sua voz silenciada no âmbito das tomadas de decisões coletivas. Goldman e Mason (2018) retratam que não é incomum as participações das famílias de pessoas com deficiência serem minadas no/do cotidiano escolar por seus próprios atores. Ao destituir a família do debate e das tomadas de decisões, a educação especial permanece imersa em um discurso de especialistas que privilegia as opiniões e saberes dos profissionais sobre os alunos e as famílias (BAGLIERI et al., 2011).

Assim, o serviço de profissional de apoio escolar que deveria ser compreendido como um suporte; na prática, passava a ser encarado como pré-requisito. Por um lado, despertava o interesse dos atores da escola, que intentavam transferir a responsabilidade do processo educacional inclusivo para esse personagem. Por outro, constituía-se como um marcador de exclusão que correlacionava deficiência à incapacidade, perpetuando assim a segregação educacional e as desigualdades de oportunidades.

A Beatriz ficou quase dois meses sem estudar, porque a profissional de apoio saiu sem avisar, aí teve que arrumar outra pessoa [...] (Helena, mãe de Beatriz – fonte: RE-ARA).

Na realidade da capital alagoana, essa situação ocorre com certa frequência e, em muitos casos, as famílias recorrem ao Ministério Público, no intuito de que este determine ao sistema municipal de educação, por ordem judicial, a disponibilização do profissional de apoio escolar. Assim, a ausência desse serviço constitui-se como uma causa eminente para a exclusão e evasão escolar do PAEE.

Para que o serviço do profissional de apoio fosse assegurado, a escola encaminhou ofício à SEMED e estabeleceu contato via telefone. Também, orientou à mãe de Beatriz a requisitar seus direitos no referido órgão.

O pessoal da escola me ajudava. Ficaram ligando, ficaram mandando eu ir também na SEMED, me ajudaram (Helena, mãe de Beatriz – fonte: RE-ARA).

Apesar dos esforços, o suporte requisitado somente foi disponibilizado após dois meses do início do calendário letivo. Essa situação retrata o quanto Beatriz foi impedida de desfrutar do conhecimento produzido no espaço escolar e de exercer sua função social de estudante por motivo da deficiência.

Os primeiros dias de aula de Beatriz, também, não foram os melhores e mais acolhedores. Os relatos da professora da sala de aula comum indicam seu desconhecimento em relação a chegada da estudante à escola, e por conta disso não contemplou em seu planejamento

curricular atividades que pudessem incluir a estudante junto aos seus pares sem deficiência. Destacou, ainda, a sua impotência para atender as necessidades educacionais de Beatriz:

Vânia: Essa semana mesmo, eu não planejei nada para Beatriz, até porque eu não sabia que ela vinha essa semana.

David: Quando foi que você soube?

Vânia: Eu soube ontem à noite, a Cíntia me disse. Ela avisou que a profissional de apoio estava vindo. Meu planejamento já estava pronto, minhas atividades já estavam todas prontas. Mas, agora, eu vou ter que planejar para ela, então eu vou pesquisar porque eu não sei nada do caso da Beatriz (fonte: RC-AP).

Esse cenário mostra que o tempo de dois meses, entre a matrícula e a anuência para a participação de Beatriz na escola, não foi utilizado pela docente como forma de preparação; tampouco lhe foi oferecido, nesse período, qualquer tipo de suporte. Cumpre destacar, que esse sentimento de despreparo era compartilhado pelos demais atores envolvidos na escolarização da estudante, que alegavam não possuir conhecimentos ou formação em Educação Especial.

É oportuno destacar que, não rara às vezes, a profissional de apoio faltava. Com isso, Beatriz era afastada da sala de aula.

Faltava muito, e as vezes não avisava, nem nada. Eu trazia Beatriz para o colégio, a profissional de apoio não ia. Eu fiquei chateada por causa disso, é minha filha, né? Eu dizia “você iria gostar se fosse seu filho? ”, ela ficava calada (Helena, mãe de Beatriz – fonte: RE-ARA).

Na escola em questão, a figura do profissional de apoio retratava uma contradição: se por um lado, sua atribuição era de apoiar o processo educativo da estudante; por outro, representava um dos principais fatores de exclusão escolar. Apesar de muitas críticas à implantação confusa desse serviço nas redes de ensino brasileiras, a questão que se coloca, nesse momento, está voltada para o modo de operar desse personagem e dos demais profissionais da escola, no sentido de modificarem suas práticas em busca da constituição de uma escola inclusiva (LOPES, 2018). Do contrário, os esforços macroestruturais alcançados do ponto de vista do direito, ocasionarão um pouco de impacto na transformação das escolas em ambientes mais acolhedores e não alterarão o cenário de exclusão que acomete a população com deficiência nos diferentes contextos de vida.

Não obstante, os fatores de exclusão impostos à Beatriz eram diversos e ultrapassavam a dimensão da formação docente e do serviço de profissional apoio. Fatores como a falta de infraestrutura da escola, e no entorno dela, também interferiam no seu direito de permanecer no espaço educacional estudando.

A escola não estava preparada para receber Beatriz. A Cecília entregou um levantamento onde ela perguntava sobre as condições da escola para o aluno com deficiência, e aí o que acontece: tem rampa? Tem. Mas, e as condições dessa rampa? E como faz para chegar até a escola? Tem a calçada que não tem rampa, é irregular, quebrada. É muito complicada a inclusão, sem a estrutura. E o alargamento de porta? Não houve nenhum projeto nesse sentido nas escolas da rede, o que acontece são consertos pontuais (Adélia, diretora da escola – fonte: RC-AP).

A escola ainda era atingida com a carência de ambientes favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes, e nesse aspecto havia prejuízo para o processo educacional de todos os estudantes.

A nossa realidade aqui enquanto escola é muito limitada, a gente não tem espaço físico, não tem biblioteca escolar, sala de apoio, o nosso laboratório de informática é improvisado, não funciona nas condições que deveria. [...] a gente tem um espaço de aprendizagem muito limitado porque é só a sala de aula. [...] então, é muito difícil de se trabalhar nessas condições (Adélia, diretora da escola – fonte: RC-AP).

Esses dados demonstram que o fundamento que a escola precisa estar preparada para receber estudantes com deficiência é duvidoso e arriscado, na medida que contraria as questões éticas e políticas. Além do mais, representa um anseio futuro, que pode não acontecer, como ocorreu no caso apresentado em questão. Ademais, exhibe o desafio de promover a inclusão no cenário da educação pública alagoana, que padece da ausência de um investimento responsável (BARBOSA; FUMES, 2018).

Apesar desse conjunto de circunstâncias contrárias, a mãe da Beatriz sustentava uma expectativa de que a escola pudesse auxiliar o desenvolvimento das habilidades acadêmicas da sua filha. Todavia, as intervenções pedagógicas realizadas, no âmbito da sala de aula, não caminhavam nessa direção, como se pode conferir a seguir:

Helena: Quero que ela se interesse, [que a escola] ajude ela ler, a escrever, a tudo, como uma pessoa normal que eu quero.

Laura: O que você acha que é preciso fazer para ela conseguir escrever?

Helena: Na antiga escola, as meninas pegavam na mão, só que aqui não pode. Porque pegava e colocava uma “xuxinha” na mão da menina e a Beatriz escrevia. Só que agora não pode, acho que tem que ser ela mesmo para fazer. Ela não tem como fazer com a mão dela, não tem (fonte: RC-AP).

No outro colégio eu via tudo dela, as provinhas dela, e nesse não estou vendo as provas. Porque ela disse que faz lá mesmo, e já entregam lá. Fico um pouquinho triste, mas tem que entender, né? (Helena, mãe de Beatriz – fonte: RC-AP).

Ainda que Beatriz tivesse conquistado o direito de permanecer na escola, o direito à aprendizagem era algo a alcançar. A esse respeito, é interessante destacar que o direito humano

à aprendizagem não era visto como fundamental para Beatriz, o que retratava uma violação à sua integridade na qualidade de ser humano e estudante. Por outro lado, não se sabe ao certo se os partícipes do contexto escolar detinham conhecimento de causa, da aprendizagem enquanto direito humano e da sua relevância para a aquisição de outros direitos para a estudante. Também, é possível que eles não soubessem como fazer, para ela participar e aprender, e por isso se omitissem da tarefa de ensinar. Apesar de possíveis, qualquer uma das possibilidades não deveria ser vista como admissível.

Baseando-se ainda nos relatos supracitados, nota-se que Helena, mãe de Beatriz, rememorava momentos de participação da estudante na antiga escola como medida para comparações e relações, a fim de professar sua capacidade plena de aprender e de assegurar que seus compromettimentos funcionais não se constituíam como impeditivos para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. A expectativa de Helena na capacidade de Beatriz, também, estava fundamentada em sua experiência prática como mediadora do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, com a estudante, como se pode constatar a seguir:

Helena: Em casa, eu a ensino de 1 até 10, eu boto uma musiquinha para falar do alfabeto, tudo eu a ensino em casa.

Laura: E ela aprende? Você percebe que ela responde?

Helena: sim

Laura: E você queria que isso também fosse feito lá na escola?

Helena: também (fonte: RC-AP).

Por um lado, os dados coletados não respondem de que forma Beatriz aprendia o conteúdo ensinado por sua mãe, tampouco que tipo de assimilação era feito da tarefa. Por outro, longe de querer retirar a corresponsabilização familiar, essa situação representa uma lógica perversa, que condiciona à própria estudante, e no caso à sua mãe, constituir situações que garantam a possibilidade de se apropriar dos processos educativos.

Retomando a discussão sobre as complexidades subjacentes à escolarização de Beatriz no contexto escolar, verifica-se no diálogo estabelecido, entre Helena e Laura (participante da equipe de apoio), a presença de três grandes barreiras impostas ao processo educacional da estudante, conforme se pode constatar a seguir:

Laura: O que é mais difícil para garantir que a Beatriz vá para a escola?

Helena: profissional de apoio.

Laura: O que é que você percebe que pode atrapalhar a participação da Beatriz?

Helena: Eu olho assim, os “deveres” que os meninos “fazem” a Beatriz não faz.

Laura: tem outra coisa que você acha que atrapalha a Beatriz?

Helena: Eu queria assim, participar da reunião [de pais e mestres] do colégio, como eu participava na antiga escola. Por exemplo, vai ter reunião na sexta, e eu não vou participar - porque a Beatriz não faz prova. Aí eu fico um pouquinho assim, não sei se as outras mães vão. Eu queria participar (fonte: RE-ARA).

Importa ressaltar que as diversas barreiras e impedimentos educacionais postas à Beatriz, vinculam-se umas com as outras originando um efeito acumulativo, a seguir, alguns exemplos: a ausência do profissional de apoio vincula-se a perda do direito de estar na escola e de se apropriar do conhecimento produzido; a exclusão da estudante nas atividades escolares inibe a aprendizagem, revela a perda de sentido de estar na escola e impede a ascensão a níveis educacionais mais elevados; e a negação ou privação do direito da Helena de participar das reuniões de pais e mestres interfere no reconhecimento de Beatriz enquanto estudante, e no dela como mãe de uma aluna da escola, além de impossibilitar o acompanhamento do desempenho educacional da sua filha. Assim, constata-se que os fatores de exclusão educacional, para esse caso, estavam estabelecidos pela negação de condições igualitárias de acesso, permanência e direito à aprendizagem.

Apesar dos grandes obstáculos a superar, a escola era um espaço de desejo para Beatriz, que ela ansiava por estar e participar:

Laura: e a Beatriz gosta de ir para a escola?

Helena: ah, gosta! Quando chega meio dia, na hora que passa o *Plantão Alagoas*, ela pede logo.

Laura: [...] ela já sabe a hora, que é a hora quando ela almoça.

Helena: eu pergunto “quer ir para a escola Beatriz?” Ela diz “quer”, ontem ela disse que não queria, mas também não lembro porque foi. Sempre eu pergunto (fonte: RE-ARA).

Por esse motivo, torná-la um personagem ativo no contexto educacional era fundamental, e a constituição de um trabalho em rede entre a educação e outros setores públicos era interpretado como questão estratégica na garantia dos direitos de Beatriz.

Pressuposto 5: Ações planejadas e implementadas

A seguir, são apresentadas as ações planejadas e implementadas pela rede de apoio:

1. Discussão sobre a impossibilidade de a estudante frequentar a escola em virtude da ausência de profissional de apoio escolar;
2. Oficina “Desmistificando a paralisia cerebral e compartilhando experiências/saberes em Educação Especial”;

3. Identificação das necessidades, definição e implementação dos serviços da rede de apoio;
4. Discussões sobre a comunicação da estudante;
5. Discussões sobre ensino e currículo;
6. Discussões sobre o papel do profissional de apoio escolar;
7. Discussões intervenções baseadas na estratégia do desenho universal da aprendizagem;
8. O uso da Tecnologia Assistiva no contexto escolar;
9. A avaliação da aprendizagem acadêmica;

1. Discussão sobre a impossibilidade de a estudante frequentar a escola em virtude da ausência de profissional de apoio escolar

Ainda que a matrícula de Beatriz tenha sido realizada, a permanência da estudante na escola estava subordinada a disponibilidade do serviço de profissional de apoio escolar, uma decisão que não valorizava as diferenças humanas e que caminhava na contramão da tendência atual do paradigma da educação – o ensino e a aprendizagem para todos. De modo possível, os profissionais da escola podem ter agido com base na representação social de que a pessoa com deficiência é incapaz, e que por ser diferente de seus pares, prescinde de recursos/serviços especializados e individualizados para aprender, e que na ausência destes a sua escolarização não seria possível de acontecer.

Compreendendo que essa medida violava direitos fundamentais de Beatriz, os participantes externos impulsionaram uma discussão no espaço escolar a fim de esclarecer a gravidade da conduta no desenvolvimento da estudante e na construção progressiva para uma escola inclusiva. A seguir, alguns dos relatos deste momento:

David: Seria a melhor decisão: Beatriz só poder estudar quando for dispensado o profissional de apoio escolar?

Adélia: **Aí eu faço outro questionamento**, Beatriz frequentando a sala de aula comum, sem esse profissional, quem vai auxiliá-la? Porque na nossa escola não tem ninguém que possa ajudar, porque a gente **já tem uma carência de recursos humanos**. A situação de Beatriz é outra, ela é **totalmente dependente**. Vai trazer a Beatriz na escola e deixar lá na sala? Quem vai dar auxílio a Beatriz? Ninguém. Não é que seja um impeditivo legal, mas assim a gente pensa na funcionalidade da coisa, entendeu? A gente vai está incluindo trazendo a Beatriz para escola, deixando na sala de aula? Como é que a **professora vai dar assistência** a ela e a mais 20 crianças? [...] mas assim, não é que seja um impeditivo dela ficar, dela vim assistir aula, agora **quem vai cuidar da Beatriz nesse momento, no sentido de cuidado mesmo, de ir ao banheiro, de água e de lanche**, entendeu? (Fonte: RC-AP).

O fato de a diretora responder à questão do pesquisador com outros questionamentos aponta, entre outras coisas, que a responsabilização pela inclusão escolar está posta tão-somente para a escola, e que o sistema educacional municipal não se modificou ou pouco o fez para atender as necessidades educacionais dos estudantes PAEE. Em Maceió, são tímidas as opções de suporte em Educação Especial, limitando-se em alguns casos ao fornecimento do AEE e do profissional de apoio escolar (BARBOSA; FUMES, 2018).

Para a diretora da escola, a ausência de um profissional com responsabilidade exclusiva para o atendimento das necessidades de alimentação e higienização de Beatriz, condicionaria a participação da estudante no espaço educativo à presença física, e nesse caso não se empregaria o princípio da inclusão escolar. Por outro lado, baseando-se em Mendes (2017), convém problematizar onde vigoraria mais o princípio da inclusão, se na decisão de manter Beatriz em sua casa ou na oportunidade de lhe propiciar pelo menos dois ambientes de socialização: sua casa e a escola? A segunda alternativa parece ser mais contemplativa, embora não elimine a necessidade dos apoios e recursos necessários à escolarização da estudante.

Quanto ao fato da impossibilidade de a professora dar assistência simultânea à Beatriz e aos seus colegas de classe, devido as poucas condições de tal sistema educacional, que não lhe oferece suportes na adaptação de materiais, em ferramentas inclusivas, em recursos e formas alternativas de comunicação, urge questionar: como esperar todas essas atribuições sem a viabilização de um profissional de apoio, sem um professor de Educação Especial, sem uma equipe multidisciplinar, sem formação continuada adequada e sem um serviço de Tecnologia Assistiva? A professora, a estudante e a escola são todas vítimas da inoperância ou omissão do Estado, que continuamente refuta investimento na esfera pública em serviços de apoio à inclusão escolar, que visem a qualificação profissional, a valorização dos processos educativos e, especificamente, a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Além disso, verifica-se uma questão de tudo ou nada, quando uma circunstância não deveria anular necessariamente a outra. Assim, não seria ético escolarizar somente Beatriz e deixar os demais alunos sem qualquer tipo de assistência pedagógica, como também não seria na situação inversa (MENDES, 2017). No entanto, chama atenção o fato da diretora não mencionar a possibilidade de Beatriz poder aprender junto com seus pares. Essa situação, ratifica o que postulam Valle e Connor (2014, p. 13), quando mencionam que “depois de serem rotuladas como alguma deficiência, as crianças têm uma chance elevada de serem separadas de seu grupo original de colegas e colocadas em programas separados de educação especial”.

No discurso da diretora percebe-se que a escola, por sua vez, coloca a responsabilidade exclusiva por Beatriz na professora da classe comum, e não de todos os profissionais da escola.

Apesar dos esforços dos participantes externos, os profissionais da escola foram irredutíveis na decisão, de Beatriz somente poder frequentar à escola mediante a presença de um profissional de apoio escolar. Por esse motivo, a estudante precisou aguardar a disponibilização do serviço – que somente viria ser concedido dois meses após o início do calendário letivo escolar. Enquanto isso, os participantes externos acionaram a CGEE/SEMED, orientaram a gestão da escola onde buscar o serviço e mantiveram contato com a escola, a fim de impulsionar a mobilização desse suporte e diminuir o tempo de espera/exclusão da estudante.

Se por um lado, os participantes externos não se eximiram da responsabilidade de defender os direitos educacionais de Beatriz, por outro, suas ações estavam focalizadas quase que exclusivamente para a estudante, como sendo o alvo das principais ações da rede. Tais práticas reforçam a hegemonia do modelo médico de deficiência na prática de profissionais que atuam com pessoas com deficiência, mesmo daqueles que possuem formação especializada na área. Para além das intervenções realizadas, outras poderiam ter sido executadas como: conhecer a dinâmica e o cotidiano da escola e da turma em que Beatriz estava matriculada; apropriar-se do currículo da escola; ressignificar o conceito de deficiência baseado na perspectiva do modelo social junto à comunidade escolar; formação dos recursos humanos da escola em Educação Especial; solicitação do serviço de transporte escolar; encaminhamentos para o AEE da rede pública e serviços de reabilitação.

Diante de tudo isso, considera-se que as carências e insuficiências do sistema educacional, refletidas na ocasião em questão no trabalho da professora, não poderiam ser atribuídas à Beatriz, tampouco devem servir como fundamentos para sua exclusão da escola. Assim, verifica-se uma relação de ambivalência que se estabelece entre o direito da Beatriz e o dever do Estado, família e escola, na qual não é pertinente compreender a inclusão apenas pelo viés do estudante, da sua luta ou da escola, quando a problemática é macroestrutural, e sinaliza para a constituição de um sistema educacional inclusivo, conforme prevê a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a). Nessa perspectiva, as atitudes e as estruturas consolidadas no ambiente e sistema escolar além de marginalizar a pessoa com deficiência, silenciam suas experiências e possibilidades de expressão (MARTINS et al., 2012).

2. Oficina “Desmistificando a paralisia cerebral e compartilhando experiências/saberes em Educação Especial”

Depois de assegurado o serviço de profissional de apoio escolar, que concebeu à Beatriz a possibilidade de frequentar a escola, o trabalho da rede de apoio consistiu na realização de

uma oficina sobre as características da estudante – com a finalidade de ressignificar os conceitos e sentidos atribuídos à deficiência. Para tanto, optou-se por articular essa atividade junto à professora do AEE da sua antiga escola, como uma forma de tencionar a rede e viabilizar suportes para a estudante. Esse momento foi pensado também como uma forma de apresentar à professora e demais colegas de classe de Beatriz as estratégias, materiais confeccionados e algumas das produções da estudante quando esta estudava na Educação Infantil.

Para alcançar a proposta, a professora Paula selecionou o curta-metragem “Por que Heloísa?²²”, baseado em animações, que apresenta a história de uma menina com paralisia cerebral em seu primeiro dia de aula em classe comum. Temas como diferenças, acessibilidade, comunicação e respeito são abordados na trama do filme.

Enquanto os equipamentos (datashow, computador e caixa de som) para a projeção do filme eram montados pelo pesquisador, a professora Paula realizou uma análise da disposição das carteiras da sala de aula. Os estudantes estavam organizados em fileiras, Beatriz estava localizada na parte de trás da sala, no canto direito. De acordo com a professora Vânia, Beatriz era posicionada naquela localização para não atrapalhar a visualização do quadro dos demais colegas, que era prejudicada pela altura da cadeira.

Porque a cadeira de rodas é alta e atrapalha a visualização do quadro para as demais crianças (Laura, NEEDI – Fonte: Diário de campo).

Figura 22 – Análise da disposição dos estudantes nos mobiliários



Fonte: elaborada pelo autor (2017).

²² Para conhecer mais sobre o curta-metragem, acesse o blog “por que Heloísa?” Disponível em: link <http://porqueheloisa.blogspot.com/>. Acesso em: 26 jan. 2019.

Ao considerar com base na Figura 22 que a disposição de Beatriz não era a mais adequada, a professora Paula implementou determinadas mudanças – deixando as carteiras em formato de U, com Beatriz no centro e mais próxima ao quadro, ao lado da profissional de apoio escolar e de uma colega de classe.

Figura 23 – Mudanças de disposição dos estudantes nos mobiliários



Fonte: elaborada pelo autor (2017).

A modificação do cenário permitiu a Beatriz, na ocasião, estar mais atenta à apresentação do filme, com possibilidade de olhar nos olhos da maior parte de seus colegas, além de lhe possibilitar o estabelecimento de um diálogo com seus pares, sorrindo diversas vezes e parecendo entender quando pronunciavam seu nome. No entanto, outras alterações ainda eram necessárias para permitir uma maior acessibilidade, como na ampliação do tamanho da projeção da imagem, na limpeza do quadro e no posicionamento dos demais colegas de classe a fim de atender as necessidades de todos. O posicionamento da profissional de apoio também poderia ser questionado, no sentido de problematizar se sua proximidade em relação a Beatriz poderia apoiar ou não o desempenho educacional. Em suma, considera-se pertinente complementar que a dinâmica/organização da sala de aula deve ocorrer em função da finalidade pedagógica e das necessidades individuais e coletivas dos alunos (ZERBATO; MENDES, 2018).

À medida que o filme era exibido, a Professora Paula realizava determinadas pausas e questionava os estudantes sobre as semelhanças e diferenças entre Heloísa e Beatriz. Em suas falas as crianças deram destaque para as características da dimensão física, como o uso das órteses de membros inferiores e da cadeira de rodas, mas também pontuaram questões sobre o uso do material escolar e a comunicação. Em relação à comunicação, é interessante destacar que alguns estudantes consideraram que Beatriz não falava, enquanto outros discordaram dessa

opinião, por levarem em consideração a emissão de sons e o sorriso como formas de se comunicar. Ao final da oficina, todas as crianças concordaram que Beatriz se comunicava de forma diferente, por meio dos olhos, dos sorrisos e das expressões faciais. De acordo com Valle e Connor (2014), quando as habilidades das pessoas com deficiência são identificadas, reveladas e valorizadas, as chances de progredirem nas atividades escolares aumentam sobremaneira.

Ao fim do filme, enquanto as crianças foram para o intervalo, um espaço de diálogo foi organizado entre os participantes externos, as professoras Vânia e Paula. Essa conversa girou em torno da ‘angústia’ da professora Vânia de não ter formação em Educação Especial e não saber como promover a inclusão escolar de Beatriz nas atividades acadêmicas, especialmente as que envolviam escrita e leitura, e de como organizar o currículo. A professora Paula apresentou algumas formas de se trabalhar a escrita e leitura de forma alternativa. A título de exemplificação, apresentou um recurso adaptado com tampa de garrafa pet com letras que formavam o nome da Beatriz e eram grudadas em um papelão com velcro. Em seguida, Paula argumentou que a referida estudante não necessitaria de adaptações no currículo, e que as adaptações das atividades eram suficientes.

A conversa prosseguiu com a professora Paula discorrendo sobre como sua escola se comportou diante do desafio de escolarizar Beatriz, de como tiveram que se articular para garantir apoios, contrastando com a atual situação da professora Vânia:

Quando a Beatriz chegou lá na escola, a gente teve que correr atrás, porque não tinha ninguém que desse uma ajuda. Eu tive que ir na APAE, nesses cantos, procurando apoios, testando recursos. Diferentemente, você já está com pessoas que já trabalham com isso há muito tempo e estão prontos para dar um suporte, isso já é um ponto muito positivo. Que é diferente de você pegar e ir sozinha. Pode contar com o David, com a Laura. Eles podem muito mais dar dica de como adaptar um material (Paula, professor de AEE – fonte: RC-AP).

Os participantes externos, representados na ocasião pelo David e Laura, asseguraram a disponibilidade em oferecer suporte ao processo de inclusão escolar da Beatriz, assim como de tencionar a rede na busca por serviços de apoio, entre estes o AEE. Entretanto, apesar das trocas de experiências, orientações/recomendações e compromissos assegurados, nada parecia minimizar a angústia da professora Vânia.

Nada pareceu aplacar sua ‘angústia’ (Laura, NEEDI – Fonte: diário de campo).

Vânia ficava angustiada porque não sabia como fazer (Adélia, diretora – fonte: RC-AP).

É possível que a angústia e a impotência docente para atender as necessidades de Beatriz tenham a ver, também, com as atitudes, crenças e medos irrefletidos com relação à deficiência, além de uma noção restrita de normalidade (VALLE; CONNOR, 2014). Esses argumentos permitem compreender que o problema da inclusão escolar perpassa, inicialmente, por questões que se relacionam ao sentido da deficiência.

3. Identificação das necessidades, definição e implementação dos serviços da rede de apoio

Com vistas à necessidade de garantir o direito à educação pública de qualidade de Beatriz, enfatizando a permanência, a participação e a aprendizagem, coube à rede de apoio junto com a comunidade acadêmica, definir os serviços que se revelavam como necessários para atender o conjunto das necessidades da estudante e empenhar-se para implementá-los, considerando as parcerias firmadas e os equipamentos sociais disponíveis no território.

Assim, para além da discussão específica e já resolvida, na ocasião, sobre a emblemática importância do profissional de apoio escolar para a permanência da estudante no espaço educativo, considerou-se relevante pleitear o serviço de AEE. O AEE era um direito de Beatriz enquanto estudante do PAEE e, se bem implementado, poderia contribuir para sua escolarização. A princípio, buscou-se o serviço de AEE da sua antiga escola, mas a notificação recebida foi de que a instituição estava temporariamente sem professor de Educação Especial, devido a professora Paula ter se transferido para outra escola mais próxima da sua residência.

Por se tratar de uma personagem importante para o trabalho da rede, em virtude da sua expertise na área da Educação Especial e do conhecimento acumulado do caso de Beatriz, a saída da professora Paula foi lamentada por todos os participantes. Enquanto isso, decidiu-se aguardar a nova professora de Educação Especial da escola, que só foi admitida três semanas depois. Entretanto, o AEE seria realizado apenas no horário vespertino, exatamente no mesmo turno em que Beatriz estudava na classe comum, o que foi uma barreira à articulação. Então, resolveu-se acionar a CGEE/SEMED a fim de comunicar o ocorrido e solicitar encaminhamento para outra escola.

Enquanto se aguardava o retorno do referido órgão, os debates e os questionamentos acerca do processo de escolarização de Beatriz se intensificavam, especialmente em torno das adaptações e flexibilizações curriculares, bem como das desconfianças acerca da aprendizagem

acadêmica da estudante. Por essa razão, urgiu a necessidade de agregar ao rol de participantes externos, algum profissional da Pedagogia com expertise em Educação Especial. Os participantes externos, com formação predominante em Terapia Ocupacional, sentiam que, apesar de poderem colaborar com esse debate – em virtude de suas formações na área de Educação Especial e com base nas experiências/vivências de escola, a legitimidade de coordenar essa discussão pertencia aos pedagogos e professores de Educação Especial.

Então, eu acho que é nosso papel, não de terapeuta ocupacional, mas como membro da rede, articular quem pode discutir isso de uma forma mais legítima, que foi, mais ou menos, que aconteceu quando **a gente sentiu a necessidade de alguém da Pedagogia entrar e discutir questões específicas da Pedagogia que não sabíamos**. Eu entendo que nosso limite é nesse sentido, a gente pode colaborar e até como articulador de rede, pensar quem são os outros que podem colaborar nessa discussão. Não centrar na gente um papel, **apesar da gente ter uma vivência de escola, até de pensar sobre ele, a gente não tem uma legitimidade de discutir**. Eu fico pensando assim, se eu fosse pedagoga, professora, e chegasse uma pessoa da área de saúde, da área social, sei lá, me dizendo quais são os objetivos, me dando orientação, diretrizes do trabalho pedagógico, primeira coisa que eu ia questionar era que “que formação, quem era essa pessoa que tá vindo aqui pra falar de uma área que não é dela”, apesar de ser uma área a fim, apesar da gente tá fazendo mestrado e doutorado na área, eu acho que tem coisas que são muito específicas (Laura, NEEDI – fonte: RC-AP).

Assim, a princípio, a intenção era convidar uma pedagoga vinculada ao NEEDI/UFAL para trabalhar junto e compor a rede, mas mudou-se de ideia ao se considerar que a participação de uma técnica pedagógica em Educação Especial da CGEE/SEMED poderia ser mais propositiva, ao permitir uma aproximação maior com a Secretaria Municipal de Educação e, com isso, garantir os suportes necessários. O convite foi realizado pelos participantes externos intencionalmente a uma das técnicas pedagógicas, que aceitou participar ao ver a necessidade de apoio devido a equipe da escola ter dificuldades para lidar com a problemática apresentada no processo de inclusão da estudante, embora tenha considerado que estava sobrecarregada.

É a angústia de todo mundo. Eu vejo a Vânia muito preocupada, a Rosineide fica: “e aí?” “e aí?” Fica querendo saber o que fazer realmente (Laura, NEEDI – fonte: RC-AP).

A escola está nessa angústia, por isso que **eu me comprometi a vir também, apesar de estar com 22 escolas** (Cecília, técnica pedagógica – fonte: RC-AP).

O suporte da técnica pedagógica em Educação Especial foi autorizado pela CGEE/SEMED. E, como assim se pensou, sua presença impulsionaria a garantia de suportes, como no caso do AEE, que foi ofertado na escola de um bairro vizinho.

Já entrei em contato com a professora de uma escola próxima daqui e ela já está disponível para receber a Beatriz. Só que me fugiu à memória os dias que ela está lá pela manhã; ela está todas as tardes. Mas a depender da situação a gente pode até pensar, **eu não sou muito cética em que a criança tem que estar os cinco dias da semana na escola, pois nesse caso ela indo para o AEE avançaria mais**. Ela poderia atender dois dias, sendo um dia pela manhã, que não chocasse com o atendimento no CER, e o outro dia a tarde. **Privaríamos ela da escola, para poder traçar objetivos mais concretos e ajudar mais** (Cecília, técnica pedagógica – fonte: RC-AP).

Apesar da conquista do AEE, as condições para sua implementação não eram as melhores, considerando a realidade de Beatriz. Para poder participar do suporte em questão, a estudante teria sua participação comprometida na classe comum, o que limitaria suas possibilidades de desenvolvimento junto a seus pares. Resultados semelhantes também foram encontrados na pesquisa de Pasian, Mendes e Cia (2017), que investigou 1.202 professores de SRM de 20 estados e mais de 150 municípios brasileiros, por meio de um questionário *on-line* (*survey*), e concluiu que há um fenômeno estrutural de retirada de estudantes PAEE da classe comum para oferta do AEE. Assim, ao invés de viabilizar suporte ao processo de inclusão escolar, o AEE tem funcionado como um fator de exclusão.

Além do mais, ao perpetuar o discurso de que a pessoa com deficiência, representada na ocasião por Beatriz, não precisa estar na escola todos os dias, a técnica pedagógica em Educação Especial torna público uma parte dos constrangimentos e barreiras que os estudantes nessa condição enfrentam no seu dia a dia e que tendem a ser naturalizados enquanto produto das suas limitações funcionais (MARTINS et al., 2012). Ainda de acordo com os autores, por conta dessa lógica opressora, os estudantes com deficiência precisavam provar suas capacidades para permanecer no âmbito escolar e quando não conseguem a invisibilidade e exclusão recursivamente se perpetuam.

Os participantes externos sustentaram o posicionamento de insatisfação quanto a retirada da estudante da sala de aula para o AEE, por ser esta uma atitude que iria de encontro a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e caminharía na contramão da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009b). E apesar de sentirem que, em muitos momentos, a relação mantida com os atores da escola era hierárquica, na qual não tinham muito poder nas tomadas de decisões, puderam mostrar sua voz em defesa do direito da estudante, dela estar junto de seus pares em um ambiente comum e compartilhando das mesmas atividades. Assim, chegou-se à conclusão de que o atendimento de Beatriz ocorreria apenas no contraturno escolar.

Ademais, os participantes externos identificaram alguns dos desafios para a implementação do AEE e propuseram soluções. Para tais, o fato de o AEE ser realizado em outra escola, requeria do professor de Educação Especial uma compreensão do cotidiano, da organização e do funcionamento escolar. Por esse motivo, recomendaram que, em alguns momentos, o AEE ocorresse, especialmente, na escola da estudante, a fim de que o apoio escolar fosse mais efetivo. De acordo com a técnica pedagógica em Educação Especial, as orientações da CGEE/SEMED preveem um momento da semana para esse tipo de atendimento.

Porque o AEE vai ser oferecido em outra realidade, por um profissional que não conhece o cotidiano da escola do estudante. Então, em alguns momentos, seria necessário que esse atendimento fosse realizado aqui também, para ele poder conhecer a organização e o funcionamento da escola (David, pesquisador – fonte: RC-AP).

Os dias de sextas-feiras são os dias que regularmente a gente não orienta o atendimento ao aluno. E que esse dia seja organizado para ir nas escolas, que tem crianças que são atendidas em outras escolas, conversar com os professores (Cecília, técnica pedagógica – fonte: RC-AP).

A garantia de um espaço de tempo na agenda do professor de Educação Especial para a realização de visita/acompanhamento nas escolas dos alunos configura-se como uma proposta interessante, na medida em que permite certa aproximação ao cotidiano escolar, não sendo esta uma proposta comum em outras realidades brasileiras (MENDES et al., 2013). Entretanto, demonstra limitação de alcance quando a ideia é compreender a complexidade e os desafios que ocorrem na dinâmica natural de sala aula.

Apesar de toda essa discussão, o serviço de AEE não foi implementado na prática. Beatriz participou apenas de dois atendimentos, nos quais se iniciou um processo de avaliação da estudante na SRM. As causas para o ocorrido foram: feriados sucessivos, participação da professora em eventos científicos, ausências da docente em virtude de adoecimento/ida a consultas médicas e, por último, aconteceu seu afastamento do trabalho.

Porque, assim, a Beatriz começou a ir para o AEE, aí por conta do dia que foi uma quinta-feira, e foi aquela história de feriado em cima de feriado, de congresso... e aí depois a professora do AEE parece que tirou licença, não lembro exatamente o que foi (Laura, NEEDI – fonte: RC-AP).

Para além do AEE, o transporte escolar adaptado foi outro serviço debatido pela rede de apoio e considerado relevante por poder ampliar a frequência escolar da Beatriz. Muitas das suas faltas ocorriam nos dias chuvosos, devido a impossibilidade de a estudante comparecer à escola. O uso da sombrinha, como aparato principal de proteção à chuva, não era suficiente para minimizar os danos que esta poderia causar à imunidade biológica de Beatriz e o risco ao

aparecimento de escaras na mesma. Soma-se a esses fatores, problemas que poderiam acometer ao cuidador, responsável principal pelo cuidado da estudante, que deveria proteger Beatriz e a se próprio da chuva.

Chegamos à Escola no início do turno e a Beatriz ainda não havia chegado. Estava chovendo muito forte e ligamos para a sua mãe para saber como faria para ir com a Beatriz até a escola, quando nos disse que iria com ela no braço e de sombrinha (Laura, NEEDI – fonte: diário de campo).

Para garantir esse apoio, a escola encaminhou à secretaria municipal de educação um ofício. Contudo, nenhum retorno foi obtido, mesmo quando se buscou contato via telefone. Diante dessas questões que acometem à Beatriz, as lentes de análise devem partir de uma perspectiva interseccional, com vista a compreender que os efeitos da sobreposição e intersecção das múltiplas fontes de desvantagens nas vidas e trajetórias educacionais dos estudantes com deficiência, fazem parte de um problema estrutural (LIASIDOU, 2014). Assim, advogar pela inclusão escolar é primariamente uma questão de justiça social e deve ser nutrida como uma forma de desestabilizar as desigualdades hegemônicas que promovem a exclusão. Só assim e garantindo o acesso a serviços de suporte especializados, as pessoas com deficiência poderão atingir os mesmos níveis de desempenho que seus colegas sem deficiência (LIASIDOU, 2014).

Retomando o debate obre a definição dos serviços de apoio, a conversa se enveredava para um discurso coletivo em que a escola e seus atores declaravam não possuir credenciais para escolarizar Beatriz. Um fundamento comum utilizado por educadores para silenciar/negar experiências escolares à população com deficiência e fortalecer o preconceito estrutural (COLLINS, 2013). De acordo com esta autora, a questão basilar disso tudo perpassava pelo não reconhecimento da deficiência como uma forma válida de estar no mundo e, por consequência, na escola, reforçando a lógica da normatização do comportamento e da habilidade humana.

Para os profissionais da escola, as questões pedagógicas de Beatriz somente seriam resolvidas quando suas deficiências fossem remediadas pelo viés de uma intervenção clínica.

A principal questão apontada pela professora Vânia e a Assistente Social para nós, era que a Beatriz não estava frequentando as terapias e que dessa forma a escola não poderia trabalhar. Na verdade, com esse discurso, vimos repetir-se a história encontrada em vários relatos científicos, nos quais a equipe escolar deposita toda a expectativa de evolução da criança com deficiência, inclusive a educacional, nos Serviços de Saúde. Percebemos nisso uma visão médica da deficiência, na qual a ideia seria de “consertar os defeitos” da criança para que ela possa frequentar a escola e aprender alguma coisa. No início desse encontro, em nenhum momento alguém da equipe escolar se referiu a objetivos de aprendizagem ou adaptações para inclusão da Beatriz,

ou algum movimento de modificar ou adequar a rotina ou as atividades escolares para tal (Laura, NEEDI – fonte: diário de campo).

Essa crença fundamentada no modelo médico de deficiência se avolumava quando a mãe de Beatriz passou a exigir respostas sobre a participação e o desempenho acadêmico da estudante.

A mãe quer um resultado, a mãe cobra. [...]. A gente não quer ficar com esse entrave (Cíntia, coordenadora pedagógica – fonte: RC-AP).

A gente já está em setembro. **Esse ano a Beatriz não teve esse atendimento com a Fisioterapia.** Eu conversei com a mãe, no dia 16 de agosto, e **ela se mostrou muito intransigente de não ir para esse atendimento que ocorreria em uma instituição filantrópica.** Aí eu falei que Beatriz precisa de um acompanhamento. Ela falou que ia esperar o atendimento em uma instituição do serviço público (Ana, assistente social – fonte: RC-AP).

Não é surpreendente que as escolas pareçam incapazes de caracterizar os estudantes com deficiência de outra forma que não seja como pessoas que precisam de uma “cura” – alcançada por serviços especializados em reabilitação, conforme destacam Valle e Connor (2014). Para os autores, uma das razões que justifica essa compreensão, baseia-se no fato de que o campo da educação foi estabelecido a partir da Medicina, da Ciência e da Psicologia – disciplinas arraigadas na compreensão da diferença humana como defeituosa e atípica. Entretanto, essa forma de pensar reduz o debate acerca das estruturas e condições sociais que estão causando ou aumentando as deficiências entre as pessoas. Em outras palavras, a deficiência como arquétipo inerente à pessoa, tida como "defeituosa", é deslocada para as inacessíveis estruturas e práticas escolares (VALLE; CONNOR, 2014).

Por outro lado, é importante perceber como o envolvimento familiar e a sua exigência no processo educativo pôde suscitar respostas por parte dos atores da escola. Sobre essa questão, Xu e Filler (2008) argumentam que os níveis de envolvimento familiar estão correlacionados com o desempenho acadêmico, seja para aqueles estudantes com ou sem deficiência. Além disso, afirmam que se os pais tiverem maior instrução educacional, o envolvimento familiar e o desempenho acadêmico também tendem a serem maximizados. A esse respeito, convém pressupor que quanto maiores forem seus esclarecimentos sobre os direitos civis da pessoa com deficiência, ampliar-se-iam as chances de demandar assistência educacional por parte da instituição escolar.

Quanto ao episódio que retrata a mãe de Beatriz, dona Helena, recusando-se a aceitar os serviços de reabilitação de uma instituição filantrópica, em detrimento a aguardar na lista de espera de um serviço público, denota-se por meio desse episódio o protagonismo familiar em

decidir o mais apropriado para sua filha, diante da realidade local. E, nesse caso, contrariando, até mesmo, as expectativas dos profissionais que intervinham de maneira direta no cuidado da estudante. Vale e Connor (2014) afirmam que, em muitos casos, as decisões de educadores e especialistas se sobrepõem a de familiares, o que caracteriza essa situação como incomum.

De acordo com o relato de Helena, registrado em diário de campo pelo pesquisador, as prováveis razões que justificaram sua escolha basearam-se em uma experiência anterior com a instituição, na qual a precariedade e a insuficiência do serviço eram latentes.

De acordo com Dona Helena, Beatriz participava do atendimento da Pestalozzi, que era feito em grupo, com 6 pessoas de uma vez só, em 20 min de atendimento. O que acabava sendo um faz de conta! (David, pesquisador – fonte: diário de campo).

Em um contexto marcado por fortes implicações do neoliberalismo, ganha expressão a descentralização político-administrativa das políticas sociais, que tem servido mais aos propósitos e desígnios de sua privatização, seja por meio da redução dos gastos públicos para o atendimento das necessidades e direitos sociais básicos, seja delegando às organizações privadas, como às filantrópicas, a tarefa de executá-las (FREITAS, 2015).

Baseando-se nessa discussão, *o que significa atender em grupo uma criança com PC grave, em um tempo estimado em 20min?* Certamente, é uma questão que merece destaque ao ponto de ser investigada. Contudo, é aparente como as instituições filantrópicas têm transformado necessidades sociais em investimentos, cuja finalidade é o lucro e o lobby político, sem, contudo, garantir qualidade efetiva (FREITAS, 2015). Dessa forma, cada vez menos, o Estado tem interferido em atividades essenciais, como saúde, educação, cultura, e outras, aprofundando as desigualdades sociais em sociedades marcadas por desigualdades estruturais como a brasileira (AFFORNALLI, 2015).

Possivelmente, os profissionais da escola não haviam refletido sobre esses pontos, mas tinham visto no serviço de reabilitação um alento para silenciar as exigências da mãe de Beatriz, assim como uma tentativa de escapar da responsabilidade pedagógica da escola. Os excertos, apresentados a seguir, ratificam essa presunção:

Virgínia: E você não teria como conseguir esse atendimento de fisioterapia na UNCISAL.

David: A Laura já deu entrada. Existe uma lista de espera. A mãe já se desgastou muito com a Pestalozzi, por isso ela teve esse comportamento. Beatriz, não é a única que está com esse problema de tentar entrar no SUS, assim como ela tem várias outras pessoas. Entretanto, o que a gente tem que pensar é qual vai ser o nosso papel enquanto escola, pedagogicamente para

Beatriz? Eu acho que esse apoio é muito importante, mas não vai resolver os problemas pedagógicos.

Cíntia: Assim, o que a gente quer é ter uma resposta para a mãe, “Beatriz já fez isso, já conseguiu avançar assim” [...]. E assim David, a mãe ela está com muita pressa, ela quer uma resposta.

Cecília: a mãe quer algo palpável, mas a gente não tem algo palpável para ser apresentado.

Diante de tudo isto, pondera-se que o acesso à educação por pessoas com deficiência deva ser compreendido como uma questão de justiça social e equidade com vista a abordar os efeitos acumulativos de múltiplas fontes de desvantagem social (LIASIDOU, 2014), uma vez que o caso de Beatriz é um retrato de uma história coletiva - de uma população que têm as suas capacidades desacreditadas e, muitas vezes, seus direitos civis mais básicos negados (LALVANI, 2015).

4. Discussões sobre a comunicação da estudante

Durante o ano letivo escolar, o estabelecimento da comunicação entre a estudante Beatriz e os profissionais da escola era uma dificuldade. E a impossibilidade de se comunicar por meio da comunicação verbal era o elemento desencadeador desse infortúnio. Nesse contexto, a deficiência era vista como um atributo individual, circunscrito à Beatriz. Os potenciais de comunicação da estudante, embora reconhecidos, não eram valorizados e explorados pelos atores da escola.

Virgínia: Beatriz interage com os colegas. **Ela se comunica muito pelo sorriso.** Então, quando os meninos chegam perto dela, fala com ela, ela esboça um sorriso.

David: Por mais que o problema seja a comunicação, **você já sabe também como a Beatriz se comunica** (fonte: RC-AP).

O “sorriso da estudante” era a forma mais potente de comunicação – com ele ou através da sua ausência era possível conhecer parte dos desejos, sentimentos e necessidades de Beatriz. Apesar disso, esse potencial não foi explorado no cotidiano escolar a seu favor. Na contramão, reforçavam-se os estereótipos, discriminações e dúvidas quanto à capacidade da estudante por parte dos profissionais da escola.

Tirem-me uma dúvida, **Beatriz realmente fala?** (Cecília, técnica pedagógica – fonte: RC-AP).

Não obstante, mesmo Beatriz estando na escola e tendo oportunidade de se comunicar, por meio do sorriso, esta forma diferente de se expressar e de estar no mundo não era autenticada como válida. A esse respeito, Collins e Ferri (2016) declaram que em vez de exigir comportamentos que se aproximem de seus pares sem deficiência, os estudantes com deficiência devem ter seus potenciais valorizados na forma mais eficiente de operar, respeitando assim suas individualidades e necessidades.

Os participantes externos aproveitavam os momentos em que emergiam os questionamentos e as dúvidas a respeito da comunicação de Beatriz, por parte dos profissionais da escola, para caracterizar a forma utilizada pela estudante e proporcionar pistas para o estabelecimento de uma comunicação efetiva.

Ela fala algumas palavras. Mas ela fala. Quinta-feira ela falou várias vezes: água, dá. A Beatriz imita animal, imita cavalo, a vaca. Ela ama aquela *Galinha Pintadinha*. A Beatriz entende história, ela identifica personagem de história. Agora assim, é aquela coisa, vocês precisam estar juntas dela e interagir. **Ela não vai pedir a você para falar, precisa ser provocada. E a gente precisa estar atenta às respostas dela.** Não tem que ter muitas opções, **tem que ter poucas opções para ela poder escolher.** Se tiver muita coisa, ela vai se perder. Mas, dentro das coisas que ela conhece, **ela consegue dar respostas sim, de identificar o que é uma coisa e o que é a outra.** E a Helena está orientada em casa a fazer esse tipo de trabalho, da Beatriz escolher, de dizer o que ela quer e o que ela não quer (Laura, NEEDI – fonte: RC-AP).

Após isso, seguiu-se um trabalho de acompanhamento das orientações e os resultados notados revelam, como resposta mais comum, a recusa dos profissionais da escola em querer compreender a comunicação da estudante. Desse modo, a deficiência era entendida como um problema individual que, por si só, representava uma barreira para a comunicação.

O que **melhorou foi a intencionalidade de comunicação dela**, a tentativa de se comunicar, mas ainda é pouco legível. A mãe entende o que ela diz, a gente que convive mais próximo, entende o que ela diz, **não houve muito esforço da escola de tentar compreender isso**, houve sempre uma dúvida de que ela não falava (Laura, NEEDI – fonte: RE: ARA).

Esse dado acrescenta uma dimensão importante à literatura no campo da Educação Especial que tem, historicamente, focado na implementação técnica da prática, sem, contudo, atribuir importância semelhante aos significados da deficiência (VALLE; CONNOR, 2014). De acordo com esses autores, as práticas pedagógicas são o resultado das crenças pessoais. Consequentemente, as atitudes dos atores da escola investigada em relação à comunicação podem ter se mantido inalteradas, em virtude daquilo no que acreditavam em relação à pessoa com deficiência.

O agravante à comunicação de Beatriz era ainda mais complexo quando se considerava que a estudante estava sem acesso a serviços especializados na área do desenvolvimento da comunicação e linguagem, trazendo consequências ainda maiores para a qualidade e quantidade do seu repertório comunicativo (MANZINI, 2017).

A comunicação alternativa não consegue ser implementada de forma muito rápida, até porque a Beatriz tem a limitação motora importante. Então, a gente iria depender de uma seleção terceirizada, indireta. Ela tem muitas demandas, além da comunicação para a terapia. A terapia uma vez por semana é muito pouco. Além disso, falta outros profissionais de saúde na rede para trabalhar, porque se ela tivesse tendo um acompanhamento fonoaudiológico, o foco seria comunicação, e aí poderia se trabalhar fala, mas também comunicação alternativa. Considerando que Beatriz não tem muita dificuldade do ponto de vista de motricidade oral para a deglutição. Entretanto, na nossa rede, tanto do estado como do município, é o profissional que a gente tem mais dificuldade de conseguir vaga, porque é onde tem menos profissional e muita demanda (Laura, NEEDI – fonte: RE: ARA).

Além da dificuldade de compreensão e da visão dos profissionais da escola sobre a comunicação de Beatriz, fica claro a insuficiência das políticas sociais para apoiar e assistir a criança em suas necessidades, visto a dificuldade de se conseguir vaga com o profissional da fonoaudiologia no setor saúde e desse profissional não compor as equipes que atuam no campo da educação. Mesmo que a rede apoiadora tenha buscado realizar essa articulação, a não existência ou insuficiência do serviço foi um impedimento para Beatriz, o que descortina uma necessidade de que para oferecer atenção à inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino, há necessidade de ampliação de serviços, de ações e da incorporação de diferentes profissionais na educação.

Dessa forma, mesmo que a rede apoiadora identifique a necessidade de que a criança precise ser assistida por determinado profissional, essa se torna incapaz de promover esse acesso. O que denota a nova postura necessária para a rede – que é de promover a discussão política sobre os direitos com familiares e pessoas com deficiência para que pressionem os setores envolvidos a ofertarem a assistência oportuna às necessidades das pessoas com deficiência que estão na escola.

5. Discussões sobre ensino e currículo

Na perspectiva da inclusão escolar, com base nos Estudos sobre a Deficiência em Educação, os professores são incentivados a usar de seu conhecimento teórico para apoiar os estudantes com deficiência em sala de aula comum (COLLINS; FERRI, 2016). Para essas

autoras, os conteúdos curriculares devem ser garantidos a todos, em vez de se pensar que alguém é mais adequado para este ou aquele conhecimento, adotando assim uma ética de se relacionar pedagogicamente com os estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, advoga-se pelo acesso ao currículo e aos contextos da educação geral de forma absoluta, simplesmente por se tratar de um direito civil básico (COSIER; PEARSON, 2016).

Com base nesses pressupostos, admite-se que os resultados alcançados nesta investigação contrariam os princípios dos Estudos sobre a Deficiência em Educação, ao se considerar, inicialmente, que o currículo geral da escola e as práticas educativas promoveram a segregação de Beatriz em relação a seus pares sem deficiência. O rótulo de deficiência atribuído a Beatriz, fortemente relacionado a uma concepção de patologia, se sobrepôs às capacidades da estudante, ocasionando isolamento e marginalização nos processos educativos.

Olha, eu tenho um planejamento que é dentro da matriz do primeiro ano. Então, esse planejamento não envolve em momento nenhum a aprendizagem da Beatriz. [...] teria que fazer outro planejamento! (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

O fato é que este currículo do sistema de ensino reduzido e engessado pode não atender a maioria dos estudantes, entre os quais Beatriz é apenas um caso no contexto da diversidade da população escolar. Nesse sentido, o que está em questão não é a criação de mais lugares para a estudante com deficiência – como no caso da elaboração de outro planejamento/currículo, mas, necessariamente, na promoção de espaços que estimulem o desenvolvimento dentro dos locais coletivos e comuns a todos. Assim, mesmo que a ideia da construção de um planejamento/currículo individual diferente pareça interessante, em função da atenção pedagógica depositada, não se pode desconsiderar o efeito nocivo que este também carrega, por marginalizar e estigmatizar os estudantes com deficiência em função das suas diferenças (COLLINS; FERRI, 2016).

Devido à ausência de um planejamento pedagógico/curricular acessível a todos, Beatriz foi submetida, em sala de aula, a propostas pedagógicas diferenciadas, que não apenas se distinguiam daquelas destinadas a seus pares sem deficiência, mas que também sustentavam uma indefinição e certo empobrecimento dos objetivos a serem considerados nos processos educacionais. Em uma das atividades realizadas em sala, cuja proposta para a turma toda era a leitura de um poema de Cecília Meireles – “A Flor Amarela”, a professora Vânia iniciou a leitura do pequeno poema, apresentou uma flor amarela para a turma e identificou junto com eles a letra “A”.

Figura 24 – Registro da atividade desenvolvida sobre poema de Cecília Meireles – “A Flor Amarela”



Fonte: elaborada pelo autor (2017).

A atividade poderia ter sido destinada a todos, mas enquanto a professora Vânia realizava a leitura do poema, Beatriz participou de outra tarefa – relacionada a pintura de uma flor com giz de cera, que foi mediada pela profissional de apoio escolar.

Na aula de português, vai ser só o “A”. Então, eu vou **ter a semana inteira para trabalhar só o “A” e a cor amarela** (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

Nessa atividade [leitura de um poema de Cecília Meireles – “A Flor Amarela”], o amarelo já foi da flor, aí eu fiz o “A” de amarelo, já **para ver se ela associa, uma coisa à outra, reconhecimento e associação** (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

Apesar das tentativas da profissional de apoio escolar, Beatriz teve dificuldades para participar da atividade em questão, que lhe exigia segurar no lápis e executar o movimento de pintura, sem que obtivesse algum tipo de resposta esperada. Além da complexidade dessa tarefa do ponto de vista motor, a estudante se apresentava dispersa – para a atividade que lhe fora proposta, mas atenta ao movimento da turma com a professora.

Nem mesmo quando a letra “A” confeccionada pela professora foi apresentada, para fazer relação com a palavra amarela, Beatriz pareceu mostrar interesse. A atividade acabou sendo passiva e ela perdeu a oportunidade de participar das descobertas junto com a turma toda (Laura, NEEDI – fonte: diário de campo).

A respeito da atividade proposta para a turma, pondera-se que nada impedia Beatriz de participar da mesma forma e de se apropriar da aprendizagem coletiva, exceto que não poderia responder verbalmente aos questionamentos sobre o poema feitos pela professora Vânia, mas este não seria um problema exclusivo seu, uma vez que outros estudantes sem deficiência

também não responderam na ocasião, por motivo de timidez, indisposição à tarefa, ou outro qualquer razão que não foi possível de investigar.

A seguir, são apresentados outros episódios que retratam o desafio da professora e da escola em responder as necessidades educacionais de Beatriz relacionadas ao ensino da Matemática, com base no pano de fundo de uma educação para todos.

Aí, eu formei o número 1 com tampa de garrafa na cor vermelha [...]. Eu vou mostrar o número 1, o que eu pretendo com isso é que ela reconheça o formato, o relevo, aquele número, dessa forma. Depois eu pretendo trazer uma maçã, um tomate para mostrar o vermelho. Pronto é dessa forma que eu vou trabalhar com ela hoje (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

Com Beatriz vai ser só o “1” mesmo, e com os meninos já vai ser o “10” para eles dividirem, ter noção de divisão - **com ela eu não vou poder trabalhar dessa forma.** [...] durante essa semana toda, eu vou trabalhar com a Beatriz só o número “1” (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

Vou colocar vários materiais concretos, lápis, borracha, giz cera, piloto, cola, tesoura lá para eles se formarem um grupo de 10 e a partir do grupo de 10 é que eu vou pedir para eles trabalharem, façam grupinhos de dois, façam grupinhos de 5, de 3, só que **com a Beatriz eu não vou poder fazer isso** (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

Pelos excertos apresentados, é possível notar a recorrência da falta de clareza da professora Vânia quanto aos objetivos de aprendizagem esperados. E em função dessa indefinição, em muitos momentos, sua atuação ficou restrita ao ensino do conceito de número, e o reduziu a identificação de numerais. Possivelmente, não fez isso por não saber ensinar, mas devido a sua fragilidade diante de uma estudante com deficiência em sala de aula, que lhe foi incumbida de escolarizar, mesmo sem recursos, sem apoio e sem formação especializada. Assim, como não tinha certeza de que era possível ensinar conceitos matemáticos a Beatriz, simplificou o currículo e o tornou menos rigoroso, desencadeou expectativas mais baixas em relação ao desempenho acadêmico da estudante, que a levaram a oportunidades restritas – se consideradas as oportunizadas a seus pares sem deficiência.

Não raras às vezes, a professora declarava sua impotência em atender as necessidades educacionais de Beatriz, afirmando não ter formação especializada. Em virtude dessa condição, justificava o modo assistemático e indefinido como conduzia o planejamento pedagógico da estudante, baseado em uma concepção espontaneísta (SILVEIRA, 2017), limitada na sua prática ao ensino de determinadas letras ou números, que não atendiam à máxima do currículo geral da escola. Tal fato, por sua vez, acarretava em um grande obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem da estudante. Além do mais, o fato do currículo não ter sido construído pela escola e seus atores, mas por uma agência externa, que prescreveu o quê e como as crianças

deveriam aprender, sem representar a diversidade escolar, as potências e as necessidades locais, contribuiu para que a professora questionasse o fundamento da sua própria prática pedagógica destinada à Beatriz, já que esta não havia sido prescrita pela matriz curricular.

A aprendizagem da Beatriz se partir do professor, como eu já falei para vocês, **ou tem uma formação ou vai ser no “olhômetro”²³**. Eu olho, então, eu vou trabalhar isso com a Beatriz, mas assim, sem base nenhuma, **porque o que eu estou trabalhando com a Beatriz, eu não tenho base para trabalhar com a Beatriz** (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

Agora, se você me perguntar de onde vem isso [referindo-se às atividades pedagógicas propostas à Beatriz]? **Qual é a base? Eu não vou saber dizer, porque eu não recebi nenhuma formação para isso.** Mas se você falar para mim, “tá na matriz?” “Não, não está na matriz” (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

O objetivo é esse, agora a estratégia não tem, eu estou tirando assim, vou pesquisando, **vou tirando de um canto, vou tirando do outro, para ver se a gente chega a algum lugar com a Beatriz** (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

Em certo alcance, o caso de Beatriz ainda mostra o quanto o currículo fechado da escola não representa a diversidade estudantil, na medida em que este não corresponde às suas necessidades e que provocou na professora um movimento necessário de diversificação de estratégias. Ademais, os resultados indicam que a formação docente insuficiente e a falta de um planejamento colaborativo têm contribuído para que os estudantes com deficiência continuem à margem do processo educativo, estigmatizados e privados de experiências comuns. Sinalizam, ainda, a necessidade de crenças mais positivas em relação às capacidades das pessoas com deficiência, de modo que se forem percebidos como um sujeito de direitos, inclusive ao de aprender e apoiados em suas necessidades educacionais especiais, poderão alcançar mais do que o esperado deles. Essa perspectiva se alinha ao aporte teórico dos Estudos sobre a Deficiência em Educação, que defendem a não discriminação do currículo escolar, como uma forma de respeito e valorização às diferenças (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018).

Assim, considerando que o trabalho colaborativo poderia diminuir o isolamento docente na organização do planejamento curricular, os participantes externos da rede de apoio articularam um espaço de discussão coletivo na escola de Beatriz para conversar junto com a

²³ Expressão popular utilizada, nesse contexto, para declarar que as medidas adotadas pela docente não se fundamentam em um aporte teórico científico, mas de uma decisão própria.

coordenadora pedagógica e a professora regente acerca dos objetivos de aprendizagem curriculares. A seguir, alguns recortes desse momento coletivo:

David: Oh Vânia, pensando no objetivo a curto prazo seria trabalhar o “1”, mas quando você pensa adiante, que ela consiga ir até o “9”?

Vânia: Eu pretendo até o final do ano letivo trabalhar com ela até o “10”.

Laura: Mas só o reconhecimento dos números ou também as operações com esses números?

Vânia: Operações só se eu perceber que ela realmente pode fazer. [...] depois que eu trabalhar com ela bastante é que eu vou perceber se dá ou não.

Laura: E na língua portuguesa você vai trabalhar com a Beatriz os reconhecimentos das letras?

Vânia: A princípio só com as vogais, depois parto para as outras coisas. Mas, quem sabe, de repente a gente vai para uma sílaba, depois a palavra inteira. Porque quando for associar a palavra, tem que associar com a figura (fonte: RC-AP).

Se por um lado, participantes externos esperavam conhecer os objetivos de aprendizagem da estudante Beatriz, face a ausência de um planejamento comum e anual, por outro, as confrontações realizadas não contribuíram para superação da lógica do currículo paralelo, idealizado no contexto escolar como suficiente para o caso, por não lançar mão de uma proposta em que todos tivessem a oportunidade de trabalhar e aprender juntos. Além do mais, em certa medida, as baixas expectativas em relação a aprendizagem de Beatriz foram reforçadas. A esse respeito, Cousik (2017) declara que, não raras às vezes, as práticas educacionais destinadas às crianças rotuladas com deficiência podem levar a uma experiência de exclusão.

Para além de querer reduzir o debate acerca do planejamento curricular às disciplinas de Português e Matemática, os participantes externos ainda buscaram identificar na conversa com a coordenadora pedagógica e professora quais os demais componentes curriculares que se agregavam ao nível de ensino de Beatriz.

David: Quais são as disciplinas? Português, Matemática, o que mais?

Vânia: Ciências da natureza que envolve ciências, como Geografia, História.

Cíntia: Ciências Humanas e da natureza.

David: E Educação Física também é um componente curricular?

Cíntia: Também. A professora de Educação Física trabalha com a parte teórica, conversa na sala de aula, e a parte física. Ela conversa também sobre alimentação e higiene. Esquema corporal, consciência do corpo, equilíbrio, lateralidade (fonte: RC-AP).

Com exceção da disciplina de Educação Física, as demais eram ministradas pela professora Vânia, que dava maior importância para as áreas de Português e Matemática. Talvez, como forma de preparação para a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que ocorria

com os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de todo o Brasil. Durante o curso da pesquisa, a docente não relatou demandas de suporte nas áreas das Ciências Humanas e da natureza aos participantes da rede, o que não necessariamente significa dizer que não existiam necessidades pedagógicas relacionadas a estas áreas para Beatriz. Douglas et al. (2016) afirmam que esse tipo de prática, também, é comum em países como Estados Unidos e Inglaterra, onde há um estreitamento do currículo em torno de tópicos que são avaliados (mais notavelmente alfabetização e matemática). Argumenta-se, portanto, que dentro de tais sistemas de avaliação pode haver o perigo de negligenciar a amplitude do currículo que um sistema educacional oferece (DOUGLAS et al., 2016).

Cumprido destacar, que os participantes externos não se debruçaram sobre as necessidades de Beatriz frente a disciplina de Educação Física. Algumas questões contribuíram para tal, como o fato de o encontro semanal dos participantes externos na escola ocorrer em dia diferente ao da aula, e devido à falta de um espaço de tempo na agenda da professora para comunicação, uma vez que esta atuava como docente horista. Do total de tempo em que interviam na escola, apenas um encontro foi realizado na aula de Educação Física. Nessa ocasião, a professora desenvolveu atividades práticas, na quadra da escola, centradas no desenvolvimento da orientação espacial e da coordenação motora, porém Beatriz não participou desses momentos, assumiu apenas uma postura de expectadora.

Figura 25 – Beatriz na aula de Educação Física



Fonte: elaborada pelo autor (2017)

Apesar da identificação dos nós críticos à inclusão escolar de Beatriz, os participantes externos não os apontaram para a professora de Educação Física, tampouco fizeram qualquer tipo de intervenção, e resolveram apenas registrar esse momento para uma compreensão geral

do retrato da escolarização da estudante na escola e para uma possível discussão acerca das práticas educacionais que a marginalizam e excluem do processo de ensino aprendizagem.

Diante desse cenário, os participantes externos propuseram a realização de uma oficina com foco no planejamento semanal de ensino da professora Vânia. Essa atividade foi articulada com a técnica pedagógica de Educação Especial da CGEE/SEMED. A princípio, o público-alvo seria composto pela professora regente, coordenadora pedagógica, diretora e assistente social. Contudo, a pedido da diretora, a proposta da atividade foi ampliada para as demais professoras da escola, a partir da compreensão de que todas, em algum momento do curso profissional, poderiam se deparar com as demandas de escolarização de um estudante com deficiência.

David: Como vocês acham que a gente poderia favorecer a questão da Vânia? [...] eu pensei o seguinte, ver uma semana de planejamento dela, o que ela faria durante a semana com os alunos, as atividades. E a partir dessas atividades a gente ver o que poderia favorecer mais a participação de Beatriz em sala de aula.

Adélia: eu tenho uma ideia. Esse ano Vânia, mas o ano que vem possivelmente não. Então, não teria como fazer uma oficina com todas as professoras? Em detrimento a focar somente nela (fonte: RC-AP).

A oficina foi facilitada pelos participantes externos. Como nem todos os professores conheciam Beatriz, foi necessário iniciar falando sobre a estudante, contextualizando quem ela era, falando sobre suas dificuldades e seus potenciais acadêmicos. Nessa oportunidade, todos que conheciam Beatriz puderam falar um pouco do que conheciam a seu respeito. Em seguida, os facilitadores conceituaram a inclusão escolar, apresentaram alguns casos de sucesso de escolarização de pessoas com deficiência e exploraram brevemente a estratégia pedagógica do Desenho Universal da Aprendizagem. Em seguida, a professora Vânia apresentou seu planejamento de ensino da semana seguinte, e em cima dele toda a equipe de participantes pôde propor sugestões de atividades pedagógicas inclusivas.

Segundo a professora Vânia, a oficina permitiu validar algumas de suas estratégias pedagógicas, na medida em que as sugestões propostas pelas demais professoras eram consonantes às suas. Esse processo de proposição das estratégias e validação pela professora participante de forma colaborativa, vai ao encontro de como a literatura indica serem o ideal para o processo trabalho colaborativo (IDOL; NEWIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000). Uma equipe oferece sugestões e a professora responsável seleciona, testa e implementa aquelas que considera ser viáveis e úteis ao seu trabalho docente.

As professoras se envolveram, cada uma teve uma ideia. Só que as ideias foram semelhantes a que eu já tinha tido (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

[Em relação à atividade da música] “A linda rosa juvenil”, quando uma professora colocou “identificar os personagens da cantiga”, aí era isso mesmo que a gente estava pensando. Quando os meninos tivessem cantando, e ela ouvindo, então a gente ia lhe mostrando a figura. E assim foi feito durante a música. Foi também uma sugestão que partiu de lá. Para mim foi legal, porque foi uma coisa de trabalhar com o concreto e para ela tem que ser assim (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

Além do mais, os resultados indicam que, se por um lado ninguém tinha formação em Educação Especial, por outro, também, denotavam que ninguém estava a par desse conhecimento. Assim, não ter formação especializada não se constituía como um impeditivo para poder pensar em estratégias pedagógicas inclusivas.

No que se referem às respostas de Beatriz frente ao planejamento curricular coletivo, a professora informou que foi possível identificar avanços educacionais:

Eu sentei perto da Beatriz, aí coloquei para ela as sílabas, uma delas a “ta”, aí ela fazia “taaaa” ou ela gostou da sílaba ou do som. Virou música. São coisas que ela não fazia antes! (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP)

Sobre esse progresso educacional, ainda que os dados obtidos não permitam associar diretamente os avanços educacionais de Beatriz, percebidos pela professora Vânia, ao processo de planejamento coletivo e colaborativo, o reconhecimento e a valorização do seu progresso, pelos profissionais da escola, merecem ser enaltecidos.

6. Sobre o papel do profissional de apoio escolar

Se por um lado, os profissionais da escola consideravam como indispensável a intervenção de um profissional de apoio escolar no suporte ao processo educativo de Beatriz, por outro, a atuação desse personagem no ambiente escolar ocasionava dúvidas e incertezas, o que indicava uma fragilidade por parte do sistema educacional municipal em atribuir e definir a função do profissional de apoio escolar, com base no que prescreve a legislação nacional (BRASIL, 2015). Em função dessa situação, que se originou logo com a chegada desse profissional à escola, foi conduzida na instituição uma série de discussões, articuladas tanto pelos participantes externos quanto pelos próprios profissionais da escola, a depender da circunstância, para tratar da emergência desse assunto.

De acordo com o teor das primeiras conversas, havia uma expectativa entre os profissionais da educação, e especialmente da professora de sala comum, da possibilidade de o profissional de apoio escolar assumir a responsabilidade pela escolarização de Beatriz, uma função que em tese não lhe competia.

Vânia: Mas esse suporte da profissional de apoio é com o material da Beatriz também?

Paula: Como assim?

Vânia: Nas atividades?

Paula: Acredito que sim, não é Laura? (fonte: RC-AP)

O excerto apresentado acima retrata parte dos conflitos e equívocos em relação à prática do profissional de apoio escolar. Tal situação, apesar de particular, é comum à outras realidades brasileiras, como se pode verificar na pesquisa de Lopes (2018), que buscou analisar o perfil e a atuação de profissionais de apoio escolar em três municípios do estado da Bahia e em dois do estado de São Paulo. No caso específico dos municípios baianos, por exemplo, os profissionais de apoio possuíam como função principal auxiliar os estudantes nas atividades escolares, devido à falta de disponibilidade dos professores em lidar com os desafios da inclusão escolar. Tal perspectiva de intervenção, no entanto, não encontra sustento na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que impede ao referido profissional de realizar técnicas ou os procedimentos identificados como de profissões legalmente estabelecidas, como no caso a de professor.

Não obstante à essa realidade, os participantes externos esclareceram, para os profissionais da escola, o papel do profissional de apoio no suporte à inclusão escolar, tomando como base a da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015):

O papel da profissional de apoio escolar é um papel de cuidador mesmo... higienização, alimentação. [...] a gente não pode confundir seu papel com o de uma professora. A profissional de apoio não tem atribuição de alfabetizar, de ensinar, mas pode ser um suporte nesse sentido de lhe ajudar com o material, você pensar [referindo-se à atividade] e ela lhe ajudar a fazer, a apresentar para Beatriz, ajuda na parte de manuseio, ajuda Beatriz pegar nas coisas (Laura, NEEDI – fonte: RC-AP).

Muito embora, o esclarecimento dos participantes externos tenha sido claro, os profissionais da escola ainda se mostravam bastante relutantes, em seus trabalhos diários, quanto ao fato de não atribuir ao profissional de apoio escolar funções pedagógicas. Em alguns casos, acusavam-na de ser a mais capacitada em relação aos processos educativos de estudantes com deficiência, por se tratar da única profissional da instituição a receber formação da Secretaria Municipal de Educação.

Vânia: Eu estava até comentando com a coordenadora sobre a Rosineide (profissional de apoio escolar) e **eu não sei por que colocaram a função dela de profissional de apoio se ela é quem tem a formação [para trabalhar com estudantes com deficiência]**. Eu não tenho essa formação que ele tem, a coordenadora não tem essa formação que ela tem. **Então, fica difícil.**

Laura: Por outro lado sabe, Vânia, a Rosineide tem uma formação, mas ela tem para cuidadora. Essa formação que ela tem não envolve estratégias pedagógicas. É uma formação diferente (fonte: RC-AP).

Essa atitude docente em pensar que a profissional de apoio escolar deveria ser a responsável pelos processos educativos de Beatriz coaduna-se com a crença presente no cenário educacional de que, sempre, existe uma pessoa mais especializada que o próprio professor para o exercício do seu papel na escolarização de estudantes com deficiência (VALLE; CONNOR, 2014). A esse respeito, Buglieri (2011) aponta que, em geral, os professores interpretam que escolarizar estudantes com deficiência é um trabalho a mais, que carrega em si um peso, e não como algo inerente a sua responsabilidade profissional no contexto da educação inclusiva. Assim, diante dessa situação, na qual os profissionais da escola negavam a si a responsabilidade pela escolarização de Beatriz e, conseqüentemente, o aprendizado de um novo conhecimento, a expressão “aprender a ensinar” perdia o sentido no contexto investigado, pelo menos no que diz respeito à atualização docente em inclusão escolar.

Em outros casos, os profissionais da escola questionaram a possibilidade da profissional de apoio escolar auxiliar a estudante Beatriz na execução das atividades pedagógicas, tendo em vista a severidade da sua deficiência em relação aos aspectos motores, sensoriais e linguísticos. Apesar da legislação brasileira não ser clara quanto a esse aspecto, alguns estudantes apresentam dificuldades de acessar e realizar determinadas atividades educacionais (MENDES; LOURENÇO; CALHEIROS, 2019), como no caso de Beatriz, de modo que o suporte físico de um profissional de apoio escolar poderia facilitar a participação desses estudantes nas tarefas escolares. Considerando essa situação, os participantes externos consideraram que, de fato, a profissional de apoio deveria estar mais junto a Beatriz na execução prática das atividades pedagógicas. Entretanto, ressaltaram que a professora regente não poderia perder a responsabilidade e a referência pelo processo educativo da estudante.

Vânia: Eu não sei como é que eu posso conduzir a profissional de apoio. Se eu posso conversar com ela sobre a aula que eu vou dar a Beatriz, porque eu vou estar na sala, dando a aula para todos, mas aí ela pode se comunicar com a Beatriz. Pode ser assim?

David: Dentro do ponto de vista profissional dela, não caberia a ela isso. O profissional de apoio ele é responsável pela higienização, pela alimentação. Só que a gente sabe que não dá, não é só desse apoio que Beatriz necessita. De fato, ela precisa que essa profissional de apoio esteja mais junto no processo educacional, pelo menos eu compreendo dessa forma também. Só

que você não pode perder o papel de referência enquanto professor dela. A Rosineide pode até colaborar, mas você sempre será a profissional responsável pelo processo educacional. Porque essa é tua função enquanto professora (fonte: RC-AP).

Cumprê destacar, que parte desses conflitos e equívocos na prática se deve, em grande medida, a falta de diretrizes específicas, tanto a nível nacional como local, que regulamentem a função, o perfil, as atribuições, as condições de trabalho e modos de atuação do profissional de apoio escolar no Brasil (LOPES, 2018).

Desse modo, ainda que as pesquisas evidenciem a importância do profissional de apoio no contexto escolar, ao mesmo tempo, surge um cenário de preocupação pela forma como esse tipo de apoio pode e está sendo utilizado nas escolas brasileiras (VICENTE; BEZERRA, 2017), se como suporte à inclusão escolar ou como ferramenta destinada a práticas de segregação e exclusão educacional, que em nada beneficiam aos estudantes com deficiência e a constituição de escolas e comunidades inclusivas.

Na escola investigada, por exemplo, eram comuns as práticas de segregação e exclusão educacional envolvendo o caso de Beatriz por ocasião do trabalho da profissional de apoio. Em muitos casos, essas situações decorriam da forte relação de codependência estabelecida entre essa profissional e a estudante, demonstrando o cenário de uma coação sistêmica, que culminava com a limitação da participação escolar de Beatriz, a despeito das recomendações apontadas pelos participantes externos. Essa situação se desenhava, de maneira que a depender do espaço em que a profissional de apoio estivesse, a referida estudante também deveria estar, conforme se pode verificar no excerto a seguir:

Hoje, teve uma atividade das frutas, todos os estudantes estavam dentro da sala de aula. E a Rosineide, a profissional de apoio, estava ajudando [a professora] a cortar as frutas, e a Beatriz era para estar na sala de aula, teoricamente com todos os colegas, mas Beatriz está tão dependente da Rosineide que ela estava no lado de fora da sala [junto a profissional de apoio] sem fazer nada (David, pesquisador – fonte: RC-AP).

Tal situação tornava-se ainda mais complicada, quando ocorria de a profissional de apoio faltar a aula por algum motivo qualquer, e a mãe de Beatriz ser comunicada pela gestão da escola de que teria que manter sua filha em casa ou buscá-la mais cedo nas ocasiões em que a profissional de apoio teria que sair antes do término da aula. Essa circunstância, apesar de representar uma violação aos direitos humanos, significava para os partícipes desse contexto e da rede de educação como sendo uma prática cotidiana naturalizada. Entretanto, não agradava a mãe da estudante, que percebia que a escolarização de Beatriz era menos obrigatória que a dos colegas da sua filha. Por essa razão, questionou a escola sobre tais condutas, ao referir que

essa mesma prática não ocorria quando a estudante estudava na escola anterior. Contudo, as vozes da mãe da estudante Beatriz logo foram silenciadas quando a técnica pedagógica da CGEE/SEMED a advertiu de que esse era o procedimento correto e comum a fazer, levando-se em consideração seu novo contexto de ensino.

Disse [aos profissionais da escola] que quando a profissional de apoio não ia [referindo-se a antiga escola da estudante], nem sempre Beatriz era dispensada, porque existia uma equipe técnica na escola que podia dar esse suporte, e que não era só uma professora por sala (Cecília, técnica pedagógica – fonte: RC-AP).

Esse cenário mostra o quanto são fortes e presentes as forças de exclusão no contexto educacional, de modo que usurpam os direitos dos estudantes com deficiência, conforme estabelecido nas convenções de direitos humanos, e tornam silenciosos seus direitos legais de acessar a escola sem segregação educacional, exclusão e discriminação (KEARNEY, 2016).

7. Intervenções baseadas na estratégia do Desenho Universal da Aprendizagem

Os Estudos sobre a Deficiência em Educação acreditam na força do Desenho Universal da Aprendizagem como uma estratégia que possibilita o acesso ao currículo e aos contextos de educação geral para alunos com ou sem deficiência, na medida que maximiza o ensino e a aprendizagem multimodal (COUSIK, 2017). Nessa perspectiva, ao invés de se pensar em um recurso ou adaptação específica para determinado estudante, em uma atividade designada, são projetadas formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013; ZERBATO; MENDES, 2018). A título de exemplificação, tem-se que os materiais concretos utilizados, normalmente, para o aprendizado de conteúdos matemáticos para alunos cegos, podem da mesma forma serem utilizados por todos da sala de aula, de modo que possam se beneficiar dos conteúdos ensinados (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Assim, na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem, ao passo que se amplia a participação e a aprendizagem coletiva, entre os estudantes com e sem deficiência, diminui-se a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas/personalizadas. Considerando a estratégia como promissora, os participantes externos recomendaram a utilização dessa estratégia de ensino, para a turma de Beatriz, a fim de reconstruir práticas pedagógicas inclusivas no cenário da escola investigada. Para tanto, solicitaram à professora regente que informasse uma/um atividade/conteúdo que era desafiador à sua prática profissional, com base

na perspectiva do ensino para todos. De acordo com a professora Vânia, seu maior desafio encontrava-se na execução do projeto “biblioteca volante²⁴” (que envolvia atividades de leitura), aderido pela rede municipal de educação, do qual a escola e a turma de Beatriz participavam na época.

A princípio, focou-se no planejamento da atividade “gira-gira do livro” do “projeto biblioteca volante”, que tinha como finalidade realizar leitura compartilhada de dois livros infantis – selecionados pela professora, devendo estes passar de mão em mão, enquanto cada estudante lia uma parte da obra em voz alta para todos. Ao se refletir com a professora sobre a forma como a atividade havia sido idealizada, concluiu-se que Beatriz encontraria sérias dificuldades para participar, uma vez que a estudante apresentava problemas na comunicação verbal e nas habilidades motoras dos membros superiores, que a limitavam de realizar a leitura de forma individual e de manusear o livro com destreza

Para possibilitar a participação da estudante Beatriz na atividade, foi necessário digitalizar os livros e projetá-los por intermédio de um aparelho de projeção de imagens (*datashow*), com o auxílio de um computador, a partir do modo de visualização do *software Power Point*. Os slides eram passados por um acionador de baixo custo (recurso de Tecnologia Assistiva), confeccionado pelos participantes externos, acoplado a um mouse adaptado, que foi cedido pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Alagoas. A modificação na tarefa permitiu que Beatriz se beneficiasse da proposta pedagógica, na medida em que quando tocasse/batesse no acionador, o slide passaria – a página do livro, permitindo-lhe visualizar as imagens e acompanhar a leitura compartilhada com todos. Da mesma forma que Beatriz, todos os demais estudantes foram beneficiados por meio dessa atividade, que ao invés de individualizada, passou a ter um caráter coletivo.

O que percebi foi que **a gente teve um ganho coletivo** de uma atividade que foi pensada pra Beatriz. O livro precisou ir à projeção para Beatriz poder passar as páginas, porque passar as páginas com o livro na mão, sozinha, ia ser difícil para ela. **A leitura foi projetada, então assim, não tinha só uma criança lendo**, foi bem interessante isso, porque estava ali projetado e não tinha só uma criança com livro na mão, **tinha um livro para todas as crianças, então todos estavam sendo tendo acesso a mesma aprendizagem ao mesmo tempo** (Laura, NEEDI – fonte: RC-AP).

A abordagem utilizada, assentada na estratégia do Desenho Universal da Aprendizagem, assegurou que Beatriz não estivesse sujeita à exclusão em sala de aula, com base no fundamento

²⁴ Trata-se de um projeto que envolve contação de histórias, contos, mitos, lendas, poesias, quadrinhos, seguindo uma classificação etária (MACEIÓ, 2017). <http://www.maceio.al.gov.br/2017/10/sem-ed-leva-biblioteca-volante-a-bienal-do-livro-de-alagoas/>

da sua deficiência, mas tivesse acesso ao mesmo nível de aprendizado que seus pares sem deficiência. Além disso, em vez de exigir da referida estudante uma expectativa normativa, que se aproximasse de seus pares sem deficiência, reconheceu sua maneira mais eficiente de participar da atividade acadêmica (COLLINS; FERRI, 2016). Ainda de acordo com as autoras, os estudantes com deficiência podem se beneficiar melhor do currículo educacional quando tiverem acesso a recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis às suas necessidades, e os dados alcançados com esta investigação ratificam essa importância, uma vez que Beatriz somente pode participar devido ao suporte desse tipo de tecnologia.

Em relação às respostas de Beatriz à atividade proposta, verificou-se que a estudante apresentou reações diferentes na leitura dos dois livros. Na primeira, por exemplo, pode-se perceber a falta de entusiasmo da estudante para com a atividade proposta. No entanto, cumpre destacar, que era a primeira vez que a estudante havia utilizado o acionador, sem que houvesse sido realizado qualquer tipo de treinamento específico. Assim, era bem provável, que a estudante não soubesse a funcionalidade do recurso, por isso seu desinteresse inicial.

O primeiro livro a Beatriz passou, mas ela não estava contente, empolgada (Laura, NEEDI – fonte: RC-AP).

Talvez, seja porque era um recurso novo e ela não sabia o sentido, não sabia como funcionava (David, pesquisador – fonte: RC-AP).

Na leitura do segundo livro, que tratava da história do *Minhoco*, Beatriz apresentou-se mais voluntária e animada com a atividade. Talvez, em função da introdução da história feita pela professora, com o auxílio de uma música, que foi cantada na sala com todos os estudantes; devido a compreensão da funcionalidade do acionador, já que era a segunda vez que utilizava o recurso, e que provavelmente lhe permitiu entender que era ela quem estava passando as páginas do livro; ou, até mesmo, a reunião de todos esses fatores.

E também a gente já cantou a música, antes dos meninos começarem a ler o livro, para que eles lembrassem que a história era referente a música, então eu acho que ela na hora, né? (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP)

[...] Beatriz participou da forma dela. E de uma forma que não tinha participado antes. Isso fica um aprendizado para todo mundo. A gente é que tem que aprender com ela, como chegar a ela, como se comunicar com ela (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

Na hora que falou que era a história do *Minhoco*, que ela viu o desenho/imagem [do personagem] de massa de modelar, então de imediato ela já ficou mais ativa, mais alegre (Laura, NEEDI – fonte: RC-AP).

Os resultados indicam que é importante garantir que o estudante com deficiência tenha experiências significativas, tempo e oportunidade para explorar e se apropriar do conhecimento socialmente produzido. Entretanto, a proposta do Desenho Universal da Aprendizagem não se destina especificamente a população com deficiência, mas, sim, em como melhorar a qualidade da educação para todos os estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018). Nesse sentido, a educação inclusiva não é um modo de assimilação ou acomodação de estudantes em um sistema essencialmente inalterado de provisão de serviços especializados e de práticas educacionais.

Mediante o sucesso com a atividade implementada, buscou-se junto à escola um espaço de tempo, no planejamento docente, para a estruturação de outras atividades baseadas no Desenho Universal da Aprendizagem. A gestão escolar se mostrou favorável à realização desses encontros, os quais ocorreriam de forma semanal, às sextas-feiras (após o intervalo), durante o horário de trabalho da professora. Entretanto, por razões diversas, entre os quais: feriados sucessivos, dias comemorativos da escola, adoecimento da professora, entre outros imprevistos, esses encontros não vieram a ser implementados antes do fim da realização desta investigação. A implementação passou a ocorrer, apenas no ano de 2019, às quintas-feiras, com a realização de outra pesquisa de doutorado, coordenada pelo NEEDI.

8. O uso da Tecnologia Assistiva no contexto escolar

A respeito da Tecnologia Assistiva no contexto escolar observou-se que, embora seu uso fosse propositivo para a escolarização de Beatriz, esta não foi implementada na dimensão ocupacional que a estudante necessitava, especialmente nas aulas de Educação Física, nas atividades do recreio, na participação social, nas atividades da vida diária, que poderiam lhe propiciar maior satisfação e realização pessoal na integração ao cotidiano escolar. Em muitos momentos, a idealização de uso da Tecnologia Assistiva esteve restrita às atividades desenvolvidas no espaço físico da sala de aula.

De uma maneira específica, havia uma expectativa dos profissionais da escola de que a Tecnologia Assistiva pudesse favorecer a escrita de Beatriz – considerada por tais como indispensável para sua participação em sala de aula. Para tanto, apostavam no uso de engrossadores de lápis, como recursos viáveis para o favorecimento dessa habilidade pela estudante, como se todos os estudantes com deficiência que não escrevem, pudessem se beneficiar deles:

Quando Vânia fez um engrossador de lápis, eu disse: “a ideia está boa, mas a pegada da Beatriz é essa, não é essa” (Cecília, técnica pedagógica – fonte: RC-AP).

É que porque é aquela ideia de que todo mundo se beneficia com o engrossador de lápis (Laura, NEEDI – fonte: diário de campo).

No contexto educacional tem-se a compreensão de que um engrossador de lápis, recurso destinado a apoiar a escrita, será útil para todos aqueles estudantes que possuem os movimentos das mãos comprometidos. Entretanto, embora seja um recurso potente, sua indicação não pode ser feita de forma indiscriminada, pois nem todos que possuem essa condição de deficiência se beneficiarão dele (CALHEIROS; DOUNIS, 2019), como é o caso da estudante Beatriz. Em muitos casos, a pseudo-interpretação acerca do engrossador de lápis ocorre como consequência da publicização dos materiais de apoio do Ministério da Educação, que o divulgam como um recurso potencial, sem destacar suas limitações diante da diversidade existente entre as pessoas com deficiência (ALVES; MATSUKURA, 2012). Ademais, segundo as referidas autoras, o baixo custo contribui para seu uso mais frequente e acessível no contexto escolar.

Recursos de alta Tecnologia Assistiva, também, foram sugeridos pela técnica pedagógica da CGEE/SEMED à escola, como possibilidades de auxílio para a atividade de escrita da Beatriz, sem, contudo, haver uma dimensão clara de como seriam utilizados na prática educacional com a estudante.

O que a Beatriz poderia fazer é se apropriar da Tecnologia Assistiva refinada, dizer quem sabe, por um piscar de olho no computador, ou a ponteira na boca. Para ela poder escrever palavra, teria que ser dessa forma (Cecília, técnica pedagógica – fonte: RC-AP).

Nenhum dos recursos mencionados estavam disponíveis na escola, tampouco existia uma tecnologia sofisticada de monitoramento pelos olhos na rede municipal de educação. Assim, por mais que se incentive a aplicação de recursos de Tecnologia Assistiva para auxiliar o processo de escolarização de estudantes com deficiência, há cada vez mais demandas de investimentos nessa área no país (CALHEIROS; MENDES; LOUREÇO, 2018).

Além do mais, as habilidades motoras da estudante não a permitiam piscar os olhos ou a boca de forma voluntária, para acessar os recursos propostos de Tecnologia Assistiva, o que inviabilizava o processo de implementação destes, pelo menos a curto prazo.

As opções de acessibilidade do Windows, da mesma maneira, foram sinalizadas pela técnica pedagógica da CGEE/SEMED como uma tecnologia a favor de Beatriz. Tal recomendação, no entanto, foi preterida pelos participantes externos, com base nas características próprias da estudante:

[...] pode alterar as configurações do teclado [de acessibilidade] para alterar suas funções (Cecília, técnica pedagógica – fonte: RC-AP).

Que ainda não é uma opção para Beatriz. Essas são opções de acessibilidade. Não é por aí agora, porque além dela não conhecer as letras, ela não consegue fazer essa seleção. Mas o uso do mouse sim, o próprio uso da tela para selecionar as coisas. O tablet é uma possibilidade de tentar colocar para apontar. São coisas que são possíveis de tentar com ela (Laura, NEEDI – fonte: RC-AP).

Os resultados indicam que não se deve usar o recurso pelo recurso, por uma questão de modismo ou, até mesmo, pelo simples fato de o estudante possuir uma deficiência, sem fazer qualquer tipo de análise acerca da finalidade de uso do recurso, do contexto e das características próprias do estudante com deficiência. De um modo diferente, deve-se implementar um recurso de Tecnologia Assistiva quando houver benefícios em termos de efetividade na prática, na medida que, sem seu uso, sua participação não seria possível de ocorrer (CALHEIROS; DOUNIS, 2019).

Com base nessa situação, a rede apoiadora se apresentava limitada no suporte à escolarização da estudante Beatriz, em virtude da não existência de um órgão especializado no município que provesse recursos e serviços educacionais em Tecnologia Assistiva. Ao mesmo tempo, a rede era desafiada a articular uma discussão política com as pessoas com deficiência e seus familiares para reivindicar aos órgãos governamentais, a Tecnologia Assistiva necessária à participação escolar, conforme se assegura na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Em muitos momentos, os participantes externos e os profissionais da escola tiveram que se utilizar de suas próprias redes de apoio pessoal, para garantir a implementação de determinados recursos de Tecnologia Assistiva no processo de escolarização da estudante Beatriz, como foi o caso da implementação da sua cadeira de posicionamento escolar.

A cadeira de posicionamento surgiu como uma demanda de adequação postural para a estudante, uma vez que esta permanecia na escola com uma cadeira de rodas para tetraplégico - tipo padrão, que a dificultava de acessar à mesa de forma adequada e com conforto. Além desse impedimento, a cadeira de rodas deixava Beatriz em uma posição mais alta em relação a seus pares, fato que a impossibilitava de sentar nas cadeiras da frente, para não atrapalhar a visualização dos demais estudantes. Sentar em uma das cadeiras da frente era importante para Beatriz, devido suas limitações visuais e auditivas.

[...] **Beatriz estava no final da sala**, segundo a professora Vânia, “porque a cadeira de rodas é alta e atrapalha a visualização do quadro para as demais crianças” (Laura, NEEDI – fonte: diário de campo).

Beatriz estava novamente no fundo da sala, acompanhada da profissional de apoio (Laura, NEEDI – fonte: diário de campo).

A Beatriz mais uma vez estava no fundo da sala com a profissional de apoio e parecia resfriada e um pouco menos ativa do que nos outros dias (Laura, NEEDI – fonte: diário de campo).

A disposição espacial do mobiliário da sala de aula em fileira foi um assunto conversado com a professora Vânia logo nas primeiras intervenções do trabalho da rede na escola, mas que perdurava como uma preocupação secundária. Essa disposição, além de não permitir uma movimentação livre para Beatriz em sala de aula, reforçava a individualização do ensino e da aprendizagem, assim como restringia uma ampla variedade de acesso entre todos os estudantes em sala de aula (VALLE; CONNOR, 2014).

Diante dessa circunstância e percebendo um melhor controle postural de Beatriz alcançado nas terapias, resolveu-se adaptar uma cadeira de posicionamento doada pela mãe de um dos pacientes do CER à própria instituição, no ano de 2016, e que havia sido, na época, repassada para Beatriz. A cadeira de posicionamento foi levada para a escola, com a finalidade de testá-la junto à mesa e definir as adequações posturais a serem realizadas. Observou-se a necessidade de ajustes no apoio de cabeça e de pés e no cinto inguinal, além da inclusão de um apoio posterior antitombos e da limpeza ou troca das capas das almofadas do assento e dos encostos. Além desses ajustes, foi necessário retirar a bandeja de ferro debaixo do tampo da mesa e fazer nesta um recorte em “meia lua”. Por meios dessas adequações na cadeira e mesa, acreditava-se que a estudante Beatriz ficaria bem ajustada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas em sala de aula.

Um processo de pactuação foi feito com a escola para a viabilização dos ajustes necessários, de modo que seria de responsabilidade dos participantes externos as adequações da cadeira de posicionamento, por ser um trabalho mais técnico e que envolveria um trabalho de especialistas, e que os ajustes na mesa seriam de responsabilidade da direção da escola, por se tratar de um mobiliário da instituição. A Figura 26 ilustra o momento da avaliação do mobiliário escolar da estudante:

Figura 26 – Avaliação do mobiliário escolar da estudante



Fonte: elaborada pelo autor (2017).

Ao concluir as adequações da cadeira de posicionamento, em um tempo de três semanas, os participantes externos levaram o mobiliário para a escola para testar com Beatriz na sala de aula. Após análise de seu posicionamento, verificou-se que a cadeira favoreceu a postura de tronco e de membros inferiores. No entanto, a direção da escola ainda não havia providenciado os ajustes da mesa, de forma que sua postura não estava ergonomicamente adequada, já que seus membros superiores continuavam sem apoio em antebraços por conta da ausência do recorte em “meia lua” no mobiliário - que somente foi providenciado no início do calendário letivo de 2018. Ainda assim, a estudante aparentou gostar do mobiliário, conforme se pode constatar na figura 27:

Figura 27 – Satisfação da estudante no mobiliário escolar



Fonte: elaborada pelo autor (2017)

O recorte em “meia lua” da mesa ser a princípio algo simples de se fazer, no sentido de que qualquer marceneiro com um mínimo de expertise profissional, conseguiria realizá-lo sem muita dificuldade. Além disso, os profissionais de apoio também poderiam resolver essa demanda a partir da sua rede pessoal, em um tempo mais rápido que o levado pela direção da escola. Entretanto, o que estava em questão, nesse momento, não era apenas solucionar um problema da estudante Beatriz, dando “jeitinhos”, porque se assim o fosse os próprios participantes externos se encarregariam dessa função. Tratava-se de algo maior que buscava ajudar os profissionais da escola a compreenderem seus papéis e compromissos com o processo de inclusão escolar, na intenção de que problemas futuros, envolvendo este ou outro caso, pudessem ser resolvidos com mais facilidade e proatividade.

Em relação ao impacto causado pela cadeira de posicionamento, o fato de Beatriz ter ficado na mesma altura de seus colegas de classe e ter tido a oportunidade de trabalhar em duplas ou grupos com tais, em sala de aula, contribuiu sobremaneira para seu sentimento de satisfação – arraigado na possibilidade de poder participar das atividades escolares. Também é possível constatar bons resultados na interação social de Beatriz, na medida em que o mobiliário permitiu a estudante estar mais próxima de seus pares e, assim, poder estabelecer formas de comunicação com eles.

Vânia: Quando a gente colocou a Beatriz na cadeira, no início, ela não fazia o que faz hoje. Eu disse “Beatriz como tu estás maloqueira mulher” [...] porque quando os meninos passavam por trás da Beatriz, diziam: “Beatriz...” aí ela já faz assim com o bracinho, antes ela não fazia com esse comprimento, antes ela ria. E hoje ela já olha e já coloca o bracinho. [...] é como se ela quisesse fazer mil e um movimentos que ela vê os outros fazerem, então assim para mim foi ótimo (Vânia).

Laura: Agora pense se uma coisa dessa iria acontecer se essa criança não estivesse na escola.

Vânia: Verdade, pela convivência, de ver o outro, de estar perto do outro (fonte: RC-AP).

A análise desse episódio não deve conduzir para a crença persistente da deficiência como um elemento inerente ao indivíduo e que precisa, por sua vez, ser remediada, nesse caso por um artefato tecnológico. Pelo contrário, retrata como a deficiência não subsiste de forma independente, mas é esta uma construção social que é perpetuada por inúmeras barreiras, e que por consequência disso devem ser reconhecidas e suplantadas do contexto educacional, e a garantia de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para alunos com esse tipo de limitação é uma dessas formas de se fazer essa mudança (GILHAM; TOMPKINS, 2016).

9. A avaliação da aprendizagem acadêmica

No contexto educacional de Beatriz, a aprendizagem acadêmica era pensada a partir do tradicional referencial da normalidade, um dos pilares do modelo médico de deficiência (COLLINS; FERRI, 2016), à medida que o dualismo entre o normal e patológico auferiam exposição nas práticas cotidianas de ensino. A seguir, o excerto exibido ilustra essa realidade frequente:

O que eu tenho para Beatriz são expectativas melhores, por isso que eu digo que a acho normal, porque dentro das suas limitações e dificuldades, ela consegue avançar (Vânia, professora de classe comum – fonte: RC-AP).

O fundamento de normalidade, assumido pela professora, é controverso na medida em que considera a estudante como possuidora de limitações e dificuldades para avançar academicamente. Diante de tais características, Beatriz não poderia ser considerada uma pessoa normal, uma vez que a marca da deficiência estava cristalizada em sua individualidade, na sua dimensão biológica. Se ao invés disso, os atributos que a diferenciam de seus pares fossem considerados como diferenças humanas naturais; e as limitações e dificuldades deslocadas para a escassez de serviços e suportes educacionais por parte da escola e do sistema municipal de ensino, as chances de considerar a estudante como parte da diversidade escolar seriam maiores.

Nesse espaço de forte tensão entre a linguagem da deficiência e a aprendizagem acadêmica estava enraizada a representação social de que independente das estratégias e práticas de ensino adotadas, a aprendizagem da estudante Beatriz era uma conquista individual, a ser alcançada por mérito e responsabilidade própria, estando sua professora abandonada de tal finalidade e/ou incumbência profissional.

A escola não vai me cobrar pela aprendizagem de Beatriz (Vânia, professora de classe comum – fonte: RC-AP).

Como eu já disse a vocês [referindo-se aos participantes externos], eu não vou ser cobrada pela Beatriz (Vânia, professora de classe comum – fonte: RC-AP).

Por um lado, essa perspectiva compreende o ensino como um modelo de transmissão, em que o docente fornece informações e os alunos devem se responsabilizar por aprendê-las, independentemente da metodologia utilizada (VALLE; CONNOR, 2014). Nesse caso, a tarefa docente se encerra na medida em que o professor compartilha seus saberes. Caso o estudante não aprenda, o mérito docente não é questionável, apenas o discente.

Por outro, os dados permitem questionar: o que impulsiona a professora a dizer que não será cobrada pela aprendizagem da estudante Beatriz? Seria uma falta de supervisão no âmbito escolar ou do próprio sistema educacional municipal? Ou talvez de uma cultura que concebe a deficiência como incapacitante da aprendizagem? Essa ausência de cobrança se estende aos demais estudantes ou é restrita a Beatriz? Considerando a soma dos dados já apresentados e a discussão produzida nesta investigação, pondera-se que existe, sim, uma falta de monitoramento na micro e macro política educacional de Maceió no que se refere à aprendizagem de estudantes com deficiência, se comparada com aqueles que não a possuem, mas que não é exclusiva. Ademais, a deficiência permanece ultrajada por uma representação fundamentada na limitação ou déficit, que subestima a capacidade de aprendizagem e de acesso ao currículo geral.

Apesar de não se sentir no dever de prestar contas em relação à escolarização de Beatriz, a professora Vânia se questionava sobre a assimilação dos conteúdos por parte da estudante durante as práticas escolares.

Fico naquela dúvida, será que a Beatriz está entendendo? Será que não está entendendo? (Vânia, professora de classe comum – fonte: RC-AP).

A esse respeito, Valle e Connor (2014, p. 155) declaram que esse conflito vivenciado pela docente está entre os mais recorrentes entre os professores, na medida em que, frequentemente, se questionam “ ‘sei que ensinei isso’, mas depois perguntam a si mesmos: ‘como posso saber em que grau e de que forma isso foi aprendido?’ ”. E no caso de Beatriz, tornava-se algo ainda mais complexo, uma vez que, historicamente, nem sempre se buscou avaliar as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência (OLIVEIRA, 2018).

Valle e Connor (2014) referem-se a dois modos de avaliação, a formativa, que busca compreender o que os estudantes fazem diariamente em sala de aula, tratando-se de uma abordagem contínua; e a somativa, destinada a verificar o que os estudantes sabem e o que eles não sabem no ambiente pedagógico, realizada em momentos pontuais e determinados. O tipo de avaliação conduzido pela professora Vânia era o formativo, com destaque para a utilização do relatório, o principal dispositivo de registro da aprendizagem – utilizado tanto com Beatriz, quanto com seus colegas sem deficiência.

Vânia: Todo semestre a gente tem que fazer o relatório. [...] quando eu for avaliá-la, vou pedir a opinião da profissional de apoio [...] para verificar como ela iniciou, como ela se desenvolveu (Vânia, professora de sala comum – fonte: RC-AP).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é compreendida como uma parte integrante ao processo de ensino-aprendizagem, que se justificava em função da intencionalidade e dos objetivos que se almejava conquistar no espaço educativo. Entretanto, as informações registradas nos relatórios não foram coletadas nesta investigação, o que restringe uma discussão em profundidade.

Outro desafio percebido em relação à aprendizagem de Beatriz diz respeito ao tempo em que esta ocorreria. Sobre essa questão, cumpre destacar, que se criou um chavão no cotidiano escolar, não presumir um tempo para a aprendizagem de estudantes com deficiência, como uma forma utilizada por professores para se absterem do crédito de tal desígnio, e de supor que os estudantes que possuem alguma deficiência sempre precisarão de um tempo a mais para se apropriar das habilidades acadêmicas desejadas.

Vânia: Agora, qual o tempo da Beatriz? A gente não sabe.

Adélia: Assim como a gente não sabe o tempo de criança nenhuma.

Vânia: Então, como eu não vou achar que a Beatriz é normal? Por que ela tem uma deficiência? Se o meu aluno também não tem nenhuma deficiência e não avançou.

Adélia: Exatamente (fonte: RC-AP).

Considerando essa discussão, constata-se que o problema da aprendizagem pode não estar assentado exclusivamente na variável do tempo, e restrita a Beatriz, uma estudante que possui deficiência, mas, sim, em questões multifatoriais, como por exemplo no quão acessível estão os conteúdos, nas práticas pedagógicas e, especialmente, nas questões de cunho macroestrutural do sistema educacional municipal que caminham junto às dimensões políticas, econômicas e culturais. Assim, as desigualdades educacionais impostas à Beatriz são apenas um retrato de uma dimensão mais ampla que reflete as maiores injustiças educacionais do contexto maceioense.

Dito isto, a tarefa a ser assumida constituiu-se em procurar identificar as barreiras contextuais à participação e à aprendizagem experimentadas pelos estudantes, possuindo deficiência ou não, para criar um sistema escolar onde todos pudessem participar de forma significativa, contribuir e aprender juntos (KEARNEY, 2016).

Pressuposto 6: Avaliação da rede de apoio

De maneira semelhante ao que ocorreu na Escola 1, o impacto da rede de apoio foi analisado com base no que essa proposta de serviço possibilitou para todos seus atores,

destacando-se também os fatores limitantes para seu bom desempenho. A Figura 28 ilustra esse processo.

Figura 28 – Avaliação da rede de apoio na Escola 2



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

1. Implicações da rede de apoio na escolarização inclusiva de Beatriz

Os resultados obtidos permitem compreender que a rede de apoio em inclusão escolar proporcionou uma influência positiva na escolarização da estudante Beatriz. Na percepção de sua mãe e dos profissionais da escola, os maiores progressos se deram na dimensão social, motora e de comunicação. Destaca-se, ainda, na compreensão familiar o interesse de Beatriz em relação aos estudos, como um dos aspectos mais celebrados e importantes no processo educativo, aproximando-se dos relatos das pesquisas de Borges e Campos (2017) e Lopes e Capellini (2013), quando relatam que o interesse escolar se apresenta como uma variável importante para a continuação do processo de escolarização.

Apesar dessa constatação da mãe de Beatriz, os profissionais da escola sinalizaram não perceber indícios da aprendizagem acadêmica da estudante em relação aos conteúdos curriculares, trabalhados na prática, durante o ano letivo escolar.

Mudou que só, **ela está mais interessada a estudar**, e tudo, está **começando a falar**, mesmo que repetindo o que estou falando (Helena, mãe de Beatriz – fonte: RE-ARA).

A gente viu o quanto ela evoluiu, **a gente conseguiu, no final, identificar a Beatriz pelo sorriso, ela conhecia a voz da gente, dos colegas... ela é muito carismática** então ela **consegue conquistar todo mundo** (Virgínia, assistente social – fonte: RE-ARA).

Talvez, a Adélia não saiba ou a Cecília. **No final do ano letivo, “chega dá vontade de chorar”, a Beatriz já brincava.** Ela já sabia que seus colegas de classe, Petrus e o Wanderley, tinham uma brincadeira de bater assim e assim, quando ela via os meninos passando ela não erguia muito o braço, porque a limitação dela vinha até aqui, então ela já fazia assim para bater, era a coisa mais linda. Então assim, **a gente não viu seu desenvolvimento na parte cognitiva do aprendizado, mas a gente viu no sócio, no motor** (Vânia, professora de sala comum – fonte: RE-ARA).

Apesar de não perceberem qualquer tipo de avanço na aprendizagem acadêmica, os profissionais da escola, também, não apresentaram as razões pelas quais a estudante Beatriz não aprendeu. O que se verifica, em seus relatos, são apenas as dificuldades de se estabelecer uma comunicação efetiva com a estudante e os desafios inerentes ao processo de avaliação da aprendizagem, a despeito de não utilizar qualquer recurso alternativo de comunicação e de não lhe proporcionar uma participação plena nas atividades escolares junto a seus pares, conforme se pode visualizar nos recortes a seguir.

A gente ficou com aquele dilema, até o final do ano: Beatriz absorveu? O que foi que a Beatriz assimilou? Então fica uma incógnita. Porque na verdade a gente não sabe até onde. Na minha opinião, **eu acho que a Beatriz absorveu muita coisa**, está lá guardado, armazenado. (Vânia, professora de sala comum – fonte: RE-ARA).

O trabalho com a Beatriz foi muito complicado, principalmente **o que mais pegou para mim**, eu acho que para todos da educação, **é a falta de oralidade.** A gente ficava “o que é que ela entendeu? O que não entendeu?”. **Acreditamos que Beatriz tem potencial, mas o que mais pega é a gente não conseguir compreendê-la, não ter esse retorno concreto. Será que Beatriz entende? Será que Beatriz já entendeu as letras? Será que Beatriz está aqui mesmo, física e intelectualmente?** Essa é a maior incógnita da escola (Cecília, técnica pedagógica – fonte: RE-ARA).

Para além dessa discussão pontual, supõem-se que vários aspectos tenham contribuído para a não aprendizagem acadêmica de Beatriz, como já descritos no decorrer deste estudo, porém alguns deles são mais evidentes, como a concepção de deficiência baseada na incapacidade, a condicionalidade de permanência da estudante na escola mediante a presença de um profissional de apoio, que lhe fez estar ausente deste cenário em muitas ocasiões, a ausência de mobiliários e recursos de alta Tecnologia Assistiva adequados à sua necessidade,

a baixa expectativa em relação a sua aprendizagem, o planejamento de atividades individualizadas e paralelas, que não respeitavam a aprendizagem coletiva e, tampouco, lhe permitiam ter acesso ao currículo geral da escola.

Embora os participantes externos tenham intervindo, de alguma forma, nesses aspectos desfavoráveis à aprendizagem escolar, estes profissionais sentiam-se insatisfeitos com os resultados alcançados, acreditando que pouco havia sido realizado com a estudante.

Para ser bem enfática, eu não fiquei satisfeita com o resultado com a Beatriz. Acho que foi feito pouco com ela, porque as coisas demoraram muito a acontecer. A impressão que eu tenho é que quando as coisas começaram a engatar, o ano acabou (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

Uma questão determinante nesse processo, em virtude da quantidade de tempo que foi depositada, diz respeito à supervalorização entre os profissionais da escola pelos serviços de saúde, em detrimento aos processos educativos. Com isso, a aprendizagem acadêmica de Beatriz não era uma prioridade imediata nesse cenário institucional, que por desígnio deveria se comprometer em desenvolvê-la.

Eu me recordo de um momento que a escola pensava que todos os serviços de saúde iriam dar conta das necessidades da Beatriz. [...] eles se preocupavam com isso de uma forma tão grande que não se preocupavam em pensar nos objetivos de aprendizagem para Beatriz. Por exemplo, a gente ia e voltava e a discussão era sobre usar os serviços de saúde, “está faltando serviço de fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, a Beatriz não pode continuar assim...” e ninguém pensava na parte pedagógica (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

Essa supervalorização também ocorria em torno da figura do profissional de apoio escolar, na medida em que os profissionais da escola o veem como o principal responsável pela escolarização e permanência de Beatriz nos processos educativos.

Eu acho que a forma como o profissional de apoio escolar está sendo visto, pela rede das escolas é muito controverso. Era para ser uma coisa positiva, mas no meu ver, está sendo uma coisa muito perigosa, que é a dependência de um profissional, que não tem formação para trabalhar com educação especial (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA)

Essa forma de pensar e se posicionar frente a deficiência está ancorada na concepção do modelo médico, que compreende a estudante com deficiência a partir da dimensão biológica, que precisa de uma restauração/conserto ou, até mesmo, da dependência permanente de um cuidador, para que possa desempenhar suas atividades escolares. Assim, essa representação social da pessoa com deficiência na escola além de ser retrógrada, por datar uma concepção ultrajada do século passado, carregava em si um viés cultural histórico, que precisava ser

institucionalmente desconstruída (PICCOLO; MENDES, 2013). Por outro lado, por se remeter a uma mudança cultural, tratava-se de uma tarefa que exigiria dos profissionais da escola tempo para reflexão e para vivenciar outras formas de compreender e ressignificar a deficiência.

Outro elemento interessante a se destacar concerne à crença professada pelos profissionais da escola de que tudo oferecido à Beatriz, em termos de serviços educacionais e/ou de reabilitação oferecidos por instituições filantrópicas, lhe serviria, pelo fato da estudante possuir uma deficiência e destes serviços serem supostamente especializados. Desse modo, não havia qualquer tipo de análise dos ônus que estes serviços poderiam lhe causar, conforme se pode visualizar a seguir:

Laura: Mas a ideia de que a filantrópica funciona melhor é muito forte. Pior que isso não foi defendido só pela assistente social, isso foi defendido pelo próprio departamento de educação especial.

David: que inclusive queria também a retirada dela de sala de aula, para receber o AEE.

Laura: Para o AEE da instituição filantrópica. E o único questionamento que eu fiz, mais forte, a técnica pedagógica da CGEE/SEMED, foi o que meio deu uma balançada, foi esse “quais são os professores da instituição filantrópica que vão na escola saber o que está acontecendo com a Beatriz na escola? Vocês têm essa experiência?”, ela disse que não. E aí foi quando eu trouxe para ela essa realidade “o AEE não pode ser mais uma terapia pra Beatriz, o AEE precisa ser de fato um suporte para a escolarização dela e do jeito que está na instituição filantrópica não ia ser isso, porque quando é que você vai poder fazer uma intermediação entre o AEE da instituição filantrópica e a escola? Nunca, porque nunca vai ter horário para isso. A quantidade de crianças que eles atendem é enorme, então você imagina que eles devem fazer grupo, que eles devem ter um horário de atendimento reduzido, e que não tem tempo nenhum de ir articular na escola [...]. Foi quando ela parou um pouco de insistir nesse sentido (fonte: RE-ARA).

Com base nesses excertos, verifica-se o quanto esse pensamento era incentivado por membros da própria coordenadoria de Educação Especial do município, que demonstravam possuir uma análise acrítica dos serviços ofertados, os quais poderiam não favorecer os processos educativos da estudante. Uma admissível razão para isso diz respeito à facilidade de acesso a essas instituições, considerando a forma como organizam seus serviços (em atendimento grupais, com tempo reduzido), em comparação aos públicos, que não se arranjam dessa maneira por não estimar, *a priori*, provento financeiro e lobby político, além de sofrerem com a ausência de incentivos governamentais (FREITAS, 2015; AFFORNALLI, 2015). Assim, ao se optar pelos serviços mais acessíveis da esfera filantrópica, a coordenadoria de Educação Especial se exime da sua obrigação em garantir suporte a escolarização inclusiva na esfera pública, mesmo que estes não garantam qualquer impacto no desempenho educacional.

2. Implicações da rede de apoio na formação e no trabalho dos atores da escola

A partir dos dados coletados e produzidos no decorrer da pesquisa, verificou-se que o trabalho em rede facultou aos profissionais da escola refletirem sobre suas próprias práticas educacionais. Tal fato demonstra o quão estratégico este tipo de serviço pode ser nas propostas de qualificação da equipe escolar, podendo ser um instrumento articulador e catalizador de transformações, uma vez que o processo de inclusão escolar pressupõe a ressignificação da deficiência, historicamente fundamentada na corrente biomédica da educação especial, para uma abordagem social que prioriza as práticas inclusivas na escola (VALLE; CONNOR, 2014).

Todo mundo repensou sua prática e dizia “como é que eu posso contribuir (Virgínia, assistente social – fonte: RE-ARA).

Para mim foi uma aprendizagem. Foi positiva na minha vida. A gente se angustiou muito em não saber trabalhar com a Beatriz, que era uma situação nova. Muitas vezes, o David e Laura gravavam a aula, depois me mostravam “Nesse ponto aqui, o que você acha que precisa melhorar?” tudo isso foi um aprendizado. Para mim foi positivo (Vânia, professora de sala comum – fonte: RE-ARA).

Eu, em muitos momentos, não conseguia chegar perto de Beatriz (Cíntia, coordenadora – fonte: RE-ARA).

Entre as reflexões supracitadas, destaca-se a da coordenadora pedagógica Cíntia, quando a participante relata que, inicialmente, não conseguia nem mesmo se aproximar da estudante Beatriz. Provavelmente, em virtude do receio e do incômodo que a diferença lhe acarretava, tendo como repercussão a exclusão e a marginalização da estudante no contexto das ações escolares planejadas e implementadas.

Ainda no intercurso do processo de formação dos atores da escola, é notório que o uso de equipamentos de gravação contribuiu significativamente, a despeito de terem sido utilizados somente duas vezes no transcorrer dos trabalhos (nas ocasiões, foram aproveitadas as câmeras de celulares dos próprios participantes externos), sua repercussão foi favorável, demonstrando o seu uso como instrumentos necessários à operacionalização de atividades formativas, na medida em que a filmagem proporcionava aos participantes a possibilidade de reviver situações de ensino e analisarem suas condutas pedagógicas face ao processo de inclusão escolar.

Nesse contexto, o trabalho em rede foi apontado como fator favorável à reflexão profissional, embora tenha encontrado fortes resistências em seu processo de implementação, o que eventualmente ocasionava tensionamentos entre os participantes internos e externos à

escola, ainda que os objetivos e os papéis tenham sido inicialmente definidos, evidenciando a complexidade que está subjacente às relações estabelecidas na realidade investigada, conforme pode ser observado na fala a seguir:

Aí chega um momento em que o **David disse assim, “mas a Beatriz tem direito à escolarização”**. Então, eu disse **“onde é que o direito da profissional de apoio é menor do que o direito de ela estar na escola?”** Disse ainda **“esse menino está dizendo que a gente não quer ficar com a Beatriz?”**, mas assim **faltava mais conversa, diálogo** esclarecimento de mostrar que a situação não era essa. De ver como parceiro... **até a gente sentir essa parceria foi meio complicado** (Adélia, diretora – fonte: RE-ARA).

A escola inicialmente viu a gente mais como um incômodo (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA)

Diante desse cenário, é interessante notar, *a priori*, a preocupação dos participantes externos em promover mudanças na realidade educacional, com foco na escolarização de Beatriz; em seguida o sentimento de “intimidação” sentido pela escola diante dos questionamentos suscitados por tais atores – cuja intenção era garantir à estudante, seu direito social de acesso à educação, avultando a luta contra a discriminação em função da deficiência. Nessa situação não se levou em consideração o tabu que a temática da diferença ainda provoca dentro do contexto escolar, e que possivelmente era a causa de toda resistência.

Compreende-se que é necessária uma comunicação mais humanizada, explicativa e acolhedora, já que ainda se presencia na escola uma mudança de paradigma educacional, a fim de que a mesma não se sinta em conflito com todo e qualquer indivíduos que venha confrontar suas concepções e sugerir uma mudança em sua “zona de conforto”. A respeito do trabalho em rede, Arce e Teixeira (2017) relatam que os participantes externos devem ser flexíveis e saber valorizar o diálogo e a criação de vínculos, sendo capaz de resolverem conflitos existentes e de lidarem com imprevistos de forma planejada.

Constatou-se incompatibilidades em relação às expectativas do processo de trabalho. Os profissionais da escola superestimaram as práticas dos participantes externos, ao ponto de acreditarem que teriam uma prescrição, um passo-a-passo, do que fazer em relação à escolarização de Beatriz, quando o caminho pensado pelos participantes externos era de promover, em certa medida, reflexões que conduzissem a um processo de empoderamento profissional.

No início foi um pouco travado, **era como se a gente esperasse algo deles, uma fórmula, e eles esperassem da gente**, e a gente não sabia. Eles diziam “o que é que vocês estão trabalhando em termo de aprendizagem?”. Mostramos o livro, mostramos o plano de ensino, mas assim, eles ficaram...

“sim, e com a Beatriz até onde vocês vão trabalhar?”. E nós não tínhamos essa resposta, aí ficamos nos achismos... vamos até aqui para ver se ela acompanha (Cíntia, coordenadora – fonte: RE-ARA).

[...] depois, **depositaram na gente a ideia que iríamos dar uma receita mágica** pra Beatriz (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

O que eu percebo é que, como a própria escola, a professora, as próprias pessoas da área de educação não tinham uma ideia muito clara dos objetivos de aprendizagem com a Beatriz, de onde elas partiriam e de onde elas chegariam. Então, eu acho que **as mediações foram mais nesse sentido de tentar fazê-las entenderem essa necessidade de definir esse ponto de partida**. [...] a expectativa deles, da escola, era que a gente fosse trazer isso (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

De toda forma, o fato dos profissionais não cederem a essa lógica de trabalho prescritivo, prezando pela emancipação, não alterou a trama da realidade educacional de Beatriz, devido à sólida cultura médica no qual está inserida a escola e a escolarização de pessoas com deficiência em Maceió/AL (CALHEIROS; MENDES, 2014; BARBOSA; FUMES, 2018). Pelo contrário, nessa situação, acenderam-se as desconfianças em torno do que os participantes externos poderiam oferecer à escola em termos de apoio, já que não estavam correspondendo às suas necessidades imediatas.

Somou-se a essa discussão, o fato de os participantes externos sentirem-se inabilitados a fazer interferências diretas sobre o trabalho docente, tendo em vista possuírem formações deslocadas da área da educação, predominantemente na área da saúde, como se pode constatar nos excertos a seguir:

Quem sou eu para dizer se o objetivo está errado, sua metodologia está errada, sua didática não deveria ser essa, a sua forma de agrupamento também não. A perspectiva continua sendo a mesma “eu faço duplas com crianças que tenho o mesmo nível”, então eu agrupo elas no nível que elas estão, o que estão no nível abaixo não se beneficiam do conhecimento do outro. Então, é uma perspectiva diferente do que eu percebo, mas quem sou eu para dizer para ao professor que ele deve trabalhar de outro modo, acho que o nosso papel, enquanto profissional da saúde não dá para chegar a esse ponto (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

Eu percebo dessa forma, existe um limite na nossa entrada, nesse tempo que a gente está prestando consultoria. Você não faz parte daquela equipe [fazendo referência ao pesquisador], eu não estou discutindo toda semana a escola como o todo, tem muita coisa da escola que eu observo, e o meu olhar pela minha formação em educação me alerta e diz, “isso podia ter sido feito de outra forma”, mas eu não faço parte dessa discussão, eu não tenho que estar “me metendo” nisso, acho que isso acaba invadindo um espaço que não foi dado para a gente (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

A despeito do que fora elencado pelos participantes externos, o fato da sua dificuldade para fazer interferências no âmbito da docência é uma questão que merece ser ressaltada, pois a rede de apoio, da qual faziam parte, trata-se de uma prática recente, em construção. E ser apoiador é fazer parte da equipe de uma maneira diferente, entre elas sendo o suporte ao trabalho docente. Assim, não se tratava de poder ou saber interferir, mas da necessidade da construção de uma relação de confiança no espaço educacional.

Considerando essas contrariedades no suporte ao processo educativo da estudante Beatriz, os participantes externos buscaram articular junto ao serviço de itinerância (oferecido por uma técnica pedagógica com formação especializada em Educação Especial) da Secretaria Municipal de Educação do município, um trabalho mais frequente na escola (de mensal para semanal), a fim de integrar as ações da rede de apoio, numa tentativa de suprir a carência no âmbito pedagógico/ docente.

Ela veio com o conhecimento que a gente precisava, o pedagógico, com a teoria da pedagogia para trabalhar as questões e deixar claro para gente quais eram as possibilidades da Beatriz (Adélia, diretora – fonte: RE-ARA).

Esse achado evidencia que diferentes tipos de apoios são necessários como suporte ao processo de inclusão escolar, conforme também ressaltam os pesquisadores Muttiah, Drager e O'Connor (2016) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). Por esta razão, urge a necessidade de uma rede com maior capilaridade entre diferentes serviços e setores, para que quando se surjam as demandas, as ferramentas para resolução dessas problemáticas encontrem-se disponíveis, como ocorreu no caso em questão.

Os achados deste estudo evidenciam que a presença da rede de apoio na realidade investigada, possibilitou o alcance de resultados significativos, ainda que não seja possível dimensioná-los. De todo modo, com base no relato da técnica pedagógica da CGEE/SEMED, que é responsável por monitorar o processo de inclusão escolar em outras 20 escolas, os ganhos obtidos com a escolarização de Beatriz não se comparam a de qualquer outro estudante da rede educacional – que se encontravam na mesma condição de deficiência.

Mesmo com todas as limitações, esta escola recebeu muita ajuda pelo fato de vocês estarem [referia-se aos participantes externos]. Nós temos na rede muitas crianças que também não são oralizadas, mas que a gente não conseguiu nem metade do que foi feito com Beatriz. Porque não tem essa parceria, não tem essa rede de apoio (Cecília, técnica pedagógica – fonte: RE-ARA).

Talvez, o simples fato de estar junto para pensar a problemática da inclusão escolar seja um fator propulsor de transformações educacionais, na medida em que combate o modelo

hegemônico médico e as sólidas práticas de exclusão escolar, e busca constituir comunidades genuinamente inclusivas.

3. Implicações da rede de apoio na formação e no trabalho dos participantes externos à escola

Constata-se entre os resultados alcançados que os participantes externos declararam se apropriar de forma mais efetiva dos direitos das pessoas com deficiência, a fim de defenderem os interesses dessa população. Para tanto, examinaram as políticas públicas educacionais, o território local e seus equipamentos sociais, com a intenção de garantir melhores condições de escolarização, conforme se pode visualizar nos excertos a seguir:

Destaco que tive que **estudar mais os direitos da pessoa com deficiência, conhecer melhor o território** no qual a escola estava situada e **compreender quais equipamentos sociais** poderiam somar ao grupo de trabalho, na busca por uma **escolarização inclusiva** (David, pesquisador – fonte: diário de campo).

O trabalho em rede favorece o acompanhamento do processo educacional e **permite aos seus atores serem defensores e militantes dos direitos da pessoa com deficiência** (David, pesquisador – fonte: diário de campo).

Considera-se que esses conhecimentos são fundamentais para os profissionais que trabalham numa proposta de rede de apoio, especialmente se considerar o fato que na realidade investigada, durante o curso da pesquisa, 950 estudantes com deficiência estavam impedidos de frequentar as escolas comuns, sendo uma delas a estudante Beatriz, em virtude da ausência de um profissional de apoio escolar. Nesse sentido, trabalhar em rede pressupõe, antes de tudo, atuar em defesa dos direitos de acesso das pessoas com deficiência à educação, em busca de uma prática efetiva de transformação de um cenário de absenteísmo com a inclusão escolar.

Interessa saber que ao militar pelos direitos da pessoa com deficiência, participantes externos entraram em um campo de conflitos. Tal tarefa, portanto, não se constituía como de fácil execução, dadas às dificuldades de os profissionais da escola reconhecerem a deficiência de Beatriz como parte da diversidade humana e de valorizar sua dignidade no contexto educacional:

Não é um trabalho fácil, pois em muitos momentos tencionamos debates em defesa dos direitos da estudante Beatriz, quando **os profissionais da escola já tinham uma concepção de descrédito em relação a sua escolarização** ou estavam fundamentadas nas insuficiências da escola para resistir ao processo

de inclusão escolar. Nesse contexto, às vezes, **eu me sentia uma ponta solta da rede** (David, pesquisador – fonte: diário de campo).

Muito embora sejam consideradas intoleráveis, essas práticas discriminatórias não chegam a surpreender o cenário do sistema escolar local, onde dia a após dia se multiplicam as desconfianças em relação à capacidade das pessoas com deficiência, se fortalecem as resistências contra o processo de inclusão escolar e os investimentos em recursos e serviços na área de Educação Especial são cada vez mais menores, de modo que a inclusão escolar se apresenta como uma questão de justiça social (FUMES et al., 2014).

Não obstante à essa realidade, os participantes externos detinham a compreensão de que parte dessas dificuldades de se trabalhar em rede, em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, remetia-se a recenticidade desse processo e à crença depositada no AEE, uma espécie de serviço de tamanho único, atribuído à responsabilidade de apenas um profissional – o professor de Educação Especial, como capaz de resolver as demandas de escolarização dessa população.

O trabalho de rede é ainda um desafio. A compreensão do trabalho em conjunto, de articular diferentes setores, **ainda é uma coisa muito nova**, apesar de se estar discutindo há muito tempo. Mas na prática ainda é uma coisa muito nova. **E do ponto de vista da educação, da inclusão, da educação especial, ainda mais, porque com a invenção do AEE, depositou todas as expectativas no professor do AEE**, ele agora é o mágico, vai fazer tudo (Laura, NEEDI – fonte: RE-ARA).

Diferentemente do AEE, o trabalho em rede ergue novos parâmetros de intervir sobre os processos educativos, com base no trabalho em equipe, no diálogo, na constituição de uma comunidade inclusiva, na articulação entre serviços – selecionados de forma personalizada com base nas necessidades do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da ideia de que para se garantir o direito à educação do PAEE, é preciso não apenas garantir o acesso à matrícula, mas também os suportes necessários, que vão muito além de um serviço de atendimento educacional especializado extra classe comum, o que implica em incrementar uma rede de apoios diversificados dentro do contexto escolar, composta por profissionais da escola em parceria com profissionais da saúde, assistência social, entre outros que se fizerem necessários.

Entretanto, diante da fragilidade das escolas públicas brasileiras, e das políticas públicas sociais de modo geral, o problema que se colocou, e que deu origem ao presente estudo, foi a de como constituir essa rede de apoio à inclusão escolar. A partir dessa questão propôs-se como objetivo do estudo analisar o processo de desenvolvimento, implementação dos serviços de uma rede de apoio à inclusão escolar para estudante com paralisia cerebral buscando analisar suas possibilidades e limites.

A experiência de constituição da rede foi feita a partir do caso de uma estudante com paralisia cerebral, selecionada por se tratar de um caso com limitações motoras grave, associada a outros impedimentos, e que resultaria em desafios consideráveis para uma escolarização em classe comum de uma escola pública. O local do estudo foi a cidade de Maceió/AL, onde se constatou que os serviços de apoio existentes, quando estes estavam presentes, eram as salas de recursos multifuncionais e os profissionais de apoio.

Tendo em vista que o estudo durou aproximadamente dois anos e que compreendeu a transição dessa estudante de uma escola de Educação Infantil, para outra de Ensino Fundamental, foi possível tentar uma replicação da experiência de constituição da rede nas duas escolas, o que se considera tenha enriquecido o estudo.

Ao término dessa experiência, esperamos ter comprovado a tese de que uma política educacional de inclusão escolar, que vise garantir realmente o direito à educação dos estudantes do PAEE, na realidade brasileira, requer a implementação de uma rede de apoios diversificados. Destaca-se, ainda, que o trabalho dos participantes externos no caso da presente pesquisa foi voluntário, o que no caso iria requerer mudanças nas políticas públicas que possibilitassem a oferta desse apoio permanente às escolas.

Para além dessa conclusão geral, sintetizamos a seguir outras conclusões, apresentadas em um conjunto de tópicos, que se baseiam na análise dos limites e possibilidades da experiência aqui empreendida.

Possibilidades na implementação dos serviços da rede de apoio

1. O trabalho em rede favorece a realização de reuniões coletivas, nas quais os atores envolvidos se formam/desenvolvem, na medida em que se relacionam, constituindo-se como um instrumento de transformação, podendo ocorrer nos momentos de identificação das demandas, nas buscas por soluções ou, até mesmo, no processo de implementação e avaliação das ações de forma compartilhada.
2. A atuação de uma rede proporciona um espaço de avaliação permanente do processo de inclusão escolar, perpassando pelo, acesso, participação e aprendizagem acadêmica, de modo a se constituir como um aliado na luta contra a segregação e exclusão escolar.
3. A proposta de rede facilita a articulação com serviços de saúde na área pública, na medida em que identifica prioridades, previne riscos e agravos à saúde, contribuindo para a integralidade do cuidado.
4. O trabalho em rede permite traçar os caminhos rápidos e eficazes para resolver problemas educacionais e de saúde, criando redes preferenciais de acesso;
5. A constituição de uma rede propicia o debate contra a concepção hegemônica da deficiência como um problema individual, circunscrito à estudante, sugerindo se concentrar mais nas barreiras sociais e ambientais que a impede de acessar o currículo geral da escola;
6. O trabalho coletivo da rede permite refletir junto aos educadores o sentido da deficiência, como uma forma válida de estar no mundo e, por consequência, na escola, já que prevalece nela atitudes, crenças e medos irrefletidos com relação a essa marca da diversidade, além de uma noção restrita de normalidade
7. A rede oportuniza a implementação e o monitoramento do uso da Tecnologia Assistiva no contexto escolar, na medida em que também contribuiu para a diminuição do seu desuso. Para tanto, destaca-se que a expertise dos profissionais da saúde quanto uso da Tecnologia Assistiva e técnico da funcionalidade da estudante como um elemento essencial nesse processo.

8. A presença de um articulador na proposta de um trabalho em rede revelou-se como pertinente, na medida em que pôde conquistar parceiros, facilitar o diálogo e mobilizar ações inclusivas entre as partes envolvidas, ao passo que se destaca nesse processo a figura do terapeuta ocupacional como um articulador possível.
9. A formação dos participantes externos das áreas da Saúde e Educação é um aspecto importante a se destacar, pois permitiu-lhes compreender as necessidades educativas da estudante com deficiência e da escola, de modo a tentar equacioná-las, e os possibilitou a ser resistência contra as tendências medicalizadas de pensar a escolarização acadêmica.
10. A rede de apoio apresenta-se como resistência ao fenômeno estrutural de retirada da estudante com deficiência da sala de aula comum, atuando como defensora de seu direito humano de acesso à educação.
11. Constata-se que a articulação com profissionais do serviço de saúde da mesma região de cobertura (distrito sanitário e área administrativa), favoreceu o acesso e permitiu uma colaboração mais permanente por estar na mesma área de suporte, fazer parte da mesma “comunidade”.
12. Possibilita suporte à família de maneira a torná-la um personagem mais ativo no debate e nas tomadas de decisões individuais e coletivas, uma vez que a educação especial permanece imersa em um discurso de especialistas que privilegia as opiniões e saberes dos profissionais sobre os alunos e seus responsáveis.
13. Frente a ausência de uma proposta pedagógica inclusiva, a estratégia do Desenho Universal para a Aprendizagem apresentou-se como uma estratégia possível.
14. O fato de os profissionais dos serviços envolvidos despendarem de seu tempo para a organização de ações em rede também se configura como um elemento importante, por se tratar de um componente da subjetividade que marca a criação e a manutenção das redes.

Limites na implementação dos serviços da rede de apoio

1. Dificuldade dos participantes externos em proporcionar um suporte especializado na área de Tecnologia Assistiva, pelo fato dos recursos necessários ao contexto escolar não estarem disponíveis na rede municipal de educação investigada e, de uma parte deles, não serem fornecidos pelo Sistema Único de Saúde;
2. Tendência ao uso indiscriminado da Tecnologia Assistiva pelos profissionais da escola, por desconhecimento e pela falta de avaliação dos benefícios em termos de efetividade na prática.
3. Tendência dos profissionais da escola pela articulação com instituições filantrópicas, em virtude da facilidade de acesso aos serviços assistenciais oferecidos na área da saúde, em detrimento aos públicos, que não possuíam disponibilidade imediata;
4. Tendência dos profissionais da escola quanto ao privilégio de práticas clínicas no contexto escolar, no sentido de tentar consertar ou remediar a deficiência, em detrimento do apoio às ações pedagógicas, que são, portanto, subalternas no contexto investigado.
5. Prevalência no cenário educacional da crença negativa em relação às capacidades da pessoa com deficiência, que a limita de acessar e participar das atividades pedagógicas.
6. Ausência de uma política educacional inclusiva sólida do sistema de ensino, que ao invés de segregar a estudante em sala de aula com atividades paralelas, presuma por atividades em que todos tenham a oportunidade de participar e de se desenvolver.
7. Periodicidade de um encontro semanal mostrou-se insuficiente para a garantia de um suporte adequado que conseguisse atender as múltiplas demandas do processo de escolarização da estudante com paralisia cerebral, uma vez que o trabalho em rede envolve um trabalho com muitas visitas e observações, reuniões, acolhimentos, oficinas, com a finalidade de promover a efetiva participação escolar.

8. Intercorrências próprias ao cotidiano escolar, tais como: feriados sucessivos, paralisações, greves, término repentino e antecipado do calendário letivo, adoecimento da estudante, dos professores, entre outras razões, criam barreiras a continuidade do trabalho.
9. A compreensão docente de não obrigatoriedade pela aprendizagem acadêmica da estudante em razão da sua deficiência. Soma-se a esse aspecto, ausência de monitoramento na micro e macro política educacional no que se refere à aprendizagem de estudantes com deficiência.
10. A permanência da estudante na escola subordinada à disponibilidade do serviço de profissional de apoio escolar. Soma-se a esse aspecto, a transferência de responsabilidades pedagógicas que lhe foram facultadas a despeito de não possuir habilitação para o exercício de tais funções.
11. Percepção superestimada dos profissionais da escola quanto ao papel dos profissionais da saúde, como sujeitos que poderiam ser referência no apoio para as questões da aprendizagem da estudante com deficiência;
12. Ausência na equipe de participantes externos de professores com formação inicial ou especializada em Educação Especial, para pensar a prática pedagógica inclusiva, e de fonoaudiólogos, para pensar em como viabilizar a comunicação da estudante.
13. O insuficiente investimento na esfera pública em serviços de apoio à inclusão escolar, que possibilitassem a qualificação profissional, a valorização dos processos educativos e, especificamente, a aprendizagem da estudante com deficiência.
14. Ações focalizadas quase que exclusivamente para a estudante, como sendo o alvo das principais ações da rede, não sendo realizado, portanto, ações sistemáticas com os demais estudantes da escola que não possuíam deficiência e com o coletivo de professores, que incidiriam na constituição de uma comunidade inclusiva.
15. Para oferecer atenção a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino, há necessidade de ampliação de serviços, de ações e da incorporação de diferentes profissionais na educação pública, a exemplo de terapeutas ocupacionais, profissionais que

participaram desta experiência e mostraram sua importância pelas ações que engendraram junto às escolas.

16. A desresponsabilização do poder público municipal com a Educação Especial e a supervalorização das instituições filantrópicas no serviço público de educação

Para futuros estudos, sugere-se a investigação em contextos que já tenham serviços diversificados para se estudar como ocorre o funcionamento em rede, a fim de avaliar o nível de articulação e de como aperfeiçoá-lo, e também investigar como deve ser a composição dessa rede e dos profissionais envolvidos para tornar as escolas mais inclusivas para todos, especialmente para os estudantes do público alvo da Educação Especial cujas barreiras parecem ser mais sedimentadas.

REFERÊNCIAS

- ACIOLI, S. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. **Informação & Informação**, Londrina, v. 12, número especial, p. 8-19, 2007.
- AFFORNALLI, M. V. Neoliberalismo, terceiro setor e direitos sociais: precarização e perspectivas. **Revista Direito à Sustentabilidade**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 1-21, jul/dez. 2015. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/direitoasustentabilidade/article/view/13338/9221> >. Acesso em: 01 nov. 2018.
- AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Organização dos recursos para o apoio à educação inclusiva**: relatório síntese. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014.
- ALVES, A. C. J.; MATSUKURA, T. S. Modelos teóricos para indicação e implementação de tecnologia assistiva. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 24, n. 3, p. 591-599, 2016. Disponível em: < <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1078> >. Acesso em: 15 out. 2018.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, Portugal, v. 5, n. 4, Dez. 2013. Disponível em: < <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2570> >. Acesso em: 01 nov. 2018.
- ALZHRANI, T.; LEKO, M. The Effects of Peer Tutoring on the Reading Comprehension Performance of Secondary Students With Disabilities: A Systematic Review. **Reading & Writing Quarterly**, v. 34, n. 01, 1-17, jan. 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573569.2017.1302372?journalCode=urwl20>>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- AMARAL, C. E. M.; BOSI, M. L. M. O desafio da análise de redes de saúde no campo da saúde coletiva. **Saude e sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 424-434, jun. 2017.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **11th Edition Implementation Committee to DSM-V ASD and Developmental Disorders Subgroup**. Disponível em: < <https://aaid.org/>>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- ARCE, V. A. R.; TEIXEIRA, C. F. Práticas de saúde e modelo de atenção no âmbito do Núcleo de Apoio à Saúde da Família em Salvador (BA). **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. especial 3, p. 228-240, set. 2017
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE TERAPIA OCUPACIONAL. Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo 3ª ed. Tradução. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 26, edição especial, p 01-49, jan./abril 2015.

AVELAR, M. R.; MALFITANO, A. P. S. Entre o suporte e o controle: a articulação intersectorial de redes de serviços. **Ciências & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 3201-3210, out. 2018.

BAGLIERI, S.; VALLE, J. W.; CONNOR, D. J.; GALLAGHER, D. J. Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. **Remedial and Special Education**, v. 32, n. 4, p. 267-278, mar. 2011. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741932510362200>>

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Educação especial no município De Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 281-298, set.-dez., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622018000300281&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2018.

BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para a aprendizagem: A produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100143&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2018

BORGES, L.; CAMPOS, J. A. P. P. Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência no ensino médio. **Psic. da Ed.**, São Paulo, s/v, 44, pp. 79-91, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752017000100008>. Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Ata VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível para download em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000218&pid=S1413-6538201200010000600015&lng=pt>. Acesso em: 21 Jan. 2013.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>.

Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. 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. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. 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: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012b. Disponível em: <

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:<

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. pp. 77-101. Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. Saúde e seus Determinantes Sociais. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L; SÁ, M. A. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. *Linhas Críticas*, v. 22, núm. 48, p. 324-345, maio/agosto, 2016.

CAIADO, Katia Regina Moreno et al. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, Unicamp, v. 34, n. 93, p. 241-260, maio-ago. 2014.

CALHEIROS, D. S. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3179/6544.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A educação especial em Maceió/alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. *Revista brasileira educação especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 21 Jan. 2019.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. *Cadernos de Pesquisa.*, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1100-1123, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000401100&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da Tecnologia Assistiva no cenário educacional brasileiro. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 229-244, Jan/Mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18825>>. Acesso em: 15 out. 2018.

CALHEIROS, D. S.; DOUNIS, A. B. Tecnologia Assistiva aplicada ao ensino do estudante com deficiência intelectual. In: Maceió: Edufal, 2019. No prelo.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

CAMPOS, C. M. F. **Práticas Pedagógicas e Socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil**. 2018. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8446>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CARTER, B. B.; SPENCER, V. G. The fear factor: bullying and students with disabilities. *International journal of special education*, v. 21, n. 1, p. 11-23, jan. 2006. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.501.1121>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CECILIO, L. C. O. et al. A Atenção Básica à Saúde e a construção das redes temáticas de saúde: qual pode ser o seu papel? **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 11, p. 2893-2902, nov. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012001100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

CHOMBA, M. J.; MUKURIA, S. G.; KARIUKI, P. W.; TUMUTI, S.; BUNYASI, B. A. Education for Students with Intellectual Disabilities in Kenya: Challenges and Prospects. **Disability Studies Quarterly**, v. 34, n. 4, p. 1-13, 2014. Disponível em: < <http://dsq-sds.org/article/view/3846>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CLARK, G. F.; JACKSON, L.; POLICHINO, J. Occupational Therapy Services in Early Childhood and School-Based Settings. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 65, n. 6, p. 46-54, Nov/Dez. 2011. Disponível em: < <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1865197> >. Acesso em: 22 out. 2018.

CLEAVE, J. V.; DAVIS, M. M. Bullying and Peer Victimization Among Children With Special Health Care Needs. **Pediatrics**, v. 118, n. 4, p. 1212-1219, out. 2006. Disponível em: < <http://pediatrics.aappublications.org/content/118/4/e1212>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

COLLINS, K. M. Disability studies response to JTE's themed issue on diversity and disability in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 64, n. 3, p. 283-287, abr. 2013. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487112473155> >. Acesso em: 12 nov. 2018.

COLLINS, K., FERRI, B. Literacy education and disability studies: Reenvisioning struggling students. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 60, n. 1, p. 7-12. 2016. Disponível em: < http://www.academia.edu/24889539/Literacy_Education_and_Disability_Studies_Reenvisioning_Struggling_Students._Journal_of_Adolescent_and_Adult_Literacy_60_1_7-12._DOI_10.1002_jaal.552 >. Acesso em: 12 nov. 2018.

COSIER, M.; PEARSON, H. Can We Talk? The underdeveloped dialogue between teacher education and disability studies. **Sage Open**, v. 6, n.1, p.1-10, Jan/Mar. 2016. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244015626766> >. Acesso em: 12 nov. 2018.

COUSIK, R. Hey the tomatoes didn't grow, but something else did: Contesting containment, cultivating competence in children labeled with disabilities. **Disabilities Studies Quarterly**, v. 37, n. 3. 2017. Disponível em: < <http://dsq-sds.org/article/view/5490> >. Acesso em: 13 nov. 2018

CRUZ, M. L. Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: Una revisión de algunos equipos y recursos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, n. 2, p. 200-211, 2008.

DAVIDS, C. E. C. **Trajetórias escolares de estudantes com deficiência física no município de São Paulo**. 2014. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012015-134511/pt-br.php>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

DOUGLAS, G.; MCLINDEN, M.; ROBERTSON, C.; TRAVERS, J.; SMITH, E. Including Pupils with Special Educational Needs and Disability in National Assessment: Comparison of Three Country Case Studies through an Inclusive Assessment Framework. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 63, n. 1, p. 98-121. 2016. Disponível em: < <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912X.2015.1111306> >. Acesso em: 13 nov. 2018

DOUNIS, A. B. **Atividade docente e inclusão: as mediações da consultoria colaborativa**. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2013. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1457> >. Acesso em: 23 jun. 2019

DUBOW, C.; GARCIA, E. L.; KRUG, S. B. F. Percepções sobre a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência em uma Região de Saúde. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 117, p. 455-467, abr.-jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042018000200455&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 jun. 2019

FLICK, U. *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, T. B. As redes na micropolítica do processo de trabalho em saúde. In: PINHEIRO, R.; FERLA, A. A.; MATTOS, R. A. (Org.). **Gestão em redes: práticas de avaliação, formação e participação na saúde**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2006. p. 459-473.

FREITAS, L. O. Políticas públicas, descentralização e participação Popular. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 113-122, jan./jun. 2015 Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/34985>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

FUMES, N. L. F.; CALHEIROS, D. S.; MERCADO, E. L. O.; SILVA, F. K. R.; BARBOSA, M. O.; SANTOS, S. D. G; A formação continuada de professores de salas de recursos - multifuncionais do município de Maceió/ AL. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 71-87, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24404>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Disponível para download em:< https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_38834.html >. Acesso em: 21 Jan. 2019.

GIANGRECO, M. F.; EDELMAN, S. W.; MACFARLAND, S.; EVANS, T. LUISELLI Attitudes About Educational and Related Service Provision for Students with Deaf-Blindness and Multiple Disabilities. **Exceptional Children**, v. 63, n. 3, p. 329-342, abr. 1997.

GALDINO, D. P.; MERCADO, L. P. L. Avaliação de material didático em vídeo para educação a distância: um estudo de caso do curso de Especialização do Programa Nacional de formação em Administração Pública. **Revista Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 22, n. 3, Set/Dez. 2017. Disponível em: < <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/3114> >. Acesso em: 02 nov. 2018.

GILHAM, C. M.; TOMPKINS, J. Inclusion Reconceptualized: Pre-Service Teacher Education and Disability Studies in Education. **Canadian Journal of Education**, v. 39, n. 4 2016. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1122011>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

GOLDMAN, S. E.; MASON, C. Q. Predictors of Participant Perceptions of Facilitated Individualized Education Program Meeting Success. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 29, n. 1, p. 43-53, jan. 2018. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1044207317752125>>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

GOMIDE, M.; GROSSETTI, M. Rede social e desempenho de programas de saúde: uma proposta investigativa. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 873-893, 2010.

GONÇALVES, A. S.; GUARÁ, I. M. F. R. Redes de proteção social na comunidade. In: GUARÁ, I. M. F. R. **Redes de proteção social**. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. p. 11-20.

HALL, ASHLEY A. The call and rise of disability leaders in Uganda, Africa: The first Christian based bachelors program in disability studies and special education at Africa Renewal University. **Christian Journal for Global Health**, v. 2, n. 2, p. 52-60, nov. 2015. Disponível em: <<https://journal.cjgh.org/index.php/cjgh/article/view/80>>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

HARTLEY, M. T.; BAUMAN, S.; NIXON, C. L.; DAVIS, S. Responding to Bullying Victimization: Comparative Analysis of Victimized Students in General and Special Education. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 28, n. 2, p. 77-89, jun. 2017. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1044207317710700>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

HAZMI1, A. N. A.; AHMAD, A. C. Universal Design for Learning to Support Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual Disabilities. **World Journal of Education**, v. 8, n. 2, p. 66-72, abril 2018. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1175398>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores das salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva**. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2012.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora; 2008. 134 p. (Série Pesquisa).

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 2, p. 26-38, Jan/Jun. 2005. Disponível em: <http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation**. 3. ed. Austin, Texas: Pro- ED, 2000.

INOJOSA, R. M. Redes de compromisso social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 5, p. 115-41, set/out. 1999

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KEARNEY, A. The right to education: What is happening for disabled students in New Zealand? **Disability Studies Quarterly**, v. 36, n. 01, p. 01-17, 2016. Disponível em: < <http://dsq-sds.org/article/view/4278>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

LALVANI, P. “We are not aliens”: Exploring the meaning of disability and the nature of belongingness in a fourth-grade classroom. **Disability Studies Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 1-21. 2015. Disponível em: < <http://dsq-sds.org/article/view/4963/4107> >. Acesso em: 12 nov. 2018.

LIASIDOU, A. Critical disability studies and socially just change in higher education. **British Journal of Special Education**, v. 41, n. 2, p. 120-135, Jun. 2014. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-8578.12063> >. Acesso em: 12 nov. 2018.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Percepções de alunos com deficiência sobre sua escola. In: I Simpósio internacional de estudos sobre a deficiência, São Paulo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2013.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

LOURENÇO, G. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta-tecnologia assistiva e escolarização**. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível para download em:< <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2892?show=full>>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

MACEIÓ. **Lei nº 6.493, de 23 de novembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, e dá outras providências. Diário Oficial de Maceió, Maceió, 2015. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/2015/08/plano-de-educacao-documento-atualizado-esta-disponivel-para-consulta/>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MACEIÓ. **Resolução nº. 01/2016, de 03 de fevereiro de 2016**. Estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Maceió/Alagoas. Maceió: Conselho Municipal de Educação de Maceió, 2016a.

MACEIÓ. **Guia de educação especial para a inclusão na rede municipal de Maceió:** princípios, orientações e práticas. Maceió: Viva, 2016b.

MACIVER, D.; HUNTER, C.; ADAMSON, A.; GRAYSON, Z.; FORSYTH, K.; MCLEOD, I. SUPPORTING successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. **Disability and Rehabilitation**, v. 40, n. 14, p. 1708-1717, abr. 2018.

MANZINI, E. Formação de professores e tecnologia assistiva. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2, p. 45-63.

MANZINI, M. G. **Comunicação alternativa para crianças com paralisia cerebral não verbais:** Programa de intervenção para contextos de vida diária. 2017. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9376?show=full>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MARTINS, B. S.; FONTES, F.; HESPANHA, P.; BERG, A. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 98, p. 45-64, set. 2012. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5014>>. Acesso em: 21 maio 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. V.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, p. 60-83.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, n. 22, p. 1-29, Mar. 2019.

MENDES, E. G. ; CABRAL, L. S. A. ; CALHEIROS, D. S. ; SILVA, E. R. M. ; PACCO, A. F. R. . A educação especial nos municípios brasileiros: dados preliminares sobre as perspectivas dos gestores. In: III ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UFSCar/USP, 2013. 1 CD-ROM.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: Martins LARM; Pires J; Pires GNL. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas.** Natal. EDUFRN; 2008, p. 19 – 51.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 81-93. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A; CIA, F. O atendimento educacional especializado e a formação de professores especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial.** 1ed.São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

MENDES, E. G.; CIA, F.; D'AFFONSECA, S. M. O que os professores especializados dizem sobre a avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial? In: _____. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial.** 1ed.São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 507-520.

MENDES, E. G.; CIA, F. TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. In: _____. **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.** São Carlos: Marquezini & Manzini; ABPEE, 2015. p. 25-36.

MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F.; CALHEIROS, D. S. **A escolarização de estudantes com deficiência física: provisão de apoio baseado em tecnologia assistiva & consultoria colaborativa escolar.** No prelo.

MUTTIAH, N.; DRAGER, K. D. R.; O'CONNOR, L. Special Education in Sri Lanka: A snapshot of three provinces. **Disability Studies Quarterly**, v. 36, n. 2, . 1-21. 2015. Disponível em: <<http://dsq-sds.org/article/view/4388/4310>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

NIXON, C. L.; LINKIE, C. A.; COLEMAN, P. K.; FITCH, C. Peer relational victimization and somatic complaints during adolescence. **Journal of Adolescent Health**, v. 49, n. 3, p. 294-299, fev. 2011. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21856522>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 981-994, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, Set. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 01 nov. 2018.

PEARSON, H.; COSIER, M.; KIM, J. J.; GOMEZ, A. M.; HINES, C.; MCKEE, A. A.; RUIZ, L. Z. The impact of Disability Studies curriculum on education professionals' perspectives and practice: Implications for education, social justice, and social change. **Disability Studies Quarterly**, v. 36, n. 2, p. 1-19, 2016. Disponível em: < <http://dsq-sds.org/article/view/4406/4304>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200008&script=sci_abstract>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENTI. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 3-13, dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24263>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PIOVEZANNI, M. A. T.; ROCHA, A. N. D. C.; BRACCIALLI, L. M. P. Eficácia de mobiliário escolar adaptado de baixo custo no desempenho funcional de criança com paralisia cerebral. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 485-498, Mar/Ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7289>>. Acesso em: 15 out. 2018.

PFEIFER, M. **Notas Acerca das Redes de Políticas Sociais**. In: I SIMPÓSIO SOBRE FAMÍLIAS: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO, 1., 2009, Tubarão. *Anais...* Tubarão: UNISUL, 2009.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011.

RAO, K.; MEO, G. Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. **SAGE Journal**, v. 6, n. 4, p. 01-12, out.-dez. 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244016680688#articleCitationDownloadContainer>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

RIBEIRO, C. T. M.; RIBEIRO, M. G.; ARAÚJO, A. P.; MELLO, L. R.; RUBIM, L. C.; FERREIRA J. E. S. O sistema público de saúde e as ações de reabilitação no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**, Washington, v. 28, n. 1, p. 43-48, 2010. Disponível em: <<https://scielosp.org/pdf/rpsp/2010.v28n1/43-48/pt>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 71-92. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 nov. 2018.

RUFINO, A. C.; BONFIM, W. L. S. Diversas abordagens conceituais sobre o trabalho em rede. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, s/v, n.45, p. 119-137, jul./dez. 2015

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85.

SEELMAN, K. D. Disability Studies in Education of Public Health and Health Professionals: Can It Work for All Involved? **Disability Studies Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 01-05, 2004. Disponível em: <<http://dsq-sds.org/article/view/888/1063>>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7545>>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

SILVEIRA, R. J. T. Disciplina e liberdade no ensino: Notas preliminares para a crítica ao espontaneísmo pedagógico a partir de GRAMSCI. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 44, p. 289-305, Set/Dez. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71553908015.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SOUZA, A. A. **A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns: a experiência de Santo André**. 2005. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_3f1901ed103479bba2221c25452157a9>. Acesso em: 02 nov. 2018.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, G. MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, s/n, p. 1-18, out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 nov. 2018.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J.; **Ressignificando a Deficiência: da Abordagem Social às Práticas Inclusivas na Escola**. Porto Alegre: AMGN editora, 2014. 240 p.

VICENTE, B. T.; BEZERRA, G. F. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set/dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017214>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

VLADIMIR, A. R. A.; CARMEN, F. T. Práticas de saúde e modelo de atenção no âmbito do Núcleo de Apoio à Saúde da Família em Salvador (BA). **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe3, p. 228-240, Set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042017000700228&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 28 Jan. 2019.

XU, Y. FILLER, J. Facilitating family involvement and support for inclusive education. **The School Community Journal**, v. 18, n. 2, p. 53-72. 2008. Disponível em: <<http://www.adi.org/journal/fw08/xufillerfall2008.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ZANNI, K. P.; MAIA FILHO, H. S.; MATSUKURA, T. S. Impacto da epilepsia no processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 16, n. 2, p.215-230, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 nov. 2018.

YORK, J.; GIANGRECO, M. F.; VANDERCOOK, T.; MACDONALD, C. Integrating Support Personnel in the Inclusive Classroom. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.) **Curriculum considerations in inclusive classrooms**: facilitating learning for all students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1992. 101-116 p.

ZERBATO, A. P.; S MENDES E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 22, n. 2, p.147-155, Abr/Jun. 2018. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04> >. Acesso em: 02 nov. 2018.

ANEXOS

Anexo A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REDE DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador: David dos Santos Calheiros

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49653715.8.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.403.252

Apresentação do Projeto:

Projeto de doutorado que não conta com apoio financeiro externo. A pesquisa será realizada em uma escola pública da cidade de Maceló/Alagoas e destina-se a propor a formação de uma rede apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral, formado pelos estudantes, familiares, gestores, professores e profissionais da saúde. A ideia é de que essa constituição do grupo e a dinâmica do mesmo sejam desenvolvidas colaborativamente. A metodologia fundamenta-se na perspectiva qualitativa. Serão considerados os seguintes dados: diários de campo, relatórios de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com paralisia cerebral e transcrições das reuniões de grupo focal. Os resultados obtidos serão tratados através da técnica de análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos claros e bem delineados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

1. Avaliação dos riscos realizada para cada sujeito/grupo participante da pesquisa: ok
2. Serviço de atendimento psicológico para comunidade externa retirado do projeto: ok
3. Benefícios apontados para os grupos: ok

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.403.252

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em relação às considerações feitas na primeira versão:

1. Quantas escolas afinal participariam do projeto?? Esclarecido.
2. 10 sujeitos participarão: isso não foi apontado com detalhe, mas não há prejuízo em relação à questão ética.
3. Cronograma ok
4. Instrumentos de pesquisa revistos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLEs:

1. sobre o horário: sugestão incorporada.
2. sobre os custos: sugestão incorporada.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências e solicitações foram acatadas pelo pesquisador.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_575613.pdf	02/12/2015 08:53:52		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_escola.pdf	02/12/2015 08:50:09	David dos Santos Calheiros	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_autorizacao.pdf	02/12/2015 08:49:10	David dos Santos Calheiros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	02/12/2015 08:48:39	David dos Santos Calheiros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_D.docx	02/12/2015 08:46:50	David dos Santos Calheiros	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.403.252

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_C.docx	02/12/2015 08:46:39	David dos Santos Calheiros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_B.docx	02/12/2015 08:46:31	David dos Santos Calheiros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_A.docx	02/12/2015 08:46:19	David dos Santos Calheiros	Aceito
Outros	APENDICE_G.docx	02/12/2015 08:43:00	David dos Santos Calheiros	Aceito
Outros	APENDICE_F.docx	02/12/2015 08:42:37	David dos Santos Calheiros	Aceito
Outros	APENDICE_E.docx	02/12/2015 08:42:06	David dos Santos Calheiros	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/09/2015 10:39:43	David dos Santos Calheiros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 04 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICES

Apêndice A

Questionário sobre o Cenário da Educação Especial e os Serviços de Apoio à Inclusão Escolar – Q-CESAIE

Esse instrumento é organizado por questões norteadoras, cuja finalidade principal é compreender o cenário da educação especial e os serviços de apoio à inclusão escolar em Maceió/AL.

1. Relate sobre sua formação inicial, pós-graduada e continuada.
2. Há quanto tempo você atua na rede deste município?
3. Qual a sua função no Departamento de Educação Especial?
4. Como ocorreu sua contratação para esse cargo? Há quanto tempo você atua nele?
5. Quais as responsabilidades do Departamento de Educação Especial de Maceió/AL face ao processo de inclusão escolar? Como esse órgão está organizado e funciona?
6. Quais suas atribuições no Departamento de Educação Especial?
7. Quais são os serviços de apoio de educação especial que o município disponibiliza aos estudantes? Por exemplo: classe especial, sala de recurso, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula, entre outros?
8. Quando esses serviços de apoio foram criados no município e por qual(is) motivo(s)?
9. Qual é a quantidade de estudantes que participam desses serviços de apoio?
10. Qual é a função desses serviços?
11. Quais as principais atividades que são desenvolvidas nesses serviços de apoio?
12. Quais dos serviços descritos são mais utilizados?
13. Qual(is) o(s) motivo(s) desses serviços serem os mais utilizados?
14. Há dificuldades em relação à oferta desses serviços de apoio na escola regular? Se sim, quais?
15. No município, vocês identificam alguma demanda por serviços específicos que não foi ainda contemplada pelo município? (Ex: Equipe multiprofissional para avaliação do público-alvo da Educação Especial)

16. Existem parcerias intersetoriais ou convênios com instituições filantrópicas para o oferecimento dos serviços de apoio à Educação Especial? Se sim, quais são elas e como funcionam?
17. Qual a sua percepção sobre essas parcerias com as instituições filantrópicas?
18. Existem parcerias intersetoriais com órgãos públicos (ex: saúde, educação, assistência social, transporte) para o oferecimento dos serviços de apoio à Educação Especial? Se sim, quais são elas e como funcionam?
19. Qual a sua percepção sobre essas parcerias com órgãos públicos?
20. Deseja acrescentar mais alguma informação sobre a temática no questionário? Se sim, especifique.

Apêndice B

Roteiro de Grupo Focal: Identificação das Demandas dos Estudantes com Paralisia Cerebral – RGF-IDEPC

Esse instrumento é organizado por questões norteadoras, cuja finalidade principal é identificar as demandas da estudante com paralisia cerebral decorrentes do processo de escolarização.

1. Qual a demanda escolar do estudante com paralisia cerebral?
2. Por quais razões esse estudante foi escolhido?
3. Já foram realizadas ações para sanar essa dificuldade escolar? Em caso positivo, detalhe as tentativas, os procedimentos e os apoios procurados e/ou recebidos.
4. Quais os objetivos da rede de apoio para esse estudante, a curto, médio e longo prazo (considerando o ano letivo escolar)?
5. Quais serão as responsabilidades individuais e coletivas para a resolução das demandas?
6. Como será o planejamento de ação para o alcance dos objetivos determinados?

Apêndice C

Roteiro de Entrevista: Avaliação da rede de Apoio – RE-ARA

Esse instrumento é organizado por questões norteadoras, cuja finalidade principal é analisar os limites e possibilidades da rede de apoio.

1. Falem um pouco sobre sua formação (formação inicial, formação pós-graduada, tempo de docência, tempo de gestão e/ou coordenação, tempo que trabalha na escola).
2. Caracterizem seu trabalho na escola na época da pesquisa (função, jornada de trabalho).
3. Por que vocês aceitaram participar do serviço que deu apoio à escolarização da Júlia?
4. Como você avalia os seguintes pontos:
 - Possibilidade de reflexão sobre a prática profissional;
 - Resolução das demandas;
 - Benefício para atuação profissional;
 - Benefício para a aluna estudada;
 - Empoderamento para a resolução de problemas futuros.
5. Como você avalia sua participação na rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral?
6. Destaque os pontos positivos da rede de apoio?
7. Destaque os pontos negativos da rede de apoio?
8. As experiências vivenciadas na rede de apoio corresponderam suas expectativas?
9. Recomendaria essa rede de apoio para outros contextos educacionais?
10. Mencione sugestões de mudanças (caso julgue necessário), a serem implementadas futuramente na rede de apoio, no intuito de aprimorar o seu funcionamento.