



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

SAIMONTON TINÔCO

**INCLUSÃO ESCOLAR:  
ANÁLISE DE CONSENSOS E DISSENSOS ENTRE  
PESQUISADORES BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

SÃO CARLOS/SP

2018

SAIMONTON TINÔCO

**INCLUSÃO ESCOLAR:  
ANÁLISE DE CONSENSOS E DISSENSOS ENTRE  
PESQUISADORES BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial – Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial.

ORIENTAÇÃO: Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

SÃO CARLOS/SP  
2018

TINÓCO, SAIMONTON

INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DE CONSENSOS E DISSENSOS  
ENTRE PESQUISADORES BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL /  
SAIMONTON TINÓCO. -- 2018.

183 f. : 30 cm.

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

Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes

Banca examinadora: Enicéia Gonçalves Mendes, Gerusa Ferreira  
Lourenço, Gabriela Tamús Valadão, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo,  
Sonia Lopes Victor

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Política Educacional. 3. Sociogênese do  
Conhecimento. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.  
Titulo.

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

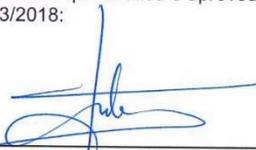


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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 Saimonton Tinôco da Silva, realizada em 26/03/2018:



---

Prof. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes  
UFSCar



---

Prof. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço  
UFSCar



---

Prof. Dra. Gabriela Tannús Valadão  
UFSCar



---

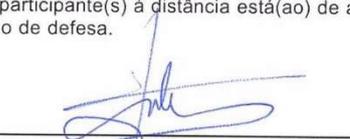
Prof. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo  
UNIFESSPA



---

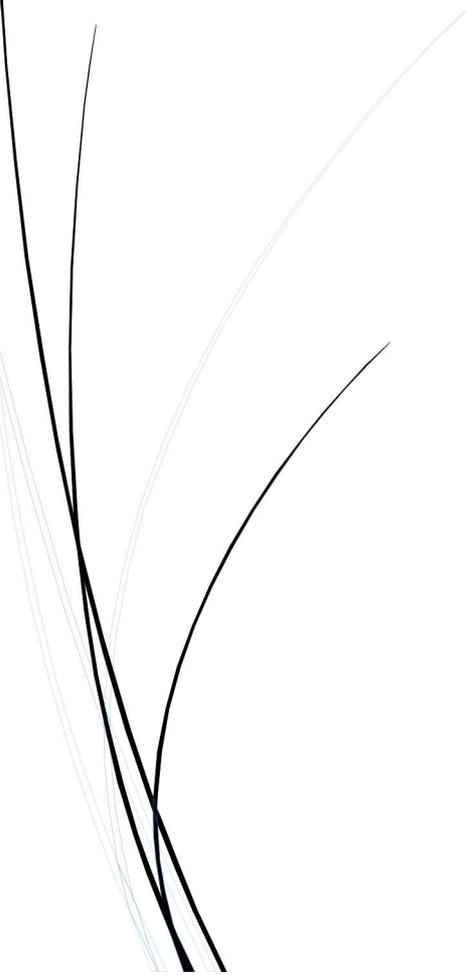
p) Prof. Dra. Sonia Lopes Victor  
UFES

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Sonia Lopes Victor e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



---

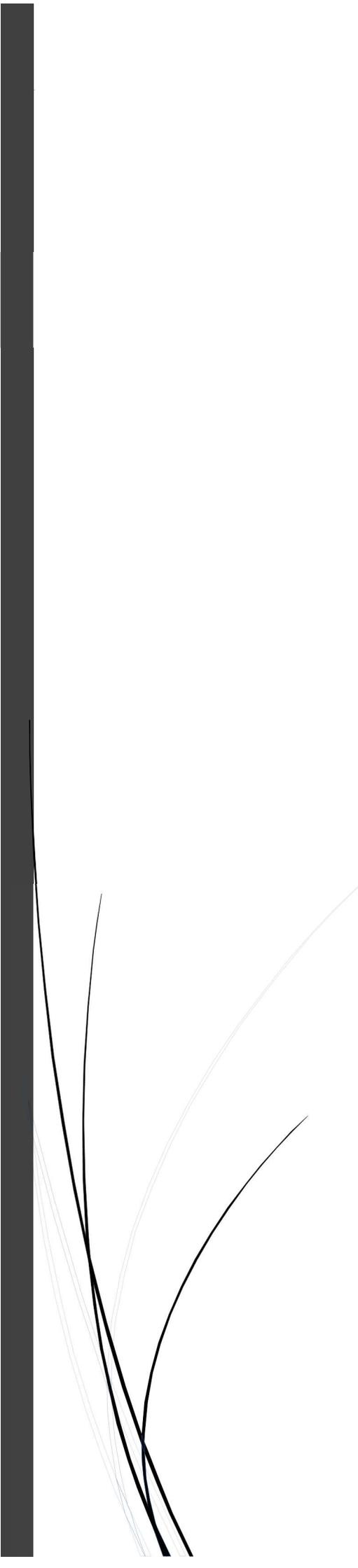
Prof. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes



Aos colaboradores da pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

- Ao Eterno, pela benção e conquista;
- a Ferreira e Paula, meu encorajamento constante;
- a Lico, sobretudo pelas idas e vindas ao aeroporto;
- à Sá Castro, por me apresentar à São Carlos;
- à Céia, pelo coração aberto no início e no fim dessa jornada;
- à Jalmira, pelo suporte nos preparativos da seleção;
- à Ana Cláudia, por garantir meu afastamento total;
- à Nilvânia, por se responsabilizar por minhas aulas;
- à Josi Milanesi, por me acolher como um membro de sua família;
- A Kaic, por se propor a encarar tantos obstáculos comigo;
- ao GP-FOREESP, pelo aprendizado colaborativo;
- à Eliane e a Marcos, pela presteza na Secretaria;
- à Maíra e Paula, por me sustentarem therapeuticamente;
- à Emilie, Gabi e Paula, pela inesquecível convivência no “Complexo Residencial Acho Pouco”;
- à Cris, Gaby, Gê, Lú e Sônia, pela delicadeza na leitura do meu trabalho;
- à Lídia, por viabilizar os prazos.



“Você continua usando essa palavra, mas eu não acho que isso significa o que você pensa que significa.” (Inigo Montoya, na comédia romântica "A princesa prometida").

“A verdadeira jornada de descoberta não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos” (Marcel Proust).

## RESUMO

É consenso entre os pesquisadores brasileiros da Educação Especial que o movimento mundial pela Inclusão Escolar é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, participando e aprendendo sem nenhum tipo de discriminação negativa. No entanto, a forma de operacionalizar tal entendimento às vezes é dúbia e, por que não dizer, contraditória: há um lado que advoga a colocação de todos os alunos na classe comum e a eliminação total do modelo baseado num contínuo de serviços de apoio especializado; já o outro, considera que o melhor lugar seria sempre a classe comum, embora admita a possibilidade de serviços de apoio ou mesmo ambientes diferenciados (salas de recursos, classes ou escolas especiais). Assim, levantamos a tese de que há diferentes compreensões acerca da Inclusão Escolar, que implicam em políticas e práticas educacionais distintas. Por esse motivo, chegamos às seguintes perguntas de pesquisa: Quais as compreensões dos pesquisadores acadêmicos brasileiros da Educação Especial acerca da Inclusão Escolar? No que tais compreensões se aproximam? E em que se distanciam? Dessa forma, a presente investigação teve como objetivo geral analisar as compreensões de pesquisadores acadêmicos brasileiros da Educação Especial acerca da Inclusão Escolar e como base metodológica a Pesquisa Colaborativa. Para viabilizar a produção de dados, organizamos um ciclo reflexivo composto de três etapas colaborativas (preparação, intervenção e sistematização), permeadas por três movimentos reflexivos (descrição, informação e confrontação), quando utilizamos, respectivamente, as seguintes estratégias: enquete virtual, encontros focais virtuais e grupos de trabalho presenciais, contando com a participação de 71 pesquisadores da Educação Especial, oriundos das cinco regiões geográficas de nosso país. Trabalhamos com dados híbridos, que geraram uma análise mista, a partir de tratamento estatístico simples da enquete e da categorização de transcrições dos áudios dos grupos focais, visando a reconstrução da realidade e a derivação de consensos e dissensos referentes à compreensão de Inclusão Escolar. Por fim, os dados foram organizados em três categorias empíricas (atendimento, alunado e avaliação), que resultaram na identificação de posições (sistemas de opiniões) e no levantamento de argumentos (protoideias) que compõem compreensões relacionadas à Inclusão Escolar enquanto fato científico. Os resultados apontaram que o Coletivo de Pensamento da Educação Especial participante dessa pesquisa ainda não construiu um Estilo de Pensamento que expresse univocamente os posicionamentos referentes ao princípio da Inclusão Escolar, uma vez que as respostas vêm sendo construídas a partir dos condicionantes (limites e possibilidades) de cada contexto. Isso demonstra a necessidade de aprofundamento do debate, para melhor definição dos argumentos levantados e a construção de uma teoria educacional inclusiva, que sirva de quadro de referência para discutir os resultados obtidos nas pesquisas da Área, que gere uma contribuição influenciadora do desenho das políticas públicas brasileiras e que possa ir além da polaridade existente entre Inclusão Total e Inclusão Parcial.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Oneesp. Política Educacional. Sociogênese do Conhecimento.

## ABSTRACT

It is a consensus among Brazilian researchers in Special Education that the world movement for School Inclusion is a political, cultural, social and pedagogical action, triggered in defense of the right of all students to be together, participating and learning without any kind of negative discrimination. However, the way to operationalize such an understanding is sometimes dubious and, why not to say, contradictory: there is one side that advocates the placement of all students in the common classroom and the total elimination of the model based on a continuum of specialized support services ; the other, considers that the best place would always be the common classroom, although it admits the possibility of support services or even different environments (resource rooms, special classrooms or special schools). Thus, we raise the thesis that there are different understandings about School Inclusion, which imply different educational policies and practices. For this reason, we come to the following research questions: What are the understandings of Brazilian academic scholars in Special Education about School Inclusion? Where do such understandings draw near? And where do they distance themselves? Thus, the present research had as general objective to analyze the understandings of Brazilian academic scholars of Special Education about School Inclusion and as a methodological basis the Collaborative Research. In order to enable data production, we organized a reflexive cycle composed of three collaborative stages (preparation, intervention and systematization), permeated by three reflexive movements (description, information and confrontation), when we used, respectively, the following strategies: virtual poll, virtual focus groups and face-to-face work groups, with the participation of 71 Special Education researchers from the five geographic regions of Brazil. In order to help us in the problematization, we resort to the Sociogenesis of Knowledge, developed by Fleck, which presents us with the concepts of Thought Collective and Thought Style, central elements for the discussion and analysis that we propose. We worked with hybrid data, which generated a mixed analysis, based on simple statistical treatment of the virtual poll and in categorization of the transcripts of the audios of the focus groups, aiming at the reconstruction of reality and the derivation of consensuses and dissents referring to the understanding of School Inclusion. Finally, the data were organized in three empirical categories (attendance, pupil and evaluation), which resulted in the identification of positions (opinion systems) and the raising of arguments (proto-ideas) that compose understandings related to School Inclusion as a scientific fact. The finds pointed out that the Special Education Thought Collective participating in this research has not yet built a Thought Style that expresses univocally the positions regarding the principle of School Inclusion, once the answers have been constructed from the constraints (limits and possibilities) of each context. This demonstrates the need to deepen the debate, to better define the arguments raised and to construct an inclusive educational theory that serves as a reference framework to discuss the results obtained in the Area researches, which it will generate an influential contribution to the design of public policies to beyond the polarity between Full Inclusion and Partial Inclusion.

**Key words:** Special Education. School Inclusion. Oneesp. Educational Politics. Sociogenesis of Knowledge.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

<b>Figura 1</b> - Modelos de atendimento na Inclusão Escolar .....	43
<b>Figura 2</b> - Exemplar dos Convites de adesão à Pesquisa.....	78
<b>Figura 3</b> - Tela da sala virtual dos EFV.....	80
<b>Figura 4</b> - Exemplar dos Convites enviados para os EFV .....	81
<b>Figura 5</b> - Faixa etária dos participantes da pesquisa .....	100
<b>Figura 6</b> - Distribuição geográfica dos participantes.....	101
<b>Figura 7</b> - Áreas de formação em nível de mestrado.....	103
<b>Figura 8</b> - Áreas de formação em nível de doutorado .....	104
<b>Figura 9</b> - Experiência com pesquisa científica.....	104
<b>Figura 10</b> - Vínculo empregatício dos participantes .....	105
<b>Figura 11</b> - Respostas a enquete quanto ao atendimento da PAEE.....	112
<b>Figura 12</b> - Respostas a enquete quanto ao objetivo da educação do aluno PAEE.....	118
<b>Figura 13</b> - Respostas a enquete quanto a quem seria os cobertos pelos serviços da EE.....	125
<b>Figura 14</b> - Respostas a enquete quanto a avaliação do PAEE .....	137

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Questões de Pesquisa .....	25
<b>Quadro 2</b> - Objetivos da investigação .....	26
<b>Quadro 3</b> - Classificações epistemológicas da Pesquisa .....	27
<b>Quadro 4</b> - Estrutura lógica do texto .....	28
<b>Quadro 5</b> - Diferenças entre a proposta de Inclusão Total e Parcial .....	36
<b>Quadro 6</b> - Tipos de Ciência, segundo Ludwik Fleck.....	64
<b>Quadro 7</b> - Atribuições dos colaboradores no Coletivo Investigativo .....	71
<b>Quadro 8</b> - Planejamento do estudo .....	73
<b>Quadro 9</b> – Dimensões da problematização da realidade .....	74
<b>Quadro 10</b> – Detalhamento do Ciclo Reflexivo .....	76
<b>Quadro 11</b> - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão alunado .....	84
<b>Quadro 12</b> - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão profissionais.....	85
<b>Quadro 13</b> - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão metodologia .....	86
<b>Quadro 14</b> - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão avaliação .....	88
<b>Quadro 15</b> - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão relação professor-aluno.....	89
<b>Quadro 16</b> - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão escolarização.....	90
<b>Quadro 17</b> - Matriz de referência para a discussão: dimensão alunado .....	92
<b>Quadro 18</b> - Matriz de referência para a discussão: dimensão professores.....	92
<b>Quadro 19</b> - Matriz de referência para a discussão: dimensão metodologia de Ensino .....	93
<b>Quadro 20</b> - Matriz de referência para a discussão: dimensão avaliação.....	94
<b>Quadro 21</b> - Matriz de referência para a discussão: dimensão relação professor-aluno .....	94
<b>Quadro 22</b> - Matriz de referência para a discussão: dimensão escolarização .....	95
<b>Quadro 23</b> - Indagações do Percurso Compreensivo .....	96
<b>Quadro 24</b> - Síntese das dimensões da Inclusão Escolar .....	97
<b>Quadro 25</b> - Articulação entre os dados da tese .....	97
<b>Quadro 26</b> - Síntese dos argumentos em relação ao atendimento com NEE .....	109
<b>Quadro 27</b> - Serviços da Educação Especial.....	111
<b>Quadro 28</b> - Coletivos e Estilos de Pensamento em relação ao Atendimento ao PAEE.....	116
<b>Quadro 29</b> - Papel da educação para os alunos PAEE .....	117
<b>Quadro 30</b> - Argumentações favoráveis e contra a Educação Especial e Inclusão escolar ..	123
<b>Quadro 31</b> - Síntese dos argumentos em relação a Escolarização .....	123
<b>Quadro 32</b> - Consenso da avaliação na Educação Especial .....	134
<b>Quadro 33</b> - Síntese dos Argumentos em relação a avaliação .....	135

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Participantes por Sexo .....	99
<b>Tabela 2</b> - Formação inicial dos colaboradores .....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABPEE** – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAEE** – Centros de Atendimento Educacional Especializado
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBA** – Ciclo básico de Alfabetização
- CF** – Constituição Federal
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EFV** – Encontros Focais Virtuais
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EONEESP** – Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial
- FEUSP** – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- GFP** – Grupos Focais Presenciais
- GP-FOREESP** – Grupo de Pesquisa “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial”
- GT15** – Grupo de Trabalho 15
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
- MEC** – Ministério da Educação
- MPF** – Ministério Público Federal
- NEE** – Necessidades Educacionais Especiais
- ONEESP** – Observatório Nacional de Educação Especial
- PAEE** – Público-Alvo da Educação Especial
- PNEEEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPGEEs** – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
- SEaD** – Secretaria de Educação à Distância
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação
- SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFPB** – Universidade Federal da Paraíba
- UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

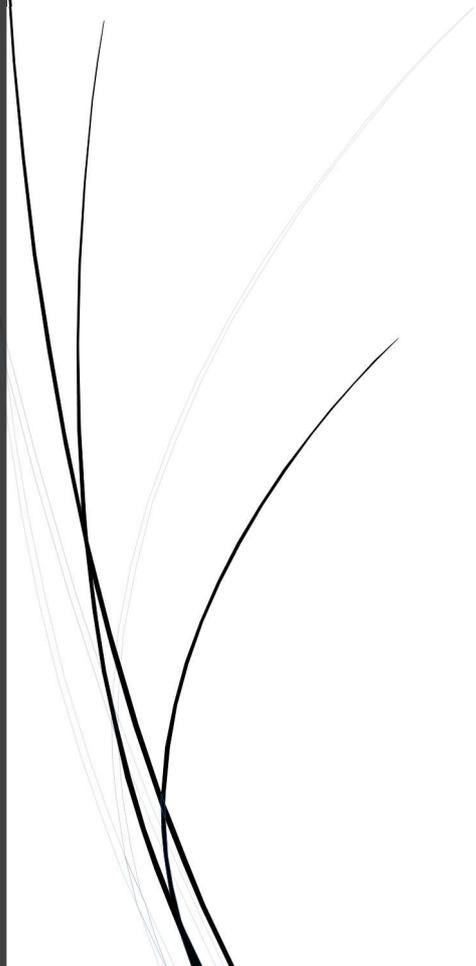
## SUMÁRIO

<b>1 ENTRE DESEJOS E INQUIETAÇÕES.....</b>	<b>15</b>
1.1 O que nos move ao pesquisar? .....	16
1.2. Para o início de uma compreensão .....	17
1.3 Os motivos para uma tese.....	19
1.4 As perguntas de partida .....	24
1.5 Os objetivos da investigação.....	26
1.6 O delineamento do estudo .....	26
1.7 A estrutura da Tese .....	27
<b>2 INCLUSÃO ESCOLAR: UM PRINCÍPIO, MUITAS COMPREENSÕES.....</b>	<b>30</b>
2.1 Inclusão que depende da exclusão .....	31
2.2 Origens do princípio da Inclusão Escolar.....	34
2.3 De qual Inclusão Escolar falamos?.....	36
2.4 Termos, definições e categorias relacionados ao princípio da Inclusão Escolar .....	39
2.5 Abordagens educacionais inclusivas.....	42
2.6 Práticas avaliativas para a Inclusão Escolar .....	43
2.7 Vantagens e desvantagens da Inclusão Escolar.....	47
<b>3 CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>50</b>
3.1 A sociogênese do conhecimento.....	51
3.1.1 Protoideias.....	54
3.1.2 Sistemas de Opinião .....	55
3.1.3 Fato Científico.....	57
3.1.4 Estilo de Pensamento.....	59
3.1.5 Coletivo de Pensamento .....	60
3.2 Compreendendo o desenvolvimento do Estilo de Pensamento sobre a Inclusão Escolar .....	61
3.2.1 Instauração.....	62
3.2.2 Extensão .....	62
3.2.3 Transformação.....	63
3.3 Compreendendo o papel da Linguagem, do Especialista e da Ciência na Epistemologia de Fleck.....	63
3.4 Compreendendo a construção coletiva do pensamento sobre Inclusão Escolar	64
<b>4 ORGANIZADORES DO CICLO COLABORATIVO .....</b>	<b>68</b>
4.1 Preparação .....	69
4.1.1 Procedimentos éticos .....	70
4.1.2 Sensibilização dos participantes.....	70

4.1.3	Negociação dos espaços e tempos .....	72
4.1.4	Levantamento dos pontos de tensão .....	73
4.1.5	Desenho do ciclo reflexivo/formativo.....	76
4.2	Intervenção .....	77
4.2.1	Convite.....	77
4.2.2	Composição .....	79
4.2.3	Descrição .....	79
4.2.4	Informação .....	80
4.2.5	Confrontação .....	90
4.3	Sistematização .....	91
4.3.1	Tratamento estatístico.....	92
4.3.2	Transcrição dos grupos focais .....	95
4.3.3	Categorização das transcrições .....	95
4.3.4	Análise dos dados.....	96
4.3.5	Redução dos dados .....	96
4.3.6	Produção de sínteses.....	97
5	ARQUITETURA DO COLETIVO DE PENSAMENTO.....	98
6	ESTILOS DE PENSAMENTO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR.....	107
6.1	Como atender as necessidades educacionais específicas?.....	108
6.1.1	Escola comum: para todos ou para alguns? .....	111
6.1.2	Se a escola é para todos, o que e como ensinar? .....	116
6.2	Ensino Especial para quê? .....	121
6.2.1	Atender aos desassistidos.....	126
6.2.2	Manter a qualidade do ensino .....	129
6.3	Avaliar para quê?.....	133
6.3.1	Sobre a identificação pela avaliação .....	137
6.3.2	Sobre a avaliação que diferencia.....	142
6.3.3	Sobre a avaliação que traz perspectivas.....	145
7	COMPREENSÕES DA CONSTRUÇÃO COLETIVA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR.....	150
	APÊNDICES .....	164
	ANEXOS .....	179



# **1 ENTRE DESEJOS E INQUIETAÇÕES**



Desde que nós – humanos – percebemos que habitávamos o planeta Terra, começamos a nos interrogar sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos. Nesse movimento, temos buscado indícios que possam apontar alguma resposta às nossas muitas inquietações, algo que nos ajude a dar conta de nossos limites e das nossas possibilidades.

E é justamente por esse motivo que fazemos pesquisa: para (re)conhecermos os condicionantes naturais e culturais de nossa história e, com tais elementos, nela intervir. Assim, no presente capítulo, apresentaremos algumas razões pessoais e profissionais que nos levaram a estudar as contradições da Inclusão Escolar no contexto brasileiro. Feito isso, elencaremos os nossos objetivos de pesquisa e a forma como organizamos a tese.

### **1.1 O que nos move ao pesquisar?**

Tudo na vida tem uma história, que pode nos ajudar a compreender a evolução dos fenômenos que ocorrem hoje bem como a forma como nos realizamos enquanto ser social. A história dessa tese, por exemplo, nasce de minha incursão no Grupo de Pesquisa “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial” (GP-FOREESP) e, conseqüentemente, no Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), enquanto aluno de doutorado.

Para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), apresentei um projeto de pesquisa vinculado à minha atuação profissional como professor do magistério superior da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atividade que desenvolvo desde 2011. Após concluir meu mestrado, em 2010, fui aprovado no concurso público para dar aulas no curso presencial de Pedagogia do campus III, localizado entre os municípios de Bananeiras e Solânea na Paraíba.

Lá ministro a disciplina “Políticas Sociais de Educação Especial”, na qual discuto aspectos relacionados às concepções da Educação Especial, refletidas em políticas e ações governamentais voltadas à pessoa com deficiência e sua família. Enfoco também, em minhas aulas, as mudanças ocorridas nos serviços prestados ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), a nível público e privado, mostrando ao pedagogo algumas possibilidades de compreensão e atuação profissional numa perspectiva de Inclusão Escolar.

Por trabalhar numa região considerada como Brejo Paraibano, onde a maior parte das escolas de Educação Básica localiza-se na zona rural, inicialmente propus um projeto que visava mapear as dificuldades da implantação, organização e funcionamento das

salas de recursos multifuncionais (SRM), lá localizadas. Pretendia mapear a prestação de serviços e oferecer consultoria colaborativa personalizada às necessidades locais de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, o desejo inicial foi inviabilizado devido às irregularidades na implantação das SRM na Região, que nem sequer foram instaladas ou que foram fechadas com a mudança da gestão municipal.

Assim, após participar do III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) e sem ter mais projeto de doutorado para executar, discuti com minha orientadora a possibilidade de estudarmos os consensos e dissensos dos pesquisadores brasileiros sobre a política nacional de Educação Especial sinalizados naqueles dias. Dessa forma, surgiu a proposta de um objeto de estudo que resultou neste trabalho.

## 1.2. Para o início de uma compreensão

Os fenômenos sociais – assim como as pesquisas que os tomam como referência – têm uma história, que nos faz compreender as suas transformações e algumas das ocorrências que se verificam na atualidade. Perseguir tal lógica é entender como o homem se realiza enquanto ser social, elaborando e transformando os meios e os modos de sua conduta para, assim, criar novas formas de comportamento. Assim, em nosso processo de humanização produzimos cultura e linguagem, que por sua vez estão em constantes processos de criação, atualização e modificação.

No presente estudo, nos propomos a decifrar as diferentes compreensões do paradigma educacional inclusivo em contexto nacional, explicitando-as, mesmo não sendo possível desvelá-las por inteiro, por se tratar de um fenômeno que se está por fazer e dado os limites de nosso olhar. Além de o considerarmos como um processo inconcluso, podemos caracterizá-lo ainda como repleto de vazios, de falhas e, por isso, em constante mudança, o que envolve divergências e contrapontos que impõem condições e possibilidades distintas na e para a sua realização.

Como reconhecem Mendes e Cia (2012, p. 16), “embora a questão da inclusão escolar não devesse ser tão controvertida, o tema tem despertado um debate fervoroso nos últimos 30 anos, em parte porque esta filosofia não afeta apenas os estudantes com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup>, mas implica também em modificar a educação de todos

---

<sup>1</sup> Como “público-alvo da Educação Especial” é uma terminologia exclusivamente brasileira e que se refere a um recorte reduzido do âmbito antes considerado, ao longo do trabalho utilizaremos “necessidades educacionais

os alunos.”. Diz respeito, então, ao (re)pensar a escola e sua função social, suas formas de acesso, a possibilidade de permanência de seu alunado, o alcance de seu ensino, ou seja, a qualidade dos serviços por ela oferecidos até então, e para os quais as opiniões, saberes e fazeres são distintos.

Desse modo, podemos dizer que compreender uma realidade multifacetada – como a que por hora está em tela – não é procurar soluções para uma demanda; é, na verdade, a busca por interrogar sentidos<sup>2</sup>, desvendando-os, uma vez que não há resposta definitiva. Trata-se, então, de um exercício de imersão nas condições em que são forjadas as mentalidades e praticadas as ações, o que, por um lado, pode elucidar e, por outro, ocultar. Portanto, não é suficiente conhecermos e comunicarmos visões de mundo para compreendê-las; é preciso, ainda, relativizarmos o que pensamos e dizemos, posto que o pensamento seja um sistema aberto (BOHM, 2007; KNOBBE, 2014; MORIN, 2005).

Aqui, “compreensão” diz respeito à explicitação de sentidos atribuídos ao tema, captando possíveis relações, determinismos e contingências, narrados por atores sociais envolvidos em tal construção. De forma aplicada, identificaremos pontos e contrapontos sobre o princípio educacional inclusivo no contexto brasileiro, a partir de um diálogo com os pesquisadores da Educação Especial. Buscamos, portanto, por um sentido que é particular e provisório, posto que se alterará sempre que mudarem os interlocutores e os eventos, pois se dá conforme as relações e os movimentos do grupo social.

Mesmo cientes de que a compreensão do mundo e de seus fenômenos é sempre imperfeita, provisória e parcial, encaramos o desafio de conhecer os pensamentos, as atitudes e os sentimentos dos pesquisadores brasileiros da área da Educação Especial. Buscamos, com isso, mapear ideias, crenças, concepções, conceitos e tendências que envolvem as pesquisas e as práticas na e da universidade, de forma consciente ou não, o que implica, direta ou indiretamente, na interpretação e efetivação das proposições políticas contidas na legislação brasileira vigente.

No ato de narrar, consideramos que cada um fala de um lugar de observador, dimensionado por questões objetivas e subjetivas, tornando, assim, a compreensão um fenômeno particular, já que diz respeito à leitura de determinado sujeito em determinado contexto, ou seja, está vinculada a um universo de pertencimento. Como adverte Knobbe

---

especiais”, por ser a expressão largamente utilizada na literatura especializada internacional e que agrega mais categorias em seu universo.

<sup>2</sup> Ao longo do texto, atribuímos dupla acepção ao vocábulo “sentido”, utilizando-o simultaneamente como sinônimo de “significado” (interpretação) e “direção” (rumo).

(2014, p. 76), “[...] a compreensão pode ser a própria memória do ser que compreende, porque carrega toda a história dos avanços e retrocessos do seu aprendizado, do seu conhecimento, num movimento recursivo”.

No percurso compreensivo, cada novo olhar permite apreender aspectos nossos e alheios, antes obscuros, o que pode gerar a reconfiguração de padrões, em termos individuais e coletivos, pela ação constante de organizar-se e desorganizar-se. É o desafio de exercitar o pensamento, uma forma de ensaiar outros devires, como tentaremos demonstrar neste trabalho.

### 1.3 Os motivos para uma tese

No âmbito da Educação Especial a defesa ideológica da Inclusão Escolar, com frequência referida como “perspectiva da Educação Inclusiva” começa a se fazer presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Entretanto tais referências aparecem ainda de maneira tímida, e pode-se dizer que no âmbito da política essa ideia se radicaliza a partir dos anos 2000, com a publicação da cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, do Ministério Público Federal (MPF) com apoio da extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) (BRASIL, 2004).

A partir de então a política de Educação Especial no Brasil, até então tradicionalmente organizada para alguns poucos alunos, em escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008, p. 9), ou seja, num modelo de sistemas ou vias paralelas de educação, passou a priorizar a escolarização em classe comum, com apoio do denominado “atendimento educacional especializado” (AEE), ofertados em “sala de recurso multifuncional” (SRM) ou em “centros de atendimento educacional especializado” (CAEE).

Entretanto, essas mudanças no campo da política de Educação Especial desde seu início provocaram fortes tensões, que ainda se mantêm, entre aqueles que apontam para a necessidade de uma mudança radical no modo a escolarizar todos os alunos do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns de escolas comuns, e outros que recomendam uma aproximação mais cautelosa, pautada em mudanças fundamentadas em análises empíricas e em considerações históricas. Como aponta Prieto (2010) as políticas se configuram como campos de disputas de diferentes interesses circunscritos a referenciais históricos, econômicos, sociais e culturais, e estão sujeitas a avanços, recuos e estabilidade.

Garcia (2010) ressalta também que a política educacional envolve práticas sociais vividas por sujeitos concretos, que representam forças sociais diferenciadas, e isso resulta em movimento, dinamismo, contradição e antagonismo. Dessa forma, apesar do apelo à universalização do acesso ao direito à educação contida na tese da Inclusão Escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, há que se considerar que essa é uma política gestada num contexto de base neoliberal, que contém em sua essência muitas contradições e complexidades, o que pode gerar um modelo de semi-inclusão ou de inclusão pelas bordas.

Assim, ao mesmo tempo em que tais políticas têm provocado repercussão ampliando o acesso ao público-alvo da Educação Especial nas escolas, elas intensificaram as relações entre setores públicos e privados, quando por exemplo favorecem a venda de equipamentos para as salas de recursos multifuncionais, promovem os convênios das redes de ensino com instituições filantrópicas para oferta do atendimento educacional especializado; favorecem o mercado da formação docente, em cursos a distância em licenciaturas ofertadas predominantemente em instituições privadas; facilitam novas formas de recrutamento, contratação, remuneração de profissionais e professores de apoio nas escolas classe comum.

Desse modo, tal radicalização na política não se fez sem restrições e/ou resistências, na medida em que a concepção dos caminhos que deveriam assumir a política educacional na visão do Ministério de Educação não representava necessariamente a posição de outros segmentos da sociedade. E assim, tem início o imbrólio no campo da Educação Especial brasileira envolvendo como vários atores, sendo que o país iria passar por uma série de disputas no âmbito legal, na tentativa de aprovar dispositivos que privilegiavam a destinação das verbas públicas exclusivamente às escolas públicas que ofertassem o AEE (Decreto 6253/2007), revogado posteriormente para estender esse direito também às instituições filantrópicas (Decreto 6571/2008), e a possibilidade de financiamento para matrículas de alunos tanto em escolas comuns e instituições especializadas (Decreto 7611/2011).

O documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (BRASIL, 2008) trouxe ao debate político educacional uma proposta mais contundente, de conteúdo incisivo, cuja finalidade parece ter sido “educar o consenso” nacional (NEVES, 2005; MARTINS, 2007; 2009).

Destarte, a cartilha produzida pelo Ministério Público, com o apoio da SEESP, trouxe novas perspectivas para o cenário político da Inclusão Escolar no país, e a partir de então observa-se que a política educacional brasileira iria fomentar cada vez mais a escolarização dos alunos em escolas regulares, tornando quase que compulsória a matrícula de

alunos do público-alvo da Educação Especial em classes comuns (RODOVALHO, 2009) e a implantação das salas de recursos multifuncionais para oferta do atendimento educacional especializado.

O Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação, lançado pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) foi criado para apoiar os sistemas de ensino a criarem SRM, concedendo materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. De acordo com dados fornecidos pelo MEC, entre os anos de 2005-2011, foram distribuídas a municípios brasileiros 39.301 SRM, de todos os estados e no Distrito Federal, sendo que a concessão tomava como base as matrículas de alunos PAEE, conforme registradas no Censo Escolar do Ministério da Educação.

Considerando a novidade da proposta de implantação desses serviços no contexto brasileiro e o crescimento do número de SRM em todo o país, um grupo de pesquisadores constituiu o Oneesp, uma rede nacional de pesquisa para produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da Inclusão Escolar na realidade brasileira. No estudo inaugural o Oneesp se propôs a investigar limites e possibilidades que ofereciam a SRM como serviço de apoio para todos os tipos de alunos do público-alvo da Educação Especial. O projeto de enfocou três eixos para avaliar essa política: a) o processo de avaliação do aluno da SRM (para identificação, planejamento e do desempenho), b) a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM, e c) a organização e o funcionamento das SRM (MENDES; CIA, 2012; 2015).

No âmbito da Federação, foi constituída uma rede nacional de pesquisa composta por até três pesquisadores por estado. Na esfera dos estados, foram propostas redes estaduais de pesquisa com pesquisadores das universidades interessados em conduzir estudos em sua localidade. Ao nível dos municípios, a proposta envolveu os pesquisadores que integravam a rede estadual, os professores de SRM e, sempre que possível os gestores municipais da Educação Especial, além dos pesquisadores das universidades.

Durante o ano de 2011 foram constituídas as redes nacional e estadual, quando foi desenvolvido o projeto piloto no primeiro município, no interior do estado de São Paulo, que visou a construir os instrumentos e refinar os procedimentos para o projeto nacional. No primeiro encontro da rede nacional, em 2011, houve a socialização dos conhecimentos sobre as diferentes realidades nos estados e se planejou a condução dos estudos locais. Participaram

deste encontro 36 pesquisadores da rede nacional, que saíram com a incumbência de negociar o desenvolvimento do projeto nos respectivos municípios, de concluir a constituição das redes municipais e de caracterizar as políticas de Educação Inclusiva dos municípios.

No ano de 2012, foi realizado o segundo encontro, contando com a participação de 45 integrantes. Neste encontro foi estudada e debatida a metodologia dos estudos locais, baseados nos grupos focais, e os instrumentos com as questões disparadoras para a coleta de dados. A partir daí teve início a realização dos estudos no âmbito dos municípios, com encontros com os professores de salas de recursos, para realização de grupos focais sobre os eixos temáticos contemplados no projeto. Os trabalhos foram realizados mediante a organização de entrevistas com grupos focais, baseados em encontros sistemáticos.

No ano de 2013 foi realizado o terceiro encontro da rede nacional, contando com a participação de 88 integrantes<sup>3</sup>. Neste momento foi possível divulgar os primeiros resultados dos estudos no âmbito dos municípios, por meio de 64 relatos de pesquisa apresentados pelos integrantes do Oneesp. Os integrantes saíram deste encontro com a incumbência de concluir os encontros, as transcrições das entrevistas com os grupos focais e iniciar a fase de análise de dados.

No ano de 2014 foi realizado o quarto encontro da rede nacional, que teve como objetivo principal sistematizar e socializar os resultados obtidos, e dele participaram cerca de 70 pesquisadores. Atendendo a uma demanda coletivamente instituída, os resultados foram apresentados em nove sessões de Grupos de Trabalho (GT) organizados com base nos três eixos norteadores do estudo: a) Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais; b) O Processo de avaliação dos alunos atendidos nesses espaços; e c) Formação de Professores que atuam nesses serviços. Neste encontro foram apresentados cerca de 70 trabalhos, que posteriormente deram origem a 3 livros, sendo um para cada eixo temático<sup>4</sup>.

Um dos desafios enfrentados desde o início do projeto Oneesp esteve relacionado às divergências teóricas entre os pesquisadores sobre o conceito de Educação Inclusiva e de Inclusão Escolar. Havia consenso entre os pesquisadores de que o movimento mundial pela Educação Inclusiva era uma ação política, cultural, social e pedagógica,

---

<sup>3</sup> Minha incursão no Oneesp aconteceu nesse momento, em 2013, quando ingressei no Grupo de Pesquisa “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial” (GP-FOREESP), que o coordenava nacionalmente.

<sup>4</sup> Mais detalhes sobre o projeto podem ser encontrados no site <http://www.oneesp.ufscar.br/>.

desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Era também consensual a percepção de que se tratava de um imperativo moral garantir que os estudantes do público-alvo da Educação Especial fossem escolarizados em classes comuns das escolas regulares. Entretanto as opiniões sobre como atingir essas intenções não eram nem consensuais e nem simples, pois havia uma profunda divisão em várias questões que compunham a base das controvérsias do debate contemporâneo sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva.

Na etapa inicial do Projeto, os pesquisadores optaram por não entrar na discussão dessas divergências conceituais, considerando que isso poderia dividir o grupo e inviabilizar o estudo em rede. Entretanto, foi acordado que os pesquisadores teriam plena liberdade para discutir e interpretar seus dados de acordo com o próprio referencial teórico, sendo posteriormente criado um espaço para acomodar tal discussão.

Ao longo do projeto, particularmente a partir do terceiro encontro, em 2013, com a apresentação dos primeiros resultados, constatou-se que o debate sobre Inclusão Escolar se alastrava, mas relativamente poucos pesquisadores tinham oportunidade de participar ativamente desse assunto, pois algumas divergências teóricas sequer eram percebidas por todos. Supõe-se que isso acontece em grande medida porque se têm pouca exposição à base de conhecimento e ao vocabulário requeridos para engajamento com os conceitos essenciais que poderiam oferecer perspectivas alternativas para se pensar políticas.

Destarte, considerando o aspecto formativo do Oneesp que congregava pesquisadores experientes, novatos e em formação, julgou-se relevante identificar as concepções que norteavam o discurso acadêmico sobre Educação Inclusiva no Brasil, no sentido de descrever as convergências e as divergências entre os modelos identificados nos discursos dos pesquisadores brasileiros da Educação Especial, confrontar as posições e suas influências, além de analisar a possibilidade de mudança, por meio da construção coletiva, da concepção política de Educação Inclusiva, com base em pontos minimamente consensuais.

Assim, foi proposto o presente estudo que tem como tema as compreensões de Inclusão Escolar de pesquisadores nacionais e espera-se que o aprofundamento do debate permitirá que o conjunto dos pesquisadores construam os conceitos e vocabulários necessários para ampliar essa participação ativa, para trazer esse conhecimento à tona, torná-lo central mais do que periférico e, finalmente, possibilitar a participação de uma parcela maior de pesquisadores em relação aos desafios atuais enfrentados pela política de Educação Especial no país.

A expressão “Educação Inclusiva”, popularizada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, tem como referência o conjunto de estudantes que vem sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com necessidades educacionais especiais:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p.3).

Assim, é consenso que a expressão “Educação Inclusiva” não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população alvo da Educação Especial, ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. Assim, na tentativa de se evitar reduções do conceito de Educação Inclusiva, no presente estudo, optou-se por utilizar o termo “Inclusão Escolar” para referir-se à escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial em classes comuns de escolas regulares.

#### **1.4 As perguntas de partida**

De modo geral, é consenso entre os pesquisadores e os professores que a Inclusão Escolar constituiu-se como um princípio ou modelo que objetiva atender aos estudantes com necessidades específicas em escolas regulares. No entanto, na prática, algumas instituições somente recebem àqueles estudantes com ligeiras ou moderadas dificuldades, em relação ao modelo de escolarização vigente, ou seja, escolas inclusivas ainda não é totalidade.

Como consequência do adensamento dos debates iniciados no final do século XX, que pautam a reestruturação do ensino e das escolas para o atendimento adequado às diferenças, a separação entre Educação Geral<sup>5</sup> e Educação Especial tornou-se confusa, levando alguns a crerem na extinção da Educação Especial e no estabelecimento da Educação

---

<sup>5</sup> Aqui nos referimos a um modelo educativo pensado exclusivamente na lógica de um aluno idealizado como padrão, ou seja, com desenvolvimento típico.

Inclusiva enquanto outra/nova área de conhecimento, baseando-se em referenciais da pós-modernidade. Tal posicionamento nos leva a pensar: como tal ideia surge? A que interessa?

Desde a sua origem, a Educação Especial pode ser entendida enquanto a prática de educar os alunos com necessidades educacionais especiais ou o público-alvo da Educação Especial, de forma que atenda às suas diferenças e necessidades. Na prática, envolve o planejamento, a implantação e a avaliação de procedimentos de ensino, equipamentos e materiais adaptados, bem como as condições de acessibilidade, de forma sistemática e intencional. São intervenções desenhadas para apoiar os alunos com necessidades específicas a alcançar um maior nível de autonomia e sucesso na escola e na comunidade, o que geralmente não está disponível se os estudantes tiveram acesso apenas à educação comum<sup>6</sup>.

Até pouco tempo a Educação Especial acontecia prioritariamente em escolas e classes próprias – como um sistema paralelo e/ou alternativo de educação – e assim foi estigmatizada e cristalizada por alguns como segregadora, mesmo que hoje se configure enquanto uma modalidade transversal que, inclusive, pode acontecer no ensino comum, dentro da sala de aula regular. É, portanto, um serviço com potencial para modificar os métodos e ambientes de ensino, de modo que o maior número de alunos seja beneficiado em ambientes de educação comum.

Entretanto, há diferentes visões acerca da Inclusão Escolar entre os pesquisadores acadêmicos brasileiros, e isso tem provocado divergências em seus pontos de vista, discursos teóricos, práticas pedagógicas, produções acadêmicas e propostas para as políticas de escolarização de estudantes do PAEE em escolas comuns. No intento de explicitar e confrontar tais discursos, foi planejado o presente estudo que partiu das seguintes questões.

**Quadro 1-** Questões de Pesquisa

- Quais as compreensões dos pesquisadores acadêmicos brasileiros da Educação Especial acerca da Inclusão Escolar?
- No que tais compreensões se aproximam?
- E em que se distanciam?

**FONTE:** Elaboração própria.

Portanto, tendo essas indagações como norteadoras, buscamos compreender os posicionamentos que circulam entre os pesquisadores, identificando em que aspectos concordam (consensos) e em quais se posicionam de formas diferenciadas (dissensos), bem

---

<sup>6</sup> Chamamos de “educação comum” o serviço que se propõe a atender todos os alunos em sala de aula regular, podendo, ou não, contar com apoios para a inclusão escolar.

como destacar em quais aspectos eles ainda não têm clareza ou posicionamento formado sobre suas compreensões acerca da Inclusão Escolar.

### 1.5 Os objetivos da investigação

Entendendo que os objetivos devem explicitar as pretensões com o desenvolvimento de uma pesquisa e os resultados a alcançados através dela, traçamos os que comporiam a presente investigação. Ao defini-los, tomamos como referência as questões de partida apresentadas, conforme se pode ver no Quadro 2.

**Quadro 2** - Objetivos da investigação

<b>OBJETIVO GERAL</b>
Analisar as compreensões de pesquisadores acadêmicos brasileiros da Educação Especial acerca da Inclusão Escolar.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as compreensões que norteiam o discurso acadêmico sobre Inclusão Escolar no Brasil;</li> <li>• Descrever as convergências e as divergências entre os modelos de Inclusão Escolar identificados nos discursos dos pesquisadores brasileiros da Educação Especial;</li> <li>• Confrontar as posições identificadas sobre a Inclusão Escolar no contexto brasileiro e suas influências;</li> <li>• Levantar argumentos de concordância e discordância, que sirvam de referência para se (re)pensar as políticas públicas de Inclusão Escolar.</li> </ul>

**FONTE:** Elaboração própria.

A partir desses objetivos, elegemos a estrutura geral da investigação, organizando os elementos epistemológicos que a comporiam, tais como a natureza do trabalho, o tipo de problema, o material a coletar etc., conforme detalharemos no item a seguir.

### 1.6 O delineamento do estudo

Tendo a ciência como base um corpo de princípios e teorias que a organizam, de forma sistemática e metódica, no qual concorrem visões de mundo, campos de conhecimento e objetos de estudo, convém relatarmos as escolhas metodológicas que fizemos

em nosso caminho investigativo. Tais opções estão resumidas no Quadro 3, como podemos ver na sequência.

**Quadro 3** - Classificações epistemológicas da Pesquisa

<b>CRITÉRIO</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
<b>Quanto ao objetivo da pesquisa</b>	Explicativa
<b>Quanto à natureza da pesquisa</b>	Mista
<b>Quanto ao formato da pesquisa</b>	Híbrida
<b>Quanto à escolha do objeto de estudo</b>	Pesquisa Colaborativa

FONTE: Elaboração própria.

De maneira panorâmica, esse estudo se caracteriza como um estudo de natureza explicativa, pois objetiva a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno (GIL, 2014), em nosso caso, o fenômeno educacional da Inclusão Escolar. Por envolver a coleta e a sistematização conjugada de dados quanti-quali, é considerada de natureza mista (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Quanto ao seu formato, congrega paralelamente ferramentas investigativas de ambiente virtual – levantamentos feitos através de recursos tecnológicos de comunicação e informação – e presenciais – através da realização de um encontro dos pesquisadores –, sendo assim classificada como híbrida. Tal qual ocorre nas pesquisas tradicionais, as investigações mistas exigem também uma boa apuração de dados e uma metodologia que se enquadre no perfil da pesquisa (FLICK, 2009).

Sendo assim, optamos pela Pesquisa Colaborativa enquanto caminho organizativo da pesquisa, uma vez que atende aos objetivos propostos no projeto investigativo de promover, simultaneamente, produção de conhecimento e desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2008).

### **1.7 A estrutura da Tese**

Um dos desafios de se fazer um trabalho científico consiste em colocar as ideias em ordem, ou seja, em traduzir as teorias estudadas e organizar os dados obtidos. No Quadro 4 ilustramos didaticamente como foi organizado o relato do presente estudo em blocos temáticos.

Quadro 4 - Estrutura lógica do texto

BLOCO	CAPÍTULO	TEMÁTICA CENTRAL
<b>Introdução</b>	1	Entre desejos e inquietações
<b>Fundamentação</b>	2	Inclusão Escolar: um princípio, muitas compreensões
	3	Construção coletiva do conhecimento e Inclusão Escolar
<b>Metodologia</b>	4	Organizadores do Ciclo Colaborativo
<b>Resultados</b>	5	Arquitetura do Coletivo de Pensamento
	6	Estilos de Pensamento sobre Inclusão Escolar
<b>Considerações</b>	7	Compreensões da construção coletiva sobre Inclusão Escolar

FONTE: Elaboração própria.

Assim, para além deste Capítulo 1, no qual contextualizamos a temática, as questões e os objetivos do trabalho, bem como enquadrámos a natureza do objeto de estudo, a partir de nossa trajetória e compreensão pessoal e profissional, organizamos o texto em mais cinco partes, conforme detalharemos a seguir.

No Capítulo 2 apresentaremos o princípio da Inclusão Escolar enquanto um fenômeno multifacetado e multicausal, que perpassa as esferas social, cultural, política e pedagógica. Por meio da articulação de aspectos histórico-filosóficos e didático-metodológicos presentes na literatura da área, reveladores do Estilo de Pensamento do Coletivo composto por pesquisadores brasileiros, intuímos a construção de uma primeira moldura conceitual que, possivelmente, nos ajudará na análise dos dados.

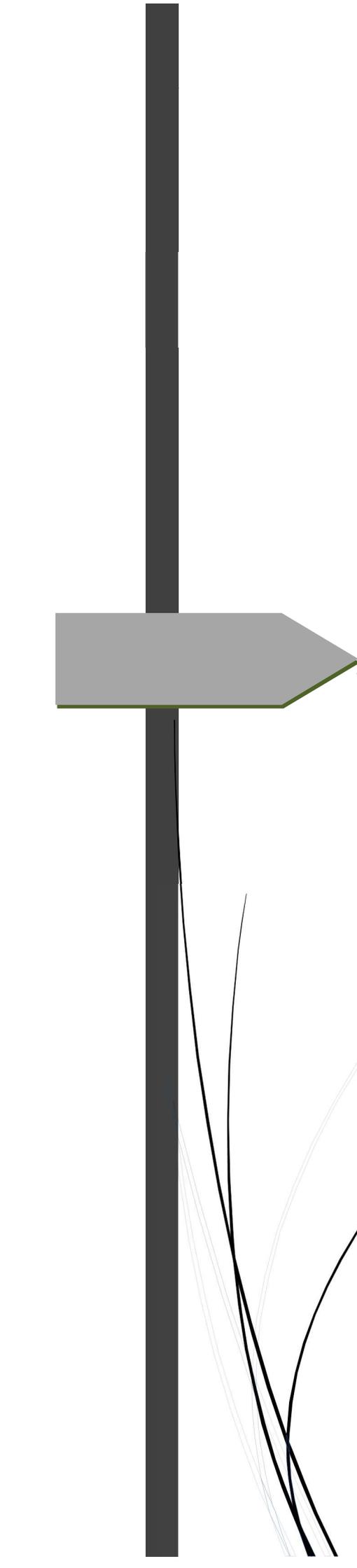
Para ampliarmos a ideia de compreensão apresentada na Introdução, traremos, no Capítulo 3, a epistemologia de Fleck (2010), nomeada de Sociogênese do Conhecimento, quando inseriremos no trabalho os conceitos de Coletivo e Estilo de Pensamento, bem como outras ideias atreladas, a respeito da literatura sobre Inclusão Escolar, consideradas por nós como importantes para a compreensão do pensamento coletivo do grupo colaborador.

Cientes da diversidade de referências e aplicações dos que têm assumido a Pesquisa Colaborativa em Educação na atualidade, apresentaremos, no Capítulo 4, uma proposta de leitura e sistematização teórico-metodológica sobre a abordagem, instituindo dimensões, princípios, parâmetros, critérios e organizadores da pesquisa, pinçados da literatura especializada, com a intenção de descrever o método e indicar os balizadores do trabalho investigativo. Aqui, ainda utilizaremos os aspectos conceituais da Pesquisa

Colaborativa para relatar os procedimentos de coleta – instrumentos, técnicas e fontes – e de análise de dados – conceitos, categorias e formas de sistematização – priorizados no delineamento, bem como os procedimentos éticos adotados em nossa investigação.

A partir do Capítulo 5, apresentaremos a análise e a interpretação dos dados coletados, quando mostraremos as características definidoras dos Coletivos de Pensamento assumidos pelos professores da Pesquisa, no intuito de demonstrar, no Capítulo 6, como tais atributos interferem na constituição do Estilo de Pensamento predominante no Coletivo de Pensamento participante, no que diz respeito à Inclusão Escolar. Faremos isso por meio da explicitação dos consensos e dissensos referentes ao atendimento oferecido, ao público-alvo atendido e às formas de avaliação realizadas.

Por fim, no Capítulo 7, indicaremos as considerações finais e as perspectivas que traçamos em relação à análise e interpretação dos dados coletados, retomando os objetivos da pesquisa, sintetizando as descobertas, descrevendo os limites do estudo e as suas possibilidades de continuidade.



## **2 INCLUSÃO ESCOLAR: UM PRINCÍPIO, MUITAS COMPREENSÕES**

Fruto de acordos de direitos humanos e orientações de governança oriundas de organismos internacionais, a política pública de Inclusão Escolar começou a ser posta em prática no início dos anos 90 do século passado, influenciada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e pelo Movimento *Full Inclusion*<sup>7</sup> (STAINBACK; STAINBACK, 1999). É considerada como um compromisso ético-político de garantir direito à educação, pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas, com qualidade de ensino e desenvolvimento das possibilidades de todos os estudantes, conforme define Prieto (2013).

No entanto, desde o início de sua implantação, vem gerando polêmicas relacionadas à sua definição e concretização, a começar pela imprecisão no vocabulário utilizado, o que a transforma numa proposta controversa. É sobre os diversos entendimentos e encaminhamentos do paradigma da Inclusão Escolar na política educacional que trataremos a partir de agora, neste capítulo.

## 2.1 Inclusão que depende da exclusão

Atinamos para o fato de que a exclusão, por remeter a questões relacionadas à desigualdade, preconceito, estigma, direito e (in)visibilidade, refere-se a uma condição necessária ao incremento da ideologia neoliberal<sup>8</sup>. Assim como a onda inclusiva, que vigora desde os idos de 1990 em sociedades capitalistas contemporâneas, a referida doutrina econômica traz impactos que interferem diretamente nas condições e possibilidades de atendimento do PAEE, decorrentes da política de Estado mínimo.

Como reflexo de tal conjuntura, constatamos que os termos “inclusão” e “exclusão” transformaram-se, progressivamente, em células semânticas que passaram a compor a gramática discursiva dos movimentos sociais organizados – a partir do final da década de 80 do século XX – e das políticas educacionais – a partir da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990). Isso se deu por dizerem respeito às possibilidades de participação plena e efetiva do sujeito, associadas às condições de acesso e permanência nos serviços públicos.

---

<sup>7</sup> Inclusão Total, em tradução literal.

<sup>8</sup> “O neoliberalismo se estabeleceu com a pretensão de ser o caminho que levaria ao fim a crise econômica mundial; que possibilitaria a todos os indivíduos as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso, de acordo com suas capacidades e competências pessoais; que permitiria ao capital financeiro expandir-se além de quaisquer fronteiras, sendo possível, com isso, fomentar o desenvolvimento nos mais diversos e longínquos recantos do mundo; que liberaria os mercados das amarras do Estado, o qual, por sua vez, deveria restringir-se ao mínimo necessário, o mais distante possível das atividades econômicas lucrativas, sendo estas reservadas à iniciativa privada, nacional ou estrangeira.”. (MACHADO, 2003, p. 91).

A exclusão, enquanto categoria social, surgiu na França no final da década de 70 do século XX, em discursos associados a grupos que se encontravam fora da cobertura estatal, porém, o conceito foi se modificando e ampliando com o passar do tempo. Assumiu outras realidades e configurações, caracterizando-se atualmente como o afastamento do sujeito de qualquer uma das múltiplas redes socioculturais que compõem a vida cotidiana, que pode ser causado pela dificuldade ou negação de acesso, de acordo com a narrativa de Bissoto (2013).

Como vemos, a exclusão possui caráter dinâmico e multifacetado, às vezes até sutil, manifestando contradições e implicações para o exercício da cidadania e, como efeito, da escolarização. Consiste em relações de poder – do ponto de vista econômico, social, político e cultural –, que repercutem em nível individual, coletivo e global e interferem no acesso a recursos, capacidades e direitos – por envolver condições de privação e isolamento (MAZZOTTA; SOUSA, 2000; SAWAIA, 2002; LOPES; FABRIS, 2013).

Por se tratar de uma condição relacional – posto que envolve o homem em suas interações com os outros – costumamos entendê-la como uma situação transicional – portanto, não absoluta e passageira –, da qual poderemos sair, seja por esforço individual seja por ajuda estatal. Assumirmos esse entendimento significa reduzir e rebaixar a complexidade do fenômeno, já que a exclusão remete ao caráter estrutural e competitivo das sociedades capitalistas (MARTINS, 2002).

Em tais sociedades, nas quais se coloca em destaque os atributos dos grupos excluídos – como, por exemplo, a funcionalidade –, o indivíduo é diminuído às suas características peculiares, assumindo uma identidade fixada e persistente, devido à imposição de um rótulo. Essa expressão de violência simbólica e de opressão social, que provoca despersonalização do outro – uma vez que o descaracteriza –, também o aliena e o coloca em posição de objeto, naturalizando uma situação que está longe de ser considerada normal (BISSOTO, 2013).

Quanto à inclusão, podemos considerá-la, em linhas gerais, como um imperativo de Estado, devendo por isso atingir a todos, sem distinção e independente dos desejos e vontades dos indivíduos. É uma proposição político-filosófica que busca superar as condições econômicas, sociais e culturais de pessoas marginalizadas, propondo uma sociedade mais justa, igualitária e com melhores condições de vida.

No âmbito educacional, podemos concebê-la enquanto uma estratégia para fazer operar o princípio da Educação para Todos, no qual se visa garantir que as necessidades de aprendizagem sejam atendidas na rede regular de ensino (UNESCO, 1994). No entanto,

mesmo depois de quase três décadas de implementação desse ideário, ainda produzimos exclusão na inclusão, embora os índices educacionais oficiais pareçam, à primeira vista, indicar mudanças (FERREIRA, 2015).

Do ponto de vista econômico, como já denunciemos, a inclusão funciona como mecanismo da racionalidade neoliberal, que se concretiza como uma alternativa viável para a demonstração de resultados nacionais e melhora de *performance* no cenário internacional. Estratégia de um país em desenvolvimento que, por isso, luta para diminuir a miséria e oferecer sistemas de saúde, de segurança e de educação (LOPES; FABRIS, 2013), muito embora escolha gerir os serviços prestados à população a partir da lógica de mercado.

Pelo exposto, consideramos que a inclusão e a exclusão podem ter variados gradientes, no que se refere aos tempos e aos espaços em que ocorrem, bem como em relação aos segmentos e pessoas envolvidas nos contextos. A depender do entendimento construído e dos posicionamentos assumidos sobre os coletivos desfavorecidos historicamente, dentre eles o com NEE, poderemos permitir, impedir ou apagar o direito de acesso aos bens culturais, definindo, assim, as condições e possibilidades de participação social e de satisfação das necessidades (SAWAIA, 2002; MAZZOTTA; SOUSA, 2000; LOPES; FABRIS, 2013).

Diz respeito a nos depararmos constantemente com um mecanismo composto por engrenagens de oportunidade e negação que, a depender do sentido em que se desloquem, modificam o processo e o produto, dão acesso ou bloqueiam os direitos e recursos que uma sociedade dispõe.

Então, assumirmos o discurso a favor da Inclusão Escolar implica em observar os vários desdobramentos e as diversas possibilidades de materialização da participação do aluno com NEE nas práticas pedagógicas, independente da demarcação de território assumida. É reafirmamos que mesmo que, há algum tempo, haja esforços para a diminuição de práticas excludentes, muitos ainda não usufruem plenamente dos direitos que lhes competem, ou seja, não desfrutam plenamente de sua cidadania, mesmo que já incluídos nas estatísticas e em espaços físicos diversos.

Desse modo, envolve entendermos que a inclusão e a exclusão alimentam-se mutuamente, convivendo em situação de trocas recíprocas, uma vez que existe uma inclusão excludente – pois há níveis e intensidades diferenciados de participação, às vezes velados, tácitos, ocultos, que caracterizam um território movediço, ambíguo e ambivalente. Consiste em nos darmos conta que estar incluído não é uma situação definitiva, mas sim uma busca cotidiana, nas relações estabelecidas com os outros, nos espaços de convívio social.

## 2.2 Origens do princípio da Inclusão Escolar

A Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação de Necessidades Especiais (UNESCO, 1994) pode ser vista internacionalmente como um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. Logo após a conferência, o termo inclusão começou a aparecer nos principais documentos e relatórios internacionais (OECD, 1997, 1999; UNESCO, 2003, 2008). Claramente, transformou-se em uma "palavra-chave" na agenda internacional e frequentemente associada à educação de pessoas com NEE. No entanto, embora esse princípio esteja amplamente compartilhado, ainda há falta de consenso sobre o que a inclusão pode realmente significar. E o que é mais importante, quais são suas implicações ao nível da política e da prática.

Refletir acerca disso se faz necessário, pois parece que o compromisso internacional não resultou em uma interpretação comum do conceito de inclusão. Ainda significa coisas diferentes para diferentes pesquisadores, refletindo contrastantes contextos teóricos e ideológicos em que a inclusão é considerada.

As diferenças no nível de interpretação são enfatizadas, sobretudo, por organismos internacionais que conduzem estudos interculturais. Por exemplo, a UNESCO (2003) indica como, enquanto alguns países estão preocupados com o desmantelamento do ensino segregado, outros ainda tentam aumentar o número de alunos que acessam a Educação Básica. Isso é particularmente evidente sempre que o conceito de inclusão está associado à noção de "Educação para Todos" (UNESCO, 1990, 2000) e, portanto, como forma de garantir o acesso à educação para todas as crianças.

Da mesma forma, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação para Necessidades Especiais tem mostrado como a inclusão é interpretada de forma diferente, a depender do país membro (MEIJER et al, 2003). O que é comum é que a maioria dos países geralmente se refere à inclusão como forma de abordar as necessidades dos alunos identificados como tendo NEE, tanto no *mainstreaming*<sup>9</sup> como em contextos especializados. Portanto, nesses países, o termo inclusão é usado principalmente como o novo imperativo político que visa promover a educação e a provisão de recursos para os alunos identificados como tendo NEE e/ou em risco de serem excluídos do processo de aprendizagem.

---

<sup>9</sup> *Mainstreaming* é um termo utilizado na literatura norte-americana, que significa "corrente principal". Diz respeito a um princípio de escolarização de alunos com NEE em contextos comuns ou com o mínimo possível de restrições. Em tese, defende a existência de um conjunto de possibilidades de escolarização, incluindo classe comum, sala ou escola especial, empregadas de forma exclusiva ou combinada.

A Inclusão Escolar, como a conhecemos hoje, tem suas origens no desenvolvimento do campo da Educação Especial, que envolveu uma série de estágios, durante os quais os sistemas educacionais exploraram diferentes formas de responder ao seu público-alvo. Em alguns casos, a Educação Especial foi promovida como complemento da educação comum, em outros existiu totalmente independente. Porém, nos últimos anos, a adequação de sistemas de educação separados tem sido desafiada, tanto da perspectiva dos direitos humanos como do ponto de vista dos resultados (UNESCO, 2005).

Essa visão implica em reconhecermos que as dificuldades experimentadas pelos alunos com NEE resultam das formas em que as escolas estão organizadas e de métodos de ensino rígidos por elas utilizados. É preciso, então, que as escolas sejam reformadas e que a pedagogia melhore, a ponto de responder adequadamente à diversidade dos alunos – enxergando as diferenças individuais não como problemas cristalizados, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.

Isso requer também a transição de um modelo clínico de atendimento para um modelo social. Como primeira alternativa de intervenção, o modelo clínico reconhece, a partir das diferenças funcionais individuais, a possibilidade de educação dos sujeitos desviantes da norma. Dessa forma, a Educação Especial é considerada como uma possibilidade de educação terapêutica, já que alternaria entre a assistência à saúde e modalidade pedagógica. Na prática, utiliza terminologias atreladas ao jargão médico – como diagnóstico, invalidez, anormalidade e excepcionalidade –, por ver o indivíduo como tendo de algum modo um déficit que precisaria ser corrigido (JANUZZI, 2012; WANDERLEY, 2013).

Já o modelo social entende que a diversidade humana é complexa, dinâmica e multidimensional, e ancora-se, para isso, no papel das barreiras físicas e sociais no desenvolvimento das pessoas, problematizando as estruturas. Em tal perspectiva, o problema não está no funcionamento do indivíduo, mas sim em como a sociedade se organiza para atender e satisfazer as suas necessidades (OMS; BANCO MUNDIAL, 2012).

De uma forma geral, os documentos dos diversos países e organismos expressam que o desenvolvimento educacional do indivíduo é o objetivo central das políticas e práticas de Inclusão Escolar e que a educação deve permitir que as crianças atinjam seu potencial máximo em termos de capacidades cognitivas, emocionais e criativas. Então, será que cabe a nós dizer qual deve ser o objetivo final da escola para esses alunos? Só pode estar na escola quem está sendo escolarizado? Escolarizar seria ensinar apenas competências acadêmicas, como julgam alguns?

É também com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que a escola comum foi instituída como espaço principal para a escolarização do aluno com NEE. Em seu artigo 2, afirma que: "Escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater a discriminação, criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos". No entanto, foi com a Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) que se estabeleceu o objetivo da Educação para Todos. Desde então, essa orientação tem sido traduzida em uma variedade de políticas e práticas educacionais nem sempre consensuais.

### 2.3 De qual Inclusão Escolar falamos?

No campo educacional, a divergência ideológico-conceitual relativa ao princípio da Inclusão Escolar pode ser sinalizada, para efeitos didáticos, em duas vertentes: a Inclusão Total e a Inclusão Parcial, conforme descrevemos no Quadro 5.

**Quadro 5** - Diferenças entre a proposta de Inclusão Total e Parcial

	<b>Inclusão Total</b>	<b>Inclusão Parcial</b>
<b>Finalidade da escolarização para o PAEE</b>	Prover oportunidades que favoreçam amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização.	Auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida, tanto dentro quanto fora da escola.
<b>Organização de serviços de AEE</b>	Colocação apenas e só na classe comum, extinguindo o contínuo de serviços.	Manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares ou residenciais.
<b>Local de escolarização</b>	Todos os estudantes, independente da condição ou dificuldade que apresentem, devem frequentar apenas e só a sala de aula regular.	A escolarização inicial deve ser em sala de aula comum, mas os alunos podem ser removidos quando os serviços especializados não possam ser fornecidos naquele ambiente.
<b>Crença sobre o futuro da escola</b>	Possibilidade de reinventar a escola, a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade humana.	Capacidade de mudança da classe comum finita e limitada que, mesmo com uma reestruturação, não será possível acomodar a todas as diferenças do PAEE.

**Fonte:** FUCHS; FUCHS (1998).

Assim, embora haja concordância em relação ao princípio, há divergências, expressas numa bifurcação que tem alimentado não apenas conflito de visões, mas também relações de poder, disputa de forças e descontinuidade de propostas, ao invés de avanço nas proposições teóricas, práticas e políticas, como também levantam Mendes e Cia (2012). Fundamentalmente, as principais divergências, conforme apontadas por Fuchs e Fuchs (1998), relacionam-se à finalidade da escolarização, às crenças em relação ao futuro da escola e à sua capacidade de acolher a diversidade dos alunos.

Os defensores mais radicais advogam em favor da Inclusão Total, na qual todos os alunos, independente da condição ou dificuldade que apresentem, devem estudar numa sala de aula regular. Também nesse ambiente, todas as condições para a aprendizagem devem ser oferecidas ao PAEE.

Isso difere de *mainstreaming*, na medida em que os alunos são membros apenas da sala de aula comum e, por isso, não devem pertencer a nenhum outro ambiente que seja especializado. A sala de aula comum é o seu espaço e qualquer serviço que o aluno possa precisar é fornecido no ambiente de educação comum (MCCARTY, 2006).

Assim, os inclusionistas totais preveem que, eliminando os serviços de Educação Especial, os professores terão que transformar suas aulas de aula em espaços responsivos a todos os alunos. No entanto, como advertem Fuchs e Fuchs (1998), isso exigirá mudanças fundamentais nos papéis de educadores especiais e regulares, bem como em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, aqueles que apoiam a Inclusão Parcial, acreditam que o aluno com NEE deve sempre começar a sua escolarização em sala de aula comum e ser removido de lá apenas quando os serviços especializados não possam ser fornecidos naquele ambiente. Nessa perspectiva, Stout (2001) nos chama à atenção para a distinção filosófico-conceitual que precisa ser feita entre *Mainstreaming* e Inclusão Radical.

Para a autora, os que advogam pela ideia de Inclusão Total acreditam erroneamente que os adeptos do *mainstreaming* defendem que os alunos com NEE devem primeiramente participar de serviços especializados de Educação Especial e, quando possível, serem introduzidos progressivamente na educação regular, enquanto que a Inclusão Parcial defende exatamente o contrário.

Mas as críticas quanto ao modelo de Inclusão Radical presentes na literatura da Educação Especial não se encerram por aqui. Fuchs e Fuchs (1998) destacam também que há várias razões pelas quais o movimento de Inclusão Total pode não obter o sucesso que se esperava dele. A constatação dos autores se explica pelos menos por dois motivos:

- a) é intransigente e presunçoso → Para assegurar um lugar nas classes comuns para alunos com grandes dificuldades, pressiona para que sejam eliminados os espaços de Educação Especial. A antipatia se baseia na convicção de que, desde que tais programas existam, o aluno com NEE que tenha maiores dificuldades será encaminhado e confinado neles. É uma perspectiva que presume falar em nome das famílias e dos profissionais, o que promove conflito direto com os envolvidos;
- b) acomoda tudo em um só lugar → tem a crença inquestionável na capacidade da educação regular acomodar a todas as pessoas. No entanto, os limites da classe comum e a necessidade de uma variedade de serviços de Educação Especial são reconhecidos.

Por outro lado, olhando a literatura de pesquisa comparativa, tornou-se claro que existem outras interpretações do princípio da Inclusão Escolar, diferentes da bifurcação que vínhamos assumindo até aqui. Por exemplo, Evans e Lunt (2002) fazem diferença entre uma Inclusão Total, Responsável e Cautelosa. De outro modo, Clough e Corbett (2000) diferenciam as perspectivas em: Interpretações Sincrônicas e Diacrônicas. Para esses últimos autores, enquanto a Sincrônica se preocupa com diferentes interpretações da inclusão, como as fornecidas por Evans e Lunt (2002), a interpretação diacrônica depende do paradigma teórico dominante em cada momento histórico (médico-psicológico, sociológico, curricular, de melhoria escolar ou relacionado aos *disability studies*<sup>10</sup>).

Cigman (2007), por sua vez, distinguiu três tipos diferentes de compreensões sobre o princípio da Inclusão Escolar: a posição radical, a moderada e a da UNESCO. De acordo com o autor, a posição radical é representada principalmente no Reino Unido – pelo Centro de Estudos em Educação Inclusiva e Pais pela Inclusão –, que apoiam fortemente o desmantelamento completo de escolas especiais e a educação de todos os alunos nas escolas regulares. Nesse contexto, as escolas devem ser transformadas para que possam atender aos requisitos de todos os alunos.

A posição moderada defende a manutenção de algumas formas de escolas especiais, especialmente para alunos com autismo, cujas necessidades exigem um tipo particular de assistência e apoio. Para esses, as escolas convencionais – argumentam os

---

<sup>10</sup> Em tradução literal “estudos da deficiência”, perspectiva teórica que defende uma abordagem sociológica da condição de deficiência.

estudiosos moderados – não podem ser o lugar mais adequado para a educação, especialmente considerando a maneira atual em que são organizadas.

Finalmente, a posição da UNESCO não se envolve com a luta pela manutenção ou o desmantelamento de escolas especiais. Em vez disso, concentra-se no alargamento dos direitos da educação para todos os alunos, especialmente para aqueles que vivem em áreas geográficas afetadas pela fome, guerras, pobreza e doenças.

Com isso em mente, seria mais apropriado falar em “inclusões”, pois parece haver tantas definições do princípio da Inclusão Escolar quanto há pessoas e lugares que fazem uso dessa terminologia.

## **2.4 Termos, definições e categorias relacionados ao princípio da Inclusão Escolar**

As definições e as disputas do que se compreende do princípio de Inclusão Escolar variam muito nos países (D'ALESSIO, 2007). Estão ligadas, de um lado, a regulamentos administrativos, financeiros e processuais, que não refletem as variações na incidência e os tipos de necessidades educacionais especiais nos países (MEIJER et al., 2003). E, por outro, ao fato de que certas palavras nem sempre têm uma tradução direta para outras línguas e vice-versa. Desse modo, existe o risco real de que os profissionais que trabalham na Educação Especial não estejam se referindo ao mesmo – expresso em palavras, conceitos ou procedimentos – ao tratarem sobre o princípio de Inclusão Escolar e aos conceitos a ele relacionados.

Mesmo que a maioria dos inclusionistas se refiram a alunos com deficiências sensoriais e/ou a outras condições de alta incidência – por exemplo, a deficiência intelectual leve –, como explicar os diferentes recortes que o contingente da Educação Especial vem assumindo nas políticas públicas dos diversos países? A inclusão ou exclusão de categorias – a exemplo dos alunos com severos comprometimentos – também está vinculada às diferentes classificações inclusivas, que contemplam ou ignoram a oferta de determinados serviços especializados, como já apresentamos anteriormente.

Segundo Fuchs e Fuchs (1998), a maioria dos inclusionistas totais representa os alunos com deficiências graves. Então, quando defendem a escolarização em classe comum, estão motivados pela preocupação de que aqueles indivíduos possam fazer amigos, influenciar as atitudes dos outros em relação à deficiência e melhorar as habilidades sociais. Assim, se o aprendizado das habilidades acadêmicas, funcionais ou vocacionais dos alunos é negligenciado, é um sacrifício que muitos radicais parecem dispostos a fazer.

Em contrapartida, os inclusionistas parciais estão preocupados primordialmente com o fato dos alunos com NEE terem acesso a um ensino adequado. Se isso for mais provável que aconteça em uma sala de recursos, classe separada ou mesmo uma escola especial, a maioria dos adeptos de uma visão parcial aceita, sem maiores restrições.

Devido a diversidade de enquadramentos do público-alvo que deve ser atendido pelas políticas públicas educacionais inclusivas, que impede a realização de estudos internacionais comparados mais preciosos, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2005) firmou um acordo entre diversos países para instituir três tipos de categorias padronizadas. Foram elas:

1. Deficiências: alunos com impedimentos, vistos em termos médicos como distúrbios atribuídos a patologias orgânicas (sensoriais, motores ou neurológicos);
2. Dificuldades: alunos com distúrbios comportamentais, emocionais ou com dificuldades específicas na aprendizagem. A necessidade educacional é considerada como decorrente principalmente de problemas na interação entre o aluno e o contexto educacional.
3. Desvantagens: alunos provenientes principalmente de questões socioeconômicas, culturais e/ou fatores linguísticos. A necessidade educacional é compensar as desvantagens atribuíveis a esses fatores.

Outra dificuldade encontrada se deve ao fato de que os países incluem diferentes categorias dentro das suas definições legais de NEE. Assim, diferentes categorias podem ou não ser cobertas, pois alguns países definem apenas um ou dois tipos de necessidades especiais; enquanto outros, categorizam alunos com necessidades especiais em mais de dez tipologias. Por outro lado, alguns países podem ter uma abordagem legislativa, que está claramente focada em direitos de apoio e acesso ao currículo escolar. Dessa forma, ao analisar a legislação de países assim, três abordagens se tornam evidentes (D'ALESSIO; WATKINS, 2009):

- a) categorias claramente definidas com base em uma abordagem médica, para identificação e avaliação (Bulgária, Alemanha e Eslovênia);
- b) abordagem mista ou de transição, em que são mencionadas algumas formas de categorias, bem como o acesso à educação (Grécia e Hungria);

- c) centrada no acesso ao currículo e/ou na necessidade de suporte educacional adicional (Áustria e Dinamarca).

As diferenças entre esses países descritos estão claramente relacionadas aos regulamentos administrativos, financeiros e processuais. Não refletem, portanto, as variações da incidência e os tipos de NEE. Outra dificuldade a ser reconhecida é que nem todos os países optaram por adotar a constatação e comprovação das NEE dos alunos em suas políticas. Embora alguns deles reconheçam oficialmente as especificidades individuais sob a forma de uma decisão, certificado, declaração ou outro documento legal, outros escolhem não fazê-lo, como é o caso da Itália.

Aliado a esse ponto, muitos países não coletam dados sobre o número de alunos que frequentam escolas comuns, recebendo algum tipo de suporte especializado. Alguns países deixam claro que os números oficiais se referem apenas aos alunos que recebem apoio extensivo – como por exemplo, Dinamarca e Suécia –, mas que outros alunos também recebem apoio (D'ALESSIO; WATKINS, 2009).

Mais recentemente, existem vários debates na Europa – em níveis de formulação de políticas e de profissionais – no que se refere ao uso das palavras "integração" e "inclusão" e, claro, suas respectivas traduções nas línguas da União Europeia. Mesmo as declarações oficiais referindo-se apenas à "inclusão" e não à "integração", alguns países preferem usar outros termos, em suas próprias línguas, como "integração" e "educação de necessidades especiais", ou até mesmo, "atenção à diversidade", como vemos na atualidade.

Embora esses termos às vezes possam ser usados como sinônimos do princípio de Inclusão Escolar, estão relacionados a teorias e práticas muito diferentes da Educação. E isso é uma questão preocupante, pois os problemas não necessariamente existem apenas em relação aos esforços linguísticos de traduzir um idioma para outro, mas também nos efeitos que alguma terminologia pode ter na prática.

Em acordo com essa posição, Booth e Ainscow (2000) sugerem que devemos substituir a palavra "necessidades" por "barreiras à aprendizagem e à participação". Enquanto a primeira localiza as dificuldades de aprendizagem na pessoa, reforçando assim um modelo médico e/ou do déficit, o último sugere que as barreiras podem ser, e frequentemente são, ao nível do sistema e não ao nível do indivíduo. O trabalho dos autores, em relação ao "Index para a Inclusão", pode ser visto como uma forma de promover o uso de uma terminologia internacional que não só é privada de seu legado médico, mas também é uma forma de alavancar a mudança na escola.

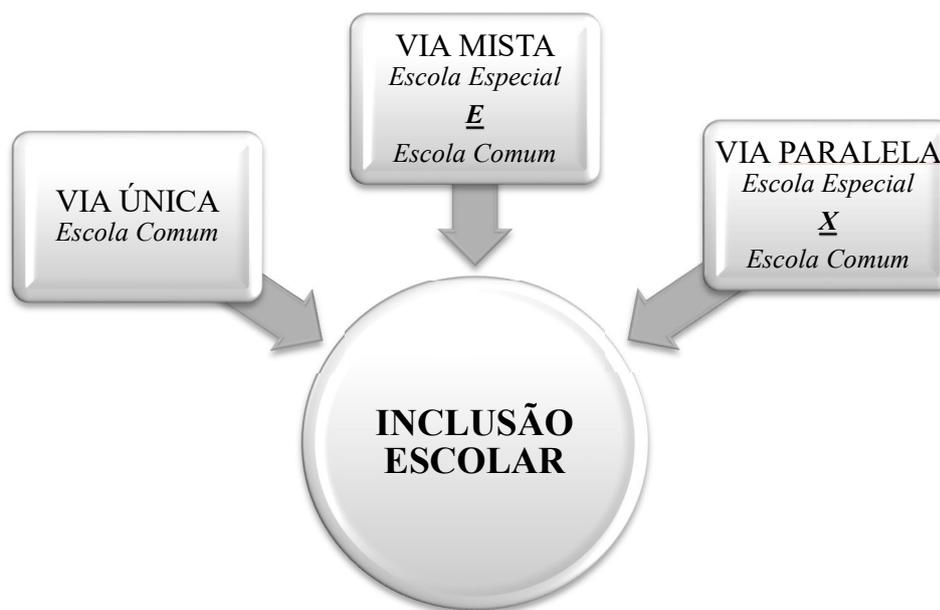
Portanto, como percebemos, as discussões sobre terminologia, concepções e linguagem utilizadas em relação à inclusão são apoiadas pela constatação de que o campo da Educação Especial e o paradigma da Inclusão Escolar não são absolutos. Por isso, os formuladores de políticas, os profissionais, os pesquisadores e a comunidade em geral nem sempre concordam sobre quem tem ou não tem deficiência, impedimento ou necessidade especial.

A razão básica desse fato é que a necessidade especial de uma pessoa decorre essencialmente de duas possíveis fontes: fatores internos (alguma forma de comprometimento) e fatores externos (o impacto do meio, minimizando-a ou exacerbando-a). É por isso que Classificação Internacional de Funcionamento, Deficiência e Saúde (CIF) tem desenvolvido internacionalmente esse entendimento (OMS, 2001). Ele fornece uma estrutura padrão para considerar a deficiência e como os fatores ambientais interagem com as diferentes capacidades funcionais de pessoas com necessidades especiais.

## **2.5 Abordagens educacionais inclusivas**

A inclusão é um tema amplamente discutido entre professores e pesquisadores. Muitos entendem que os alunos com NEE podem ser escolarizados juntos aos demais alunos, independentemente do tipo de dificuldade que possam ter. Outros acreditam que classes especiais são mais adequadas para aqueles que precisam de suportes para além do que costuma ser oferecido por um professor de classe comum. No entanto, outros concordam com os serviços de Educação Especial, mas acham que os alunos com NEE devem participar de classes comuns quando isso é proveitoso para eles.

Por esse motivo, nos países em que atualmente é garantida a escolarização em classe comum, os caminhos encontrados para a concretização do princípio são diversificados. Na Europa, por exemplo, há três abordagens de atendimento: via única, via mista e via paralela (AGÊNCIA EUROPEIA, 2003), conforme representamos na Figura 1.

**Figura 1** - Modelos de atendimento na Inclusão Escolar

FONTE: Elaboração própria.

A Abordagem de Via Única é aquela cujas políticas e práticas estão orientadas para a escolarização de todos os estudantes no sistema comum de ensino, agregando um conjunto de serviços de apoio na escola. A Abordagem de Via Mista oferece uma diversidade de serviços para a escolarização dos alunos com NEE, tanto de Educação Especial quanto na escolarização regular, ou seja, em ambos os sistemas, simultaneamente. Por fim, a Abordagem de Via Paralela é aquela em que há dois sistemas educacionais antagônicos: a escola especial – para alunos com NEE – e a escola comum – para os demais. Nas duas primeiras abordagens não há a preocupação de seguir o currículo oficial, uma vez que são regidas por legislação específica.

Portanto, no âmbito da sociedade contemporânea, que prima pelo controle e padronização do comportamento de seus membros e sendo a Educação um dos meios para a efetivação de tal projeto, é preciso que nos debruçemos sobre conceitos como “diferença”, “marginalização”, “rejeição” e “nulificação”, que historicamente têm guiado as experiências individuais e educacionais. Pois, assumir o princípio inclusivo não significa tornar todos os indivíduos iguais, mas sim respeitar as suas especificidades.

## 2.6 Práticas avaliativas para a Inclusão Escolar

De acordo com a UNESCO (2005), quatro elementos-chave tendem a caracterizar fortemente o princípio da Inclusão Escolar. São eles:

1. a ideia de processualidade - busca por encontrar as melhores maneiras de responder à diversidade;
2. identificação e remoção de barreiras - usa evidências de vários tipos para estimular a criatividade e a resolução de problemas;
3. presença, participação e realização de todos os alunos - diz respeito à onde as crianças são educadas, a qualidade de suas experiências e sobre os resultados da aprendizagem;
4. ênfase nos grupos de alunos que correm risco de marginalização, exclusão ou sub-realização - indica a responsabilidade moral de assegurar o monitoramento e a tomada de medidas para assegurar a qualidade do sistema educacional.

Considerar tais elementos significa assumir que a Inclusão Escolar deve se constituir em um movimento gradual e contínuo, que deve se basear em princípios claramente articulados, que abordam o desenvolvimento do sistema e os direitos humanos. As características de uma escola para todos incluem, portanto, o exercício de flexibilidade em relação às capacidades individuais do aluno e a colocação de suas necessidades e interesses no centro da discussão. A escola para todos é, portanto, um ambiente de aprendizagem coerente, diferenciada e em constante exercício de avaliação.

De acordo com as pesquisas comparadas de D'alessio e Watkins (2009), os países tomam diferentes encaminhamentos na forma como avaliam e depois reconhecem os alunos com NEE. Todos possuem procedimentos legais claros para a identificação inicial, no entanto, nem todos utilizam tais procedimentos de avaliação para produzir uma decisão oficial, por exemplo, para requerer recursos adicionais de apoio à aprendizagem. Tais decisões, quando usadas, muitas vezes levam a documentos legais, chamados de declarações de NEE, que descrevem as necessidades do aluno e quais os recursos serão fornecidos para atender a essas necessidades.

No Brasil, diagnóstico e classificação em Educação Especial são questões polêmicas, cujas implicações transcendem os limites da escola. Muitas vezes, limitam a discussão do progresso e das dificuldades de um aluno ao julgamento clínico de um único profissional, majoritariamente da área médica, sem necessariamente envolver o próprio aluno e a sua família (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015; BRASIL, 1994). Não importa o quão bem-sucedida uma criança é na escola, a participação da família e, em alguns casos, da comunidade, é considerada indispensável (UNESCO, 2005; TANNÚS-VALADÃO, 2013).

Como vemos, a classificação é um ato político e social. Para que se aceite um determinado rótulo é necessária a presença de medida de poder sobre os outros, seja ele intelectual (científico) ou político (coercitivo). Os critérios e procedimentos usados no processo de classificação determinam não somente os aspectos do indivíduo que serão focalizados (inteligência, conduta adaptativa, sociabilidade, etc.), mas principalmente as atitudes e práticas educativas com relação a ele.

Das diferentes óticas através das quais a diferença é percebida, decorrem modos diversos de conceber e efetuar o diagnóstico (BRASIL, 1994). De acordo com o modelo médico, que enfatiza as bases orgânicas do sujeito, a busca de fatores etiológicos se constitui o cerne do processo classificatório. Nesse caso, o médico detém o poder quase exclusivo, atribuindo-se aos demais profissionais a função de meramente confirmar as conclusões daquele, ao identificarem as expressões mentais e/ou comportamentais dos problemas orgânicos revelados.

No modelo psicopedagógico, o diagnóstico pode ser baseado no: quociente intelectual, nível de maturidade psicomotora, estágio do desenvolvimento cognitivo, nível do pensamento conceitual, repertório comportamental, etc, dependendo da teoria psicológica na qual as ações pedagógicas se fundamentam. Investigar processos psicológicos subjacentes ao comportamento do sujeito, como inteligência, memória, atenção, discriminação auditiva, etc. ou descrever e analisar seu comportamento observável constituem os procedimentos por excelência dessa abordagem. Em tal modelo, o psicológico, o fonoaudiólogo, o psicopedagógico assumem o papel de avaliadores.

Finalmente, sob a perspectiva social da deficiência, os processos de diagnóstico e encaminhamento aos serviços especiais são bastante questionados. O diagnóstico dirigido para a simples identificação e conseqüente rotulação é fortemente criticado, com base na extensa literatura sobre os efeitos deletérios dos mesmos no processo de legitimação da condição do desviante. Então, a única forma justificável de diagnóstico seria aquela dirigida para o ensino, no qual são levantados dados educacionalmente significativos, ou seja, que contribuam efetivamente para o planejamento e a implementação de programas educacionais.

Para além das questões de protocolo, baseadas nas perspectivas teóricas assumidas pelo profissional avaliador, há outros vieses que também podem interferir nas situações diagnósticas, segundo registra BRASIL (1994), quais sejam:

- a) concentração de matrículas de crianças de famílias de baixo nível socioeconômico no AEE;

- b) instrumentos diagnósticos que valorizam habilidades que não coincidem com a escala de valores das classes de menor poder aquisitivo;
- c) ênfase em medidas padronizadas, como o QI, em detrimento de outras avaliações que favorecem a indicação de objetivos e procedimentos de ensino;
- d) encaminhamento arbitrário de alunos que, de acordo com a ótica dos professores e diretores, perturbam o bom andamento das atividades de sala de aula.

Além de possibilitar a identificação e o diagnóstico do PAEE, a avaliação também deve gerar subsídios que auxiliem as equipes educacionais realizarem um planejamento adequado às necessidades do aluno. Em tal perspectiva, a avaliação transforma-se na base do programa educativo a ser desenvolvido, pois o critério para a escolha dos objetivos está no próprio potencial da criança. As condutas a serem alcançadas transformar-se-ão, então, em objetivos a serem atingidos.

Visando atender a esse propósito, as legislações de vários países têm recomendado a elaboração do Planejamento Educacionais Especializados (PEI), a partir da observação da criança em situações livres e dirigidas e da seleção dos objetivos a serem trabalhados (MCCARTY, 2006). Assim, a elaboração do PEI deve levar em consideração as possibilidades, necessidades e dificuldades do aluno, selecionando-se estratégias adequadas e preservando-se a condição de um processo flexível e dinâmico. A metodologia deve ter sempre como referência o concreto, o vivencial e o funcional (TANNÚS-VALADÃO, 2013).

A possibilidade de sucesso aumenta, se este objetivo for explorado passo a passo e reavaliado constantemente. Dependendo dessa avaliação, o professor modifica ou troca o objetivo, sempre respeitando as prioridades ou necessidades do aluno. Uma vez que o desenvolvimento e o ritmo das aquisições não são uniformes, a retomada de objetivos já trabalhados anteriormente, muitas vezes, se faz necessária. Outro fator relevante é a quantidade de objetivos escolhidos pelo professor, que não deve gerar excesso de expectativas, hiperestimulação ou possivelmente frustrações.

Muitos currículos ainda esperam que todos os alunos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e pelos mesmos meios e métodos. Mas os alunos são diferentes e têm diferentes habilidades e necessidades. Por isso, currículos acessíveis e flexíveis são a base para a criação de escolas inclusivas. É importante que permitam ajustes às necessidades individuais dos alunos e estimular os professores a buscarem soluções compatíveis com as habilidades de cada um.

Algumas estratégias para que isso ocorra são (BRASIL, 1994):

- a) fornecer um prazo flexível para os alunos que estudam assuntos específicos;
- b) dar maior liberdade aos professores na escolha dos métodos de trabalho;
- c) permitir aos docentes a oportunidade de dar apoio especial em assuntos práticos (por exemplo, orientação e mobilidade);
- d) disponibilizar um horário para assistência adicional.

Inadvertidamente, os entendimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do PAEE vêm sendo interpretados, muitas vezes, como questões meramente individuais, o que responsabiliza unicamente o sujeito por sua condição funcional. No entanto, como expomos nesse capítulo, é nosso papel, como educadores e pesquisadores, trabalhar colaborativamente para encontrar um ajuste adequado para cada aluno, que poderá melhor o seu presente e ainda o ensinará.

## **2.7 Vantagens e desvantagens da Inclusão Escolar**

Existem vários benefícios para os alunos, tenham eles NEE ou não, quando os professores da sala de aula regular e da Educação Especial trabalham juntos, para desenvolver uma proposta inclusiva. A literatura revela que o aluno com NEE torna-se capaz de desenvolver relacionamentos com os demais colegas, o que permite que tenha outras referências de conduta (MCCARTY, 2006). No mais, beneficiam-se com o padrão acadêmico estabelecido para a faixa etária que está sendo ensinada, pois alunos com NEE em aulas regulares são melhores, academicamente e socialmente, do que aqueles que não estão em contextos inclusivos.

Entretanto, esse sucesso também depende da oferta de serviços concomitantes e continuados de Educação Especial, o que também inclui o atendimento em sala de aula regular. É preciso que ofereçamos ensino especializado, individualizado e intensivo, continuamente avaliado quanto aos seus resultados. Ter o currículo comum como referência e conhecer o nível de desenvolvimento do aluno com NEE são requisitos para o sucesso da prática de escolarização desse alunado na classe comum, segundo nos orientam Fuchs e Fuchs (1998).

Os alunos que não têm NEE também se beneficiam com as práticas educativas inclusivas, pois aprendem a conviver na diferença, entendendo que todos fazem parte da

comunidade escolar e que, por isso, podem contribuir com seus talentos e habilidades. Além disso, podem contar, em algumas realidades, com profissionais da Educação Especial na sala de aula, em caráter de colaboração. A presença de profissionais colaborativos possibilita que sejam feitos pequenos grupos, ensino individualizado e até mesmo acomodações acadêmicas para todos os alunos que precisam delas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Quando os professores utilizam estratégias diversificadas de ensino, como a aprendizagem cooperativa ou a tutoria de pares, suas capacidades de resposta à diversidade humana aumentam, assim como a rendimento dos alunos. Mesmo assim, alguns alunos com NEE podem não responder a tais práticas, sugerindo que mesmo professores experientes e dedicados podem não conseguir responder às necessidades específicas de ensino de todos na sala de aula regular.

No entanto, embora as salas de aula possam e devam ser mais flexíveis e sensíveis a uma ampla gama de necessidades dos alunos, há um limite para o quanto uma sala de aula pode mudar e quantos alunos um professor pode ensinar com responsabilidade. Primeiro, o número de alunos em salas de aula regular é grande. E em segundo lugar, os alunos nas salas de aula não estão todos no mesmo nível de rendimento escolar. Em tal cenário, poucos professores costumam diferenciar o ensino, visando contemplar a diversidade acadêmica. Em vez disso, apresentam a mesma aula, os mesmos materiais de ensino e as mesmas formas de avaliação para todos os alunos.

Outras desvantagens também podem ser encontradas ao olharmos para algumas práticas inclusivas. Por exemplo, o modelo de Inclusão Total pode não ser a melhor opção para todos os alunos com NEE, pois a permanência integral na sala de aula comum pode ser desestabilizadora para alguns. Por exemplo, se um aluno está muito agitado e o professor não pode ensiná-lo, isso não é bom para os demais alunos da sala de aula, pois eles não estarão aprendendo no ritmo que deveriam. Essa tem sido uma grande preocupação de professores e famílias quanto à Inclusão Total, pois temem que o padrão da aula seja reduzido e a aprendizagem se torne menos prioritária do que a socialização (IRMSHER, 1995).

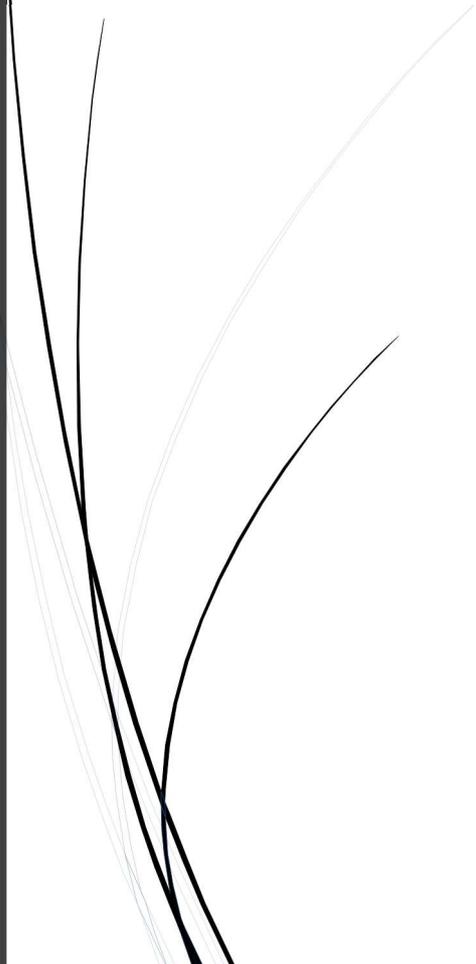
Outra desvantagem se refere aos serviços especializados que não são oferecidos aos que deles precisam. O professor da classe comum normalmente não possui formação adequada para ensinar ao aluno com NEE tanto quanto um educador especializado deve ter. Com isso, precisará investir mais tempo no atendimento individual aos alunos que precisarem de suporte para entender as áreas de conhecimento nas quais estão com dificuldade.

Assim, pelo que está exemplificado, é possível compreender que os papéis do atendimento especializado e da escolarização vêm se mostrando historicamente ambíguos, complexos e contraditórios, em relação à questão das desigualdades sociais. Olhando para as propostas, os espaços e o público-alvo de cada possibilidade de atendimento, percebemos que a dinâmica se constituiu, por um lado, como fonte de exclusão social e, por outro, como meio para solucioná-la.

Por isso, no capítulo a seguir ressaltaremos como a ocorrência de diferentes modos de compreender as questões da ciência intervém diretamente em nossos modos de operar, devido ao grau de especialização dos envolvidos, os lugares onde atuam e da área de conhecimento a que se filiam.



### **3 CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR**



A ciência, no âmbito do conhecimento humano e social, é uma atividade historicamente elaborada por grupos de pessoas que, organizadas em comunidades de investigação, debruçam-se sobre certas questões e estudam determinados fatos, a ponto de construir uma determinada forma de pensar sobre questões de ordem epistemológica, filosófica, sociológica e psicológica.

Por esse motivo, pretendemos nesse capítulo, abordar o debate sobre o tema da Inclusão Escolar, na perspectiva da epistemologia da ciência, especificamente na sociogênese do conhecimento de Ludwig Fleck e dos teóricos da área de Educação Especial que discutem a emergência dessa perspectiva como um novo paradigma nesse campo educacional.

### 3.1 A sociogênese do conhecimento

Ludwig Fleck (1896-1961), médico e microbiólogo de origem judia, nasceu em Lvov, Polônia, Publicou mais de 150 artigos na área de sua especialidade científica. Considerado pioneiro na abordagem construtivista, interacionista e sociologicamente orientado pela História e Filosofia da Ciência, ficou conhecido na comunidade científica, pelo fato de defender abertamente a interação entre algo que já conhecia, influenciar na maneira do conhecimento.

Sendo médico, desenvolveu trabalhos e pesquisas laboratoriais na microbiologia e bioquímica. Entretanto, sua inserção na epistemologia se dá numa conferência, proferida por ele, sobre as características específicas do modo de pensar médico na sociedade de amigos da História da Medicina. Fleck, transitou em vários campos de investigação, sobretudo, podemos destacar a sociologia, a história, a filosofia e a epistemologia da ciência (MARTINS, 2016).

Em seu primeiro artigo com fundamento epistemológico, de 1927, sustentou que as doenças eram construções dos médicos, na medida em que não se tem uma visão global da doença, mas apenas pontos de vistas parciais (por exemplo, bioquímico, fisiológico, genético, epidemiológico, psicológico, etc.). No segundo, publicado em 1929, escreveu sobre a crise da verdade científica, exemplificando como a definição e o sistema de classificação de bactérias variava para um epidemiologista e para um bioquímico, apontando que a “verdadeira” definição não tinha sentido fora do estilo de pensamento da pessoa, e do coletivo de pensamento ao qual se afiliava. No livro “*Genesis and development of a scientific fact*”, de

1935 ele amplia suas ideias sobre a construção coletiva do saber científico analisando a história da sífilis (LÖWY, 1994).

Ainda que inserido num contexto empirista científicista, devido às suas experiências laboratoriais, Fleck desenvolveu um estudo sobre a gênese da reação de *Wassermann*, então diagnosticada da Sífilis, valorizando o contexto histórico-psico-cultural, ao analisar como se processava a introdução de um cientista numa nova forma de pensar, ou, como ele denominava, num novo estilo de pensamento. Integrando a determinação social da investigação científica envolvida no processo de produção de conhecimento, usando e caracterizando suas principais categorias epistemológicas em oposição ao positivismo (DELIZOICOV et al., 2002).

Fleck trabalhava à semelhança de outros epistemólogos, o modelo interativo do processo de conhecimento, subtraindo, portanto, a neutralidade do sujeito, do objeto e do conhecimento, afinando-se claramente com a concepção construtivista das verdades. Abordando então, os condicionantes do conhecimento, quais sejam: o social, o histórico, o antropológico e o cultural. Destacamos que o estilo de pensamento, nada mais é a forma de pensar.

Sua abordagem opõe-se claramente ao modelo empirista-mecanicista, atribuindo ao sujeito um papel ativo que introduz ao conhecimento, uma visão de realidade socialmente transmitida. Para ele a realidade não existe enquanto abstração do sujeito ou reflexo do objeto de forma independente. Argumenta também que a relação cognoscitiva não deve ser entendida como uma relação bilateral entre o cognoscente e o objeto a conhecer. Um terceiro fator, o “estado do conhecimento”, deve compor, de forma fundamental, o tripé da relação cognoscitiva (Fleck, 1986). Este terceiro fator deve ser entendido como as relações históricas, sociais e culturais que marcam, segundo Fleck, o estilo de pensamento onde o coletivo de pensamento é permeado: “*O conhecer representa a atividade mais condicionada socialmente da pessoa e o conhecimento é a criação social por excelência*” (DELIZOICOV et al., 2002, p. 56, *apud*, Fleck, 1986, p. 89).

Como podemos perceber, para Fleck não existe uma neutralidade entre o sujeito e objeto de forma independentes, há um condicionamento entre eles, que é o estado de conhecimento. Assim, o pensamento é uma atividade social por excelência e os conhecimentos científicos é consequência dos desdobramentos da história do pensamento, conforme sustenta Fleck (2010). Em sua tese epistemológica – a sociogênese do conhecimento –, o autor buscou compreender como os fatos científicos vão sendo construídos e modificados, ao longo do tempo (DELIZOICOV et al., 2002).

As ideias de Ludwig Fleck influenciaram Thomas Kuhn, que mencionou suas teses sobre “estilos de pensamento”, desenvolvidos por grupos de estudiosos que compõem um “coletivo de pensamento” (LOWY, 1994), no livro “A estrutura das revoluções científicas” (KUHN, 2013). A partir do reconhecimento de Kuhn a epistemologia fleckiana<sup>11</sup> passa então a ser utilizada, na Europa e nos Estados Unidos, como referência para trabalhos científicos em Educação, a partir da década de 1970.<sup>12</sup> Embora pareçam terem o mesmo sentido, Kuhn faz uma (re)leitura das concepções de Fleck, empregando outras nomenclaturas – digamos que uma maneira de pegar emprestado os conceitos do Fleck após sua morte.

Thomas Kuhn, físico estadunidense, questionou a visão ortodoxa da revolução científica que se tinha até então, de que o progresso científico era fruto da acumulação gradual do conhecimento e introduziu o conceito de “paradigma”, termo atualmente muito utilizado no debate sobre a inclusão, para sinalizar um novo olhar da sociedade em relação à escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Dito isso, a perspectiva da inclusão tem sido anunciada como um novo paradigma no campo da Educação e Educação Especial, um modelo estabelecido cujos fundamentos não são postos em questão. Nesse sentido, pareceu oportuno retomar as teses de Fleck para buscar uma maior compreensão do atual “paradigma” da Inclusão Escolar no âmbito da comunidade científica da Educação Especial no Brasil, que é o tema do presente trabalho.

Segundo Fleck (2010) a construção do conhecimento não ocorre numa interação bilateral, posto que relações históricas, sociais e culturais marcam e interferem nas formas de pensar. Há, portanto, a interferência de um terceiro fator – o estado do saber –, o qual questiona os resultados impostos por certas pressuposições anteriormente tidas como estabelecidas. Isso implica dizer que, ao nos dispormos a conhecer algo, só o conheceremos dentro de uma determinada maneira de pensar de um determinado grupo.

Assim, o ato de conhecer é regido por uma característica histórico-social, uma vez que está situado num tempo e num espaço, excede a cognição individual – embora inclua as generalizações do indivíduo – e envolva os interesses da sociedade de cada época. Para

---

<sup>11</sup> Delizoicov et al (2002) analisam o aspecto histórico-cultural do trabalho de Fleck, quando nos revela sobre a emissão de poucos exemplares do seu primeiro livro, pelo fato dele ser judeu e, naquela época era crescente o antissemitismo nazista, por esse motivo, pouco conhecido na comunidade científica.

<sup>12</sup> No Brasil, a primeira pesquisa a usá-lo como referência, no campo da formação de professores, foi a dissertação de Delizoicov (1995), pesquisadora vinculada a um dos primeiros grupos nacionais especializados no autor (BRANDÃO, 2015).

Fleck (2010), a ciência é uma prática cotidiana, que se alimenta do coletivo e é por ele continuamente (re)trabalhada.

Dentre os conceitos desenvolvidos, destacam-se como centrais as noções de Estilo de Pensamento e Coletivo de Pensamento, desenvolvidas na obra “Gênese e desenvolvimento de um fato científico” (FLECK, 2010), muito embora, para compreendê-los, seja preciso recorrer a outras ideias presentes na mesma obra, como as Protoideias, os Sistemas de Opinião e os Fatos Científicos.

### 3.1.1 Protoideias

As protoideias estão geralmente vinculadas a alguma tradição e servem como impulsionadoras para o desenvolvimento de um estilo de pensamento, uma vez que são aceitas por um grande número de pessoas. Apesar de serem vistas como caóticas, obscuras, místicas e primitivas, são esboços de teorias e/ou de conceitos futuros, posto que são crenças que vão se especializando historicamente, do geral para o particular (FLECK, 2010).

Ancorados com o pensamento Fleckiano de protoideias e tomando como princípio o movimento pela Inclusão Escolar, a ideia de escolarizar o público-alvo vai surgindo em diferentes contextos, ou coletivos, mesmo que de forma vaga, até que se chegue a certo nível de consenso em direção a determinada tese, caracterizando como uma concepção estabelecida.

Sobre isso, Rosa (2011), por exemplo, no tocante à educação do público-alvo da Educação Especial, enfatizava a importância do paradigma da Educação para todos, e considerava que havia:

[...] consenso entre todos os envolvidos com o paradigma da inclusão, de que nos encontramos no início desse processo [...]. Mesmo assim, é impossível pensar em retrocedermos, e voltamos aos velhos sistemas educacionais (ROSA, 2011, p. 4).

Barreto e Reis (2011) ressaltaram ainda o paradigma da diversidade e apontando que:

Acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a escola inclusiva é um dos grandes desafios da educação na atualidade. Frente a esse desafio, entende-se a urgência e a necessidade de romper velhos paradigmas ... romper com o modelo de educação que segrega e

exclui aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela sociedade (BARRETO, REIS, 2011, p.1).

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, fazendo surgir a preocupação com a inclusão social dessas pessoas marginalizadas.

Mendes (2006) ao analisar a implicação desse movimento no campo da Educação Especial mostra que havia um avanço científico no ensino especial, e ao mesmo tempo um criticismo científico direcionado aos serviços educacionais separados. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação do contingente que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns.

Essas protoideias, embasados no que diz Fleck (2010), fez crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a organização política de grupos que demandavam mudanças. Salientamos que isso tudo estava associado ao custo alarmante dos programas especializados. Sendo assim, num contexto de crise econômica mundial, terminou por aglutinar interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e pessoas com deficiências em direção ao princípio da Inclusão Escolar. Portanto, esses interesses se estabeleceram como concepções, formando o que Fleck (2010) denominou de Sistemas de Opinião.

### 3.1.2 Sistemas de Opinião

No discurso sobre Inclusão Escolar na década de 1970 começava a aparecer uma nova opinião sobre a melhor opção de escolarização do público-alvo da Educação Especial. Os sistemas de opinião, de acordo com Fleck (2010), são estruturas complexas que tendem a persistir, devido ao seu caráter fechado. Para isso, recorrem a efeitos recíprocos entre o conhecido, as coisas a serem conhecidas e os atores do conhecimento, o que garante a Harmonia das Ilusões dentro do sistema. Alguns motivos fazem com que esses sistemas persistam, quais sejam:

- a) Os sistemas de opinião se comportam de maneira muito seletiva, dificultando a percepção de fenômenos que a ele não se adequem;
- b) Os elementos que confrontam os sistemas de opinião podem ser propositalmente omitidos ou silenciados, devido as suas incongruências;

- c) A descrição dos fenômenos pode acabar por suprimir resultados que não estejam de acordo com o esperado, devido à demasiada confiança dos especialistas em determinado Estilo de Pensamento. Desse modo, são induzidos ao erro, devido a uma crença exacerbada no sistema de opinião vigente;
- d) Tenta-se, por meio de modificações, incorporar os elementos que confrontam o sistema de opinião, de modo que sejam vistos como aceitáveis e compatíveis ao Estilo de Pensamento vigente;
- e) Quanto mais os sistemas de opinião se consolidam, mais se tornam improváveis as contradições dentro do esquema.

Para Fleck (2010) a Harmonia das Ilusões é uma das características do Estilo de Pensamento, que promove a enganosa sensação de estabilidade dos sistemas de opinião, e ocorre quando a capacidade coercitiva de um estilo impera sobre o coletivo, reprimindo qualquer outra/nova ideia que surja. Para que haja uma renovação no estilo ou a sua transformação, é necessária a desconstrução da Harmonia das Ilusões, que se dá pelo aumento de Anomalias – casos particulares, que fogem à lógica do Estilo de Pensamento – e a emergência de um fato novo.

Paul e Ward (1996) destacam que no campo da ciência um paradigma serve para definir o que deve ser estudado, quais questões perguntar, como perguntá-las e que regras devem ser adotadas para interpretá-las. Assim, o paradigma de uma pessoa, no caso seria sua visão da filosofia, da política e das práticas pautadas no princípio da inclusão, por sua vez afetando o desenvolvimento das teorias, a interpretação de pesquisas e a comprovação de práticas efetivas pelos pesquisadores desse campo. Entretanto essa visão ou compreensão nem sempre é óbvia ou explícita no debate sobre o mérito da inclusão, seja ela escolar, ocupacional, no lazer ou ainda na vida em comunidade.

Entretanto os desacordos ou dissensos ainda persistem devido ao fato de que o debatedor mantém diferentes visões de mundo, ou em termos metateóricos, operam em diferentes paradigmas, ou pertencem a diferentes coletivos de pensamento. E qual papel desempenham os fatos científicos, ou as evidências nesse processo? Eles não conduziram à “verdade” ao à identificação da melhor e mais efetiva forma de escolarização do alunado do público-alvo da Educação Especial?

Portanto, de acordo com Fleck (1994), assim surge um fato: primeiro uma manifestação de resistência em um pensamento caótico inicial, então uma coerção determinada do pensamento, finalmente uma configuração imediatamente percebida. E ele

sempre é um acontecimento conectado com a história do pensamento, sempre resultado de terminado estilo de pensamento.

### 3.1.3 Fato Científico

A partir da crítica ao modelo empirista tradicional – no qual o Fato Científico é considerado como um fenômeno fixo, estático, permanente e independente da opinião do sujeito, Fleck (2010) o considerava enquanto uma existência ou realidade dinâmica, ou seja, como o suporte para ancorar os conceitos. Nas palavras do autor, o Fato Científico funciona como “[...] uma relação de conceitos conforme o estilo de pensamento, que, embora possa ser investigável por meio dos pontos de vista históricos e da psicologia individual e social, nunca poderá ser simplesmente construída, em sua totalidade, por meio desses pontos de vista.” (FLECK, 2010, p. 75).

Nesse contexto, o Fato Científico pode ser entendido como o primeiro indício de um Estilo de Pensamento que, após muito trabalho e discussão, ascende àquela categoria. Pode emergir na origem de um Estilo de Pensamento ou no momento de sua crise, devido à modificação ou ao nascimento de uma nova ideia, teoria ou conceito. É, portanto, um acontecimento flexível, mutável, construído por um Coletivo de Pensamento durante suas interações com os fenômenos ou situações em estudo.

O uso dos fatos científicos na pesquisa sobre a Inclusão Escolar, pode ser ilustrado a partir da proposição que Paul e Ward (1996) baseado nos dois grandes paradigmas envolvidos nessa questão, que eles nomearam de “paradigma da comparação” e “paradigma ético”.

Os proponentes do paradigma da comparação seriam aqueles guiados pela pesquisa, conduzidas no sentido de avaliar se a Inclusão Escolar funciona ou não, e por isso enfocam os estudos comparativos de desempenhos dos estudantes em diferentes contextos (segregados x inclusivos). Eles seriam influenciados pela quantidade de evidências pró e contra num certo contexto em relação a determinadas características dos estudantes (por exemplo: dificuldades de aprendizagem, surdez, atrasos no desenvolvimento, etc.), visando mostrar que condições seriam mais ou menos benéficas para os alunos.

Esses autores creem que a colocação do aluno em determinado contexto deve depender da habilidade do estudante em alcançar um critério mínimo de ganhos sociais e acadêmicos e consideram que a colocação mais apropriada para o estudante é uma decisão

individual, definida caso a caso, baseada em cuidadosa avaliação fundamentada em critérios sociais e acadêmicos.

Dito isso, os pesquisadores dessa linha de pensamento podem também duvidar se as escolas conseguiram acolher e ensinar determinados alunos particularmente aqueles com múltiplas e severas deficiências, e argumentam que em alguns casos, provisões educacionais separadas poderiam ter resultados melhores ou no mínimo iguais à escolarização em classes comuns de escolas regulares.

Paul e Ward (1996) definem também essa abordagem de pesquisa como cautelosa, e que as linhas de pesquisa desse coletivo de pesquisadores justificariam, por exemplo, a existência do contínuo de serviços para colocações de alunos com deficiências.

Os proponentes do paradigma ético, por sua vez, defendem que a inclusão é predominantemente um tema ético, e que assim sendo a principal questão para os pesquisadores deve ser: o que precisamos para fazê-la funcionar? O foco da pesquisa passa então a ser como assegurar que todas as crianças tenham sucesso na classe comum de uma escola comum.

Eles sustentam que todo indivíduo deve ser tratado com dignidade, tendo respeitado o direito de ser escolarizado numa classe comum, sem precisar se modificar ou atender a critérios arbitrários ou padrões da escola. Consideram que a escola é que deve se modificar a fim de acomodar as necessidades individuais de todos os alunos. Destacam ainda as evidências científicas dos benefícios da inclusão tanto para alunos da Educação Especial quanto para os demais, assim como os prejuízos da segregação e da rotulação na autoestima e no desempenho.

Podemos assim dizer, que o argumento principal dessa corrente de pensamento é o de que toda atividade humana, por exemplo, de conduzir pesquisa, criar escolas, ganhar dinheiro, desenvolver programas de assistência, etc., envolve questões morais e éticas. Nesse sentido ninguém precisaria ter que provar algo para poder ter acesso à escola ou a vida em comunidade, na medida em que esse seria um direito básico de todos e não precisa ser uma conquista ou um privilégio.

Assim como Paul e Ward (1996), Mendes (2006) também identificou na literatura sobre Inclusão Escolar, a partir da década de 1990, o surgimento de duas posições mais extremistas, e divergentes, sobre o assunto, que de certa forma representavam estilos de pensamento ou paradigmas diferentes. Num dos extremos havia a proposta de Inclusão Total,

que defendia a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de dificuldade, na classe comum da escola comum, e a eliminação total dos serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estavam os adeptos da Educação Inclusiva que defendiam a escolarização na classe comum, embora admitisse a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados, tais como: classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais.

Enfim essas duas correntes de pensamento encontradas na literatura específica da Área, apontadas pelos autores citados anteriormente, ilustram como os fatos ou evidências científicas são utilizadas para provar determinados pontos de vista de um estilo de pensamento que só faz dentro de determinado paradigma, coletivo de pensamento.

#### 3.1.4 Estilo de Pensamento

O Estilo de Pensamento é uma disposição para o perceber orientado por uma lógica e uma linguagem aceitas em determinada comunidade, ou seja, diz respeito a um agir seletivo, porque ocorre quando um grupo de especialistas passa a atuar, de forma dirigida e restrita, a partir de um corpo de conhecimentos por eles mesmos validados. Dessa forma, tem um viés social, por ser gerado e constituído no interior de um coletivo especializado.

Como consequência de seu aspecto social, tem caráter vivo, maleável, plástico, interativo e transitório, pois está sujeito a pequenas e frequentes modificações, mesmo que estas ocorram de maneira sutil, lenta e gradual. Assim, é possível a convivência simultânea de múltiplos e variados modelos, forjando o modo pelo qual os indivíduos veem o mundo e nele intervêm, tendo sempre como base uma atividade prática.

À medida que os Estilos de Pensamento são alterados, os fatos científicos também se transformam, acomodam-se e se desenvolvem, adaptando-se ao modelo dominante em cada época. Portanto, um Estilos de Pensamento guia e conduz a prática científica de um campo de pensamento, de forma peculiar e datada, a partir de elementos – como: saberes, normas, linguagens, conceitos, práticas, leis e teorias – amplamente aceitos e compartilhados por um Coletivo de Pensamento.

A natureza do conhecimento científico, como descreve Kuhn, torna compreensível o fato de que em determinados momentos históricos coexistam dois ou mais paradigmas, e disso pode nascer os dissensos. Paul e Ward (1996). Apesar de reduzirem as divergências no campo da pesquisa sobre Inclusão Escolar a dois grandes paradigmas, alertam para o fato de que essa redução é uma mera tentativa de teorização, na medida em que de fato

há vários outros “micro paradigmas”, envolvidos por exemplo, nas metodologias de pesquisa, na abordagem teórica de ensino-aprendizagem, etc. Juntos eles compõem uma relação de conceitos conforme determinado estilo de pensamento, no âmbito individual, e coletivo de pensamento, no âmbito social.

### 3.1.5 Coletivo de Pensamento

Coletivo de Pensamento é um agrupamento de pessoas, de tamanho variável, com comportamento semelhante, que tem interesse comum numa determinada área ou problemática. Tal grupo atua como portador e divulgador de determinado estilo de pensamento – através de mecanismos de trocas e de influência recíproca –, funcionando a partir de duas dinâmicas, a saber: *Círculo Esotérico* e *Círculo Exotérico*.

- a) *Círculo Esotérico* – Trata-se de um grupo pequeno e altamente seletivo, constituído por aqueles que criam as formas de pensar e agir específicos de um coletivo de pensamento;
- b) *Círculo Exotérico* – Trata-se de um grupo amplo e menos seletivo, estabelecido em torno do *Círculo Esotérico* constituído pelos consumidores das ideias geradas pelos formuladores do conhecimento.

Como exemplo de círculos esotéricos, teríamos: os grupos formados por pesquisadores, ativistas, associações, sociedades científicas; os grupos que produzem e disseminam o conhecimento e formam opiniões, de modo que os componentes desses coletivos circulem suas ideias em publicações (em artigos, eventos, livros); no ensino de futuros profissionais, na prestação de serviços, e etc. Dessa forma acabam atingindo uma população mais ampla que vai consumir esse conhecimento formulado nos círculos esotéricos.

É importante destacar que um Coletivo de Pensamento é composto de muitos círculos interseccionados, já que um indivíduo pode pertencer a vários *Círculos Exotéricos* ao mesmo tempo e a poucos ou a nenhum *Círculo Esotérico*.

No entanto, ao participar de diferentes Coletivos de Pensamento, o indivíduo terá que incorporar o pensamento e se adequar ao estilo de cada um deles, o que ocorre de maneira assistemática, pois não costumamos ter consciência do Estilo de Pensamento que predomina sobre o nosso próprio pensamento.

Por outro lado, os círculos costumam desenvolver estratégias de sobrevivência e manutenção de seus coletivos, viabilizando estratégias de comunicação, quais sejam: Circulação Intracoletiva e Circulação Intercoletiva.

- a) *Circulação Intracoletiva de Ideias* – É a comunicação que acontece dentro do Centro Esotérico e é responsável pela formação dos pares que compartilharão um mesmo Estilo de Pensamento, que será mantido a partir da utilização de processos coercitivos por parte do coletivo, com a finalidade de reforçar os laços entre os participantes e formar novos integrantes;
- b) *Circulação Intercoletiva de Ideias* – É a interação que ocorre entre distintos Estilos de Pensamento e coletivos diferentes, pela introdução de novas ideias de um coletivo em outro, através da disseminação do Estilo de Pensamento produzido pelo Circulo Esotérico para o Círculo Exotérico. Por esse motivo, é difícil de ser sistematizada, devido a sua complexidade e heterogeneidade. Tem a finalidade de disseminar e popularizar um Estilo de Pensamento, transformando-o, ressignificando-o ou viabilizando a criação de novos estilos.

Para Fleck (2010) os Coletivos de Pensamento são anteriores aos Estilos de Pensamento, mas responsáveis pela circulação de ideias entre públicos específicos, quando impõem consequências na e para a criação/transformação de determinado estilo de pensamento. Durante o processo de desenvolvimento e divulgação de ideias, quanto maior a diferença entre os estilos, menor o intercâmbio entre eles; no entanto, diante de uma *Circulação Inter coletiva de Ideias*, as relações entre os círculos costumam apresentar traços comuns, independentes das particularidades dos agrupamentos, o que favorecerá o intercâmbio.

A seguir, uma análise da construção dos estilos de pensamento no contexto das formulações teóricas de Fleck (2010), será aprofundada para refletir sobre como os pesquisadores constroem seus próprios estilos de pensamento, ou paradigmas sobre a Inclusão Escolar.

### **3.2 Compreendendo o desenvolvimento do Estilo de Pensamento sobre a Inclusão Escolar**

Como é que as ideias, enquanto parte de um sistema de Opiniões, transitam entre um Estilo de Pensamento e outro? Como e por que alguns desses conhecimentos tendem

a ser preservados em determinados Sistema de Opinião? Para se aproximar da resposta a perguntas como essas, discutiremos um pouco sobre o que é conhecimento e como ele é construído.

Na epistemologia de Fleck (2010), o conhecimento não é linear, nem progressivo. É concebido socialmente e percebido enquanto mudança ininterrupta dos EP, marcado por:

- a) Temporalidade e mutabilidade;
- b) Percurso histórico e condições sociais do contexto;
- c) Pensamento dos indivíduos.

Paul e Ward (1996) destacam que os paradigmas, ou estilos e/ou coletivos de pensamentos, não podem ser provados como falsos ou verdadeiros porque eles são meramente pontos de vista, e não dependem de métodos científicos lógicos. Trata-se de uma escolha do pesquisador baseada nas reflexões ou sínteses de fontes de pesquisas primárias ou secundárias, do seu background educacional e de suas inclinações idiossincráticas.

Assim, o que nós pensamos e como enxergamos a realidade objetiva depende do Coletivo de Pensamento ao qual pertencemos. Mesmo trabalhando isolado, o especialista depende, de alguma forma, de fatores externos a ele – tais como: técnicos, agência de fomento, funcionários de sua instituição, estudantes os quais orienta, legisladores, maquinário etc. – e da relação que mantém tanto com o(s) Coletivo(s) de Pensamento quanto com o Estilo de Pensamento. Na perspectiva da Sociogênese do Conhecimento, esse processo se dá em três etapas: instauração, extensão e transformação.

### 3.2.1 Instauração

A Instauração do Conhecimento ocorre quando os componentes de um Círculo Esotérico passam a perceber e atuar conforme um Estilo de Pensamento, ou seja, de acordo com o pensamento dominante ou hegemônico daquele coletivo.

### 3.2.2 Extensão

A Extensão do Conhecimento é o movimento em que uma nova visão altera os esquemas de pensamento dos participantes, fazendo com que estes se adaptem

harmonicamente ao novo conhecimento. Neste processo, quanto mais elaborado e desenvolvido o Estilo de Pensamento, mais coeso ficará o Coletivo de Pensamento.

### 3.2.3 Transformação

A transformação do Conhecimento acontece quando se estabelece um conflito entre Estilo de Pensamento relacionados, por serem parecidos e próximos, o que torna impossível a coexistência destes. Tal cenário pode condenar o indivíduo de um Coletivo de Pensamento à improdutividade ou leva-lo à criação de um Estilo de Pensamento intermediário – situado entre o anterior e o novo.

Primeiro se passa por um período no qual as Anomalias se encaixam perfeitamente, no entanto, podem ocorrer outras complicações. Quando os dilemas impostos pelo conhecimento não podem ser resolvidos pelo Estilo de Pensamento vigente, devido a circulação intra e inter coletiva de ideias não conseguirem acomodar as divergências, fica impossível manter a coesão, havendo a exigência de que um novo Estilo de Pensamento se estabeleça.

## 3.3 Compreendendo o papel da Linguagem, do Especialista e da Ciência na Epistemologia de Fleck

Para a Sociogênese do Conhecimento (FLECK, 2010), a linguagem tem um papel fundamental na construção do conhecimento e, por isso, para a compreensão da pesquisa, uma vez que as palavras só serão portadoras de significados na medida em que forem interpretadas dentro de um contexto. Dessa forma, encontramos dificuldade de traduzir em palavras qualquer campo de saber, posto que estas não possuem um significado fixo mas, mesmo assim, têm um papel decisivo na estruturação de nossa ideia de realidade, já que influenciam diretamente nas possibilidades de experimentação, percepção e divulgação do conhecimento num Coletivo de Pensamento.

O cientista ou especialista é visto como importante elemento na obra de Fleck (2010), tendo em vista que está inserido em determinado Coletivo de Pensamento, numa determinada cultura, num determinado momento, o que o torna portador do desenvolvimento histórico de uma área de pensamento, de um determinado Estado de Saber.

Quanto à Ciência, o autor a categoriza em quatro tipos, levando em consideração o modo costuma ser simplificado, modificado ou reestruturado, ao ser aplicado em diferentes setores sociais, quais sejam: ciência popular, conforme descreve o Quadro 6.

Quadro 6 - Tipos de Ciência, segundo Ludwik Fleck.

CIÊNCIA POPULAR	É a ciência para não especialistas, veiculada geralmente pelas mídias. Costuma ser altamente ilustrativa, prática e convincente, pois evidencia os resultados e os produtos deles decorrentes, a partir da defesa de determinados pontos de vista. Por isso, exerce forte influência sobre a população leiga, devido à ausência de métodos, detalhes e polêmicas, formando a opinião pública e, com isso, uma visão de mundo.
CIÊNCIA DOS PERIÓDICOS	É aquela que se caracteriza pelos modos provisório, incerto e pessoal da atividade do especialista, uma vez que este almeja, por um lado, que seu esforço teórico-prático faça parte, um dia, dos manuais; e, por outro, busca uma conotação mais coletiva de seu pensamento, ocultando o seu caráter mais pessoal em sua escrita.
CIÊNCIA DOS MANUAIS	Decorrente da Ciência dos Periódicos, costuma se apresentar de maneira linear, progressiva e coerente. Nasce da migração intracoletiva dos pensamentos – Circulo Esotérico–, mediante esforço de seleção, reorganização e transformação do modelo anterior.
CIÊNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS	(Categoria apenas mencionada por Fleck, mas deixada de lado, em seguida, na discussão realizada pelo autor).

FONTE: Elaboração própria.

### 3.4 Compreendendo a construção coletiva do pensamento sobre Inclusão Escolar

De maneira geral, podemos dizer que a epistemologia fleckiana se refere a um modelo social constituído por diferentes coletivos, no qual cada grupo é detentor de um conjunto de saberes, bem como produtor de soluções para os problemas levantados em determinada experiência. É um modelo interativo de construção, direcionado por Coletivos de Pensamentos e orientado por Estilos de Pensamentos, em um intenso processo de trocas, sem a falsa neutralidade dos sujeitos e/ou da leitura possível da realidade.

Nesse enquadre, o desenvolvimento científico ocorre através da evolução das ideias ou, dito de outro modo, pela transformação dos Estilos de Pensamentos. Tais ideias são legitimadas dentro de determinado Coletivo de Pensamento e sua durabilidade coincide com as mudanças ocorridas no grupo. Assim, as escolhas realizadas por determinado Coletivo de

Pensamento são consequência da orientação de um Estilo de Pensamento, por influência da dinâmica histórico-cultural do referido agrupamento.

A história da Educação Especial é uma história de luta pela expansão do direito à educação de populações que têm sido amplamente esquecidas e socialmente marginalizadas pelos sistemas educacionais. No Brasil, a negligência da educação pública obrigou pais e comunidades por todo o país se mobilizarem, durante a década de 50, para criar e prover serviços, o que incentivou o descaso da escola pública e a criação de instituições especializadas privadas de caráter filantrópico. E, durante muitos anos o poder público patrocinou esses movimentos sociais filantrópicos, uma vez que era financeiramente mais conveniente pagar para alguém cuidar dessas crianças e jovens, ao invés de incorporá-las no sistema educacional geral. E assim, a assistência a essa parcela da população foi se constituindo como um favor que lhe prestavam, sem o reconhecimento do direito delas à educação.

Assim foi até a década de 70, quando tanto no Brasil quanto no mundo todo, começou a fortalecer os questionamentos sobre a colocação dessas crianças e jovens do público-alvo da Educação Especial em espaços especializados, ao mesmo tempo em que crescia a ênfase para que os estudantes da Educação Especial tivessem ampliado o acesso à escola comum.

Dessa maneira, os ventos mudaram de modo que hoje não é mais considerado ideal marginalizar e separar essas crianças e jovens para educá-las. O imperativo agora é garantir que elas sejam escolarizadas em classes comuns das escolas regulares, entretanto o consenso termina nesse ponto, na medida em que as opiniões sobre como atingir esse objetivo não tem sido nem consensuais e nem simples, pois ainda que se constatem avanços legais, continua existindo uma profunda divisão em várias questões que compõem a base das controvérsias do debate contemporâneo sobre a educação do público-alvo da Educação Especial.

No campo da Educação Especial, quando se discute o conceito de Inclusão Escolar, muito se tem referido à ideia de que se trata de um novo “paradigma”, termo emprestado da teoria de Thomas Kuhn sobre a revolução nas ciências. Com menos frequência se tem utilizado a sociogênese de Fleck (2010) para analisar a história da Educação Especial e do movimento pela Inclusão Escolar, embora o conceito de paradigma tenha muitos pontos em comum com a tese da ciência enquanto construção social, desenvolvida por estilos e coletivos de pensamento.

Paradigmas, da mesma forma que estilos e coletivos de pensamento, são padrões compartilhados de crenças e pressupostos básicos sobre a natureza do mundo e de como ele funciona. São crenças e pressupostos que supomos ser a verdade, e que nos fornecem um senso de identidade coletiva, e guiam ou justificam nossas ações. Entretanto, ao mesmo tempo em que eles servem de guia para nossas ações, enquadram-nos, pois são normativos na medida em que conciliam as várias razões para nossas ações com base nos pressupostos inquestionáveis do paradigma que adotamos.

Paul e Ward (1996) consideram que a visão, compreensão, ou paradigma, de uma pessoa, nem sempre é óbvia no debate sobre o mérito da inclusão. O desacordo ou dissenso pode ser devido ao fato de que o debatedor mantém diferentes visões de mundo, ou em termos metateóricos, operam em diferentes paradigmas, com estilos de pensamento diferentes.

Gallagher, Heshusius, Iano e Skrtic (2004) consideram que o campo científico da Educação Especial enfrenta na atualidade vários desafios, mas que talvez o mais contundente e estridente seja o debate sobre Inclusão Escolar, particularmente entre os adeptos de uma visão mais radical desse princípio, contra aqueles que sustentam uma outra visão, mais cautelosa dessa questão.

Segundo esses autores, esse debate se alastra e parece não ter fim. Em parte, porque poucos educadores – poderíamos incluir também os cientistas –, têm participado dessa conversa mais diretamente, com estilos de pensamento definidos, em outra, porque eles têm pouca exposição a base de conhecimento e ao vocabulário requeridos para engajamento com os conceitos essenciais que poderiam oferecer perspectivas alternativas (GALLAGHER; HESHUSIUS; IANO; SKRTIC, 2004).

Dessa forma, para esses autores é preciso ampliar o diálogo, melhorar a compreensão dos conceitos e do vocabulário necessários para a participação mais consciente nesse debate, para trazer esse conhecimento à tona, torná-lo central mais do que periférico e, finalmente possibilitar a participação de uma parcela maior de educadores e pesquisadores em relação aos desafios atuais enfrentados pela Educação Especial.

Os paradigmas, estilos ou coletivos de pensamento não podem ser provados como falsos ou verdadeiros porque eles são meramente pontos de vista, e não dependem de métodos científicos lógicos. De fato, evidências científicas são produzidas e utilizadas para comprovar determinado ponto de vista, e no tocante ao debate sobre a questão da Inclusão Escolar tem sido difícil, senão impossível, resolver conflitos resultantes da aplicação de mais do que um paradigma. Embora haja um grande consenso em relação a necessidade de se

construir escolas inclusivas no sistema brasileiro existe muito dissenso em relação a como fazer isso.

Enfim, o atual processo de reforma escolar, que desafia as práticas tradicionais das escolas públicas, está em andamento em todo o mundo desde a década de 1980. Os alunos que hoje frequentam a escola representam perspectivas cada vez mais diversas, sociais, culturais, políticas e religiosas, criando uma situação que fortalece mais os valores inclusivos que devem ser incorporados nas políticas escolares.

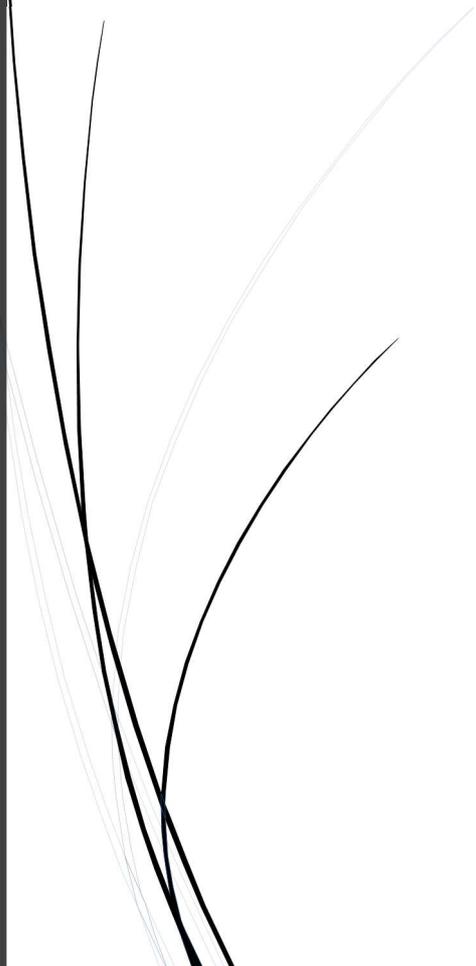
Nesse contexto a comunidade científica, na forma dos pesquisadores do campo da Educação Especial, enquanto coletivos de pensamentos e construtores do conhecimento, assumem importante papel na definição dos rumos que as políticas educacionais devem assumir para avançar no direito à educação para essa parcela da população. Aprofundar o debate é necessário, na medida em que as divergências existentes e a divisão podem contribuir para o pouco avanço que se observa nas políticas e práticas direcionadas para a perspectiva da Inclusão Escolar no país.

Tomando como referência tais contribuições teóricas que apontam para a importância dos coletivos de pensamento, da natureza de construção social do conhecimento científico, das opiniões divergentes na literatura sobre Inclusão Escolar o presente estudo tem como tema de investigação as compreensões dos pesquisadores brasileiros da Educação Especial sobre a Inclusão Escolar, e como objetivos, aprofundar o debate no sentido de explicitar os consensos e dissensos sobre a questão da Inclusão Escolar na realidade brasileira.

No âmbito individual ou no grupo, sempre operam forças dinâmicas que diferem em magnitude e direção, e geram vetores que podem potencializar ou impedir os movimentos em direção a uma meta, que no caso seria garantir o direito a educação para todos. Um movimento desejado em uma direção introduz um grau de desequilíbrio, e se algumas metas consensuais puderem ser especificadas, e se as forças que operam no espaço ou campo puderem ser identificadas, então a atenção coletiva pode ser direcionada para mudar as forças e tensões, e que podem levar a meta desejada. Enfim, apesar dos paradigmas divergentes, acredita-se que é possível, a partir da explicitação das divergências e do diálogo construir alguns consensos entre os diferentes coletivos de pensamento em direção à uma política de Inclusão Escolar que garanta de fato o direito à educação do público-alvo da Educação Especial.



## **4 ORGANIZADORES DO CICLO COLABORATIVO**



De acordo com a tradição, ao longo do tempo o trabalho realizado por professores e pesquisadores se constituiu de forma solitária e individual, organizado em ilhas profissionais localizadas em escolas e universidades, onde a interação, a solidariedade, o companheirismo e a tolerância nem sempre foram valores presentes nas práticas. É, pois, somente neste século que a colaboração tem sido uma abordagem metodológica recorrente nas pesquisas científicas de Educação Especial no Brasil.

Então, ir de encontro à tradição e propor algum arranjo colaborativo é tarefa desafiante e também inovadora, já que demanda aprendizagem de atitudes coletivas e de coautoria. Sendo assim, explicitaremos a seguir o ciclo colaborativo empreendido nessa investigação, descrevendo as estratégias (meios) e os procedimentos (maneiras/modos) de produção de conhecimento e de formação continuada adotados para o alcance dos objetivos estipulados.

Apresentaremos as etapas organizativas que compõem o desenho da pesquisa, amparados nos escritos de Desgagné (1997) e de Ibiapina (2010). Tomando tais referências, em diálogo com a Sociogênese do Conhecimento (FLECK, 2010), estruturamos a colaboração em três etapas, quais sejam: preparação, intervenção e sistematização. Movimentos que permearam o processo reflexivo, gerando a construção de dados e a difusão das ideias.

#### **4.1 Preparação**

A etapa da preparação foi o momento de criação de condições para a efetivação da colaboração e da reflexão, por meio da incorporação dos participantes na pesquisa e também de organização do percurso reflexivo. Configurou-se enquanto um momento decisivo, pois foi quando se deu o contato inicial com os envolvidos e o estabelecimento do contrato de colaboração, para que todos se sentissem inseridos e à vontade para colaborar. Envolveu a realização de procedimentos éticos, a sensibilização dos participantes, a negociação dos espaços e tempos, o levantamento dos pontos de tensão, o desenho dos ciclos reflexivos.

#### 4.1.1 Procedimentos éticos

Tendo em vista que em pesquisas colaborativas a participação deve acontecer de forma voluntária, ativa e intencional, submetemos o nosso projeto à Plataforma Brasil, visando assegurar as condições adequadas para o seu desenvolvimento. Junto ao projeto encaminhado, constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) apresentando os motivos do convite aos participantes (APÊNDICE B), assim como os objetivos, as formas de participação, os riscos e os benefícios decorrentes da colaboração.

Informamos que estávamos convidando apenas pesquisadores que se dedicam às questões da Educação Especial no Brasil e que a participação consistia em debater os consensos e dissensos de Inclusão Escolar – por meio do preenchimento a uma enquete virtual sobre as concepções de Inclusão Escolar – e da discussão em grupos focais – para o aprofundamento de algumas temáticas.

O documento esclarecia que a recusa em participar não acarretaria nenhum prejuízo, mas informava que, ao assiná-lo, a pessoa declarava ciência e concordância com as informações que haviam sido dadas na ocasião. Mesmo assim, a desistência da participação poderia se dar a qualquer momento, necessitando apenas a retirada formal da autorização, entrando em contato com os responsáveis pela pesquisa.

Também assumimos o risco de que a pesquisa não causaria danos, ao dispensar a identificação nominal dos envolvidos durante a divulgação dos resultados, ao consultar as suas agendas antes de programar as atividades e ao diversificar os horários das sessões previstas. Houve algum incômodo quando alguns envolvidos necessitaram utilizar o computador com conexão razoável de internet e não havia sinal ou era intermitente. No entanto, tal desconforto foi resolvido no processo, com novas tentativas de acesso ou por meio da remarcação da oportunidade. Utilizamos *e-mail* e redes sociais pessoais para agendamentos das atividades e resposta às dúvidas que surgiram.

Por fim, firmamos o compromisso de divulgar os resultados do estudo para além dessa tese, desdobrando-os em artigos em periódicos e/ou capítulos de livros, apresentando-os também em reuniões científicas da área de Educação Especial. Com isso, pretendemos aprofundar e validar as discussões, promovendo subsídios que possam alimentar os debates sobre a Inclusão Escolar em nosso país.

#### 4.1.2 Sensibilização dos participantes

O processo coletivo de reflexão impulsionou os pesquisadores a considerarem os interesses e preocupações dos participantes em seu projeto investigativo, ou seja, a busca por um objetivo comum de trabalho. Desse modo, para que o engajamento se estabelecesse, foi necessário que o objeto da pesquisa e as atribuições dos participantes fossem ajustados logo no início. Assim, a sensibilização dos participantes se deu com a celebração da parceria colaborativa, quando formalizamos o desejo comum de mapear os consensos e dissensos envolvidos nas principais temáticas referentes à Inclusão Escolar em contexto brasileiro, nossa questão mobilizadora.

Considerando a origem do problema de pesquisa, os colaboradores foram convidados entre os participantes vinculados ao Oneesp, pertencentes às cinco regiões geográficas do país, para constituir o Coletivo de Pensamento de nossa pesquisa<sup>13</sup>. A divisão das responsabilidades ocorreu de acordo com necessidades do projeto e foi organizada em dois papéis, quais sejam: pesquisadores-mediadores e professores-pesquisadores, conforme detalhamos no Quadro 7.

**Quadro 7** - Atribuições dos colaboradores no Coletivo Investigativo

<b>PESQUISADORES-MEDIADORES</b>	<b>PROFESSORES-PESQUISADORES</b>
Responsáveis pelos meios formais de elaboração da pesquisa científica, ou seja, a concepção inicial do projeto (definição do problema, da metodologia, dos procedimentos e da análise), bem como a mediação de cada etapa investigativa.	Responsáveis pela análise crítico-reflexiva dos pensamentos, ações e sentimentos envolvidos nas políticas e nas práticas educacionais inclusivas em contexto brasileiro.

FONTE: Elaboração própria.

De modo geral, podemos dizer que as responsabilidades comuns aos participantes do processo colaborativo consistiram em problematizar e refletir sobre as práticas escolares inclusivas. De modo específico, coube aos pesquisadores-mediadores (orientando e orientadora da Tese) as tarefas de organizar e socializar ideias e aos professores-pesquisadores (aqueles que se propuseram a pactuar conosco os objetivos da investigação e a colaborar de distintas formas e em diferentes momentos) a função de co-construtores de conhecimento. Ou seja, coube aos primeiros fortalecer o apoio mútuo entre os pares e encorajar os professores-pesquisadores a colaborar e aos demais compartilhar significados e sentidos, questionando ideias, emitindo opiniões, apresentando suas razões e opções durante o percurso investigativo.

<sup>13</sup> O perfil dos participantes será apresentado no capítulo 5, que trata da arquitetura do Coletivo de Pensamento.

Ressaltamos que, apesar da pesquisa colaborativa se caracterizar por relações paritárias, isso não implica dizer que os envolvidos terão as mesmas atribuições no coletivo investigativo ou que dividirão igualmente o poder nas decisões. Na verdade, significa possuir as mesmas possibilidades interativas de apresentar e negociar crenças e valores, ou seja, as mesmas chances de colocar problemas a serem discutidos.

#### 4.1.3 Negociação dos espaços e tempos

Ao se envolverem em pesquisas colaborativas, os participantes constantemente são desafiados a refletir sobre as suas ações, revendo concepções e teorias internalizadas. Trata-se de um percurso que envolve o reconhecimento, a problematização e a desconstrução de suas crenças, por meio do confronto com a prática ou com a opinião divergente de seus pares, o que os desestabiliza por um lado, mas permite desenvolvimento por outro.

Para desencadear a reflexão, inicialmente organizamos duas estratégias: a enquete virtual – através de um *link* enviado por *e-mail* – e a realização de grupos focais – durante o 5º Encontro do Oneesp. A promoção do evento fazia parte de um projeto submetido ao edital universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que tornou possível angariar fundos para a cobertura de diárias e passagens aéreas para os pesquisadores envolvidos.

No entanto, no decorrer do processo, precisamos criar uma alternativa ao referido evento, pois o recurso estava aprovado, mas não foi enviado, reflexo da crise econômica pela qual passava/passa o Brasil. Foi, então, que surgiu a ideia de realizarmos grupos focais a distância, os quais denominamos de Encontros Virtuais, no intuito de driblar o impedimento financeiro e cumprir a proposta de pesquisa. Ao fim, nosso estudo ficou planejado da seguinte forma:

Quadro 8 - Planejamento do estudo

ESTRATÉGIA	ENVOLVIMENTO	INTERAÇÃO	PROCEDIMENTO
Questionário eletrônico de caracterização dos participantes	Descrever características pessoais e experiências profissionais	À distância	Acessar o <i>link</i> enviado por <i>e-mail</i> e clicar nas opções de resposta às perguntas
Enquete Virtual	Posicionar-se em relação a declarações que norteiam os discursos sobre Inclusão Escolar no Brasil	À distância	Clicar no botão “concordo” ou “discordo”, dos vários itens do formulário eletrônico
Encontros Virtuais	Argumentar sobre aspectos da Inclusão Escolar	À distância	Debate, a partir de um roteiro de questões
Grupos Presenciais	Refletir sobre as suas próprias posições e a dos seus pares quanto aos aspectos da Inclusão Escolar no contexto brasileiro	Presencial	Debate, a partir de uma lista de argumentos

FONTE: Elaboração própria.

Desse modo, as estratégias e os procedimentos utilizados na pesquisa tiveram como objetivo auxiliar o Coletivo de Pensamento no reconhecimento de compreensões envolvidas em seus Estilos de Pensamento, identificando semelhanças, diferenças e possibilidades de mudança nas ideias construídas. De maneira geral, visavam favorecer o diálogo e a análise de contextos, por meio da reflexão inter e intrapessoal promovida pela colaboração.

#### 4.1.4 Levantamento dos pontos de tensão

Como consideramos a prática de Inclusão Escolar enquanto fenômeno concreto, ou seja, situado num contexto histórico, político e social, foi necessário que elencássemos alguns conteúdos considerados imprescindíveis por serem pontos de dissenso. Assim, partimos para a identificação de dificuldades encontradas na materialização da política inclusiva brasileira que, por essa razão, demandariam estudos aprofundados capazes de proporcionar condições de compreensão das situações enfrentadas e dos conhecimentos acumulados e, quem sabe, promover a redefinição conceitual.

Dessa maneira, era cabível que o Coletivo de Pensamento fizesse constatações, críticas e denúncias, por meio da problematização de suas experiências profissionais. Desse

modo, foi preciso que interrogássemos o particular (microsocial) sem perder de vista o geral (macrossocial), possibilitando a conexão entre o que compreendemos do vivido, sobre o que nos é dito e as possibilidades que temos de transformação da realidade.

Sendo assim, esse momento de contextualização do fenômeno serviu para detectar perspectivas individuais, que pudessem gerar consciência coletiva sobre as preocupações consideradas de fundamental importância para o debate da Inclusão Escolar. O objetivo, então, foi alocar as perspectivas individuais em duas possibilidades comuns ou Estilos de Pensamento – Inclusão Total e Inclusão Parcial –, que levassem os participantes a se posicionar e, assim, alcançar uma visão mais ampliada do fenômeno em estudo.

Diante da complexidade da temática da Inclusão Escolar, fenômeno multifacetado e multidisciplinar, problematizamos a contextualização em seis dimensões reflexivas, conforme representação no Quadro 8. Tais dimensões derivaram da análise dos pontos de discordância apontados na literatura especializada (FUCHS; FUCHS, 1998) e dos dados do Oneesp (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2013; MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2013).

**Quadro 9** – Dimensões da problematização da realidade

<b>INCLUSÃO ESCOLAR</b>
Avaliação Educacional
Escolarização
Metodologia de Ensino
Profissionais Envolvidos
Público-Alvo
Relação Professor-Aluno

FONTE: Elaboração própria.

A primeira dimensão reflexiva diz respeito à *Avaliação Educacional* do aluno PAEE, na qual visamos investigar a percepção que o Coletivo de Pensamento tinha sobre as diferentes funções e como eles se posicionavam em relação a cada uma. Os dissensos começavam no que se refere à importância da identificação, bem como sobre a quem deve ser atribuída essa responsabilidade, assim como quanto aos procedimentos e instrumentos a serem utilizados. Ainda, o produto que deve resultar desse processo não é algo consensual. No âmbito da aprendizagem, as dúvidas pairavam quanto aos mecanismos de progressão, retenção e certificação acadêmica.

Outro ponto de dissenso tem sido as diferentes interpretações que os sistemas educacionais têm dado às *Funções da Escolarização* dos alunos PAEE, quais sejam: apenas

socializar ou também ensinar conteúdos conceituais. Com essa dimensão, um dos primeiros aspectos identificados no estudo inaugural do Oneesp, tivemos o propósito de conhecer a percepção que o Coletivo de Pensamento tinha sobre tais finalidades educativas e avaliar como ele se posicionava em relação a essas diferentes funções da escola para o aluno PAEE.

A dimensão *Metodologia de Ensino* foi incorporada para identificar a posição do Coletivo de Pensamento sobre o que há de “especial” ou de “diferente” – em termos de recursos, estratégias e serviços –, que justificasse a existência da Educação Especial na escolarização do aluno PAEE. Nesse aspecto, os dados do Oneesp apontavam que havia desde propostas que defendiam a especificidade – às vezes também para outros contingentes – até aquelas que julgavam desnecessárias as categorizações e/ou ferramentas diferenciadas. Além disso, interessava-nos saber ainda o quanto o que é considerado “especial” se acomodaria dentro do contexto de uma classe comum, de uma SRM e de uma escola comum.

Em relação aos profissionais envolvidos, alguns municípios participantes do Oneesp contrataram equipes multidisciplinares para suas redes de ensino, no intuito de prestar serviços de apoio aos alunos PAEE. Alguns pesquisadores consideravam essa diversidade de apoios e profissionais uma medida importante e necessária, enquanto outros discordavam da presença de outros profissionais na escola ou mesmo no sistema educacional. Assim, com a dimensão *Profissionais Envolvidos* buscamos a posição do Coletivo de Pensamento sobre a necessidade da inserção de profissionais como psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, etc. nos serviços de apoio à escolarização de alunos PAEE.

Um quinto ponto de interesse foi a definição de quem é ou deveria ser o *Público-Alvo* da Educação Especial. Aqui, as tensões se situam entre proposições que tendem a manter o contingente tradicional (alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) ou que tendem a ampliá-lo, incorporando alunos com outras dificuldades escolares. Então, nessa dimensão reflexiva buscamos ver se o Coletivo de Pensamento concordava com o recorte dado pela cobertura da PNEEPEI ou se defenderia uma definição ampliada, como a dada pela Declaração de Salamanca.

Finalmente, a sexta dimensão se referiu à *Relação Professor-Aluno*, posto que um dos desafios da Inclusão Escolar – apontado por professores da Educação Básica – tem sido o número excessivo de alunos por turma. Em contextos assim, às vezes o professor fica impossibilitado de atender às necessidades específicas dos alunos, já que estão responsáveis por classes grandes e heterogêneas. Assim, uma saída encontrada por sistemas educacionais tem sido a inserção de outros profissionais nas salas de aula, tais como: auxiliares, cuidadores, segundo professor de educação comum, professor de Educação Especial, etc. Nessa dimensão,

o objetivo era analisarmos como o Coletivo de Pensamento percebia o referido apoio dentro da sala de aula.

Promovemos essa organização em dimensões reflexivas apenas com uma finalidade metodológica, visando estruturar adequadamente a interação dialógica e a reflexão crítica, motores de um processo investigativo colaborativo. Possivelmente haveria mais pontos que poderiam ser tomados para a análise, mas esses foram os possíveis de se identificar a princípio, por isso os tomamos como foco de nosso estudo.

#### 4.1.5 Desenho do ciclo reflexivo/formativo

Em contextos de Pesquisa Colaborativa, o movimento gerado pela interação dialógica entre os participantes possibilita a conversão das reflexões e dos questionamentos resultantes do processo de formação em produção de conhecimento científico. Nesse sentido, a pesquisa deixa de investigar o participante, como acontece em outras abordagens metodológicas, e passa a investigar com ele.

Ocorre, então, uma mudança de categoria e de prestígio, pois de usuário e/ou sujeito de pesquisa, o participante passa a ser considerado agente social, ator em contexto e coprodutor de conhecimento. Tal postura favorece o compartilhamento de significados e, com isso, o suprimento das demandas da prática educativa.

Em nosso caso, para a concretização do Projeto, propusemos um ciclo reflexivo composto de três movimentos compreensivos (descrever, informar e confrontar), no intuito de que resultassem na reconstrução da realidade investigada, como sintetizamos no Quadro 9, a seguir. Como os participantes já conheciam a metodologia da Pesquisa Colaborativa, pois trabalharam com ela no Oneesp, não seria preciso realizar um estudo de seus princípios no início da intervenção.

**Quadro 10** – Detalhamento do Ciclo Reflexivo

<b>MOVIMENTO</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>	<b>ESTRATÉGIA</b>
Descrever	Identificar o Estilo de Pensamento sobre Inclusão Escolar predominante no Coletivo de Pensamento.	Enquete Virtual
Informar	Enumerar os argumentos que sustentam os Estilos de Pensamento sobre Inclusão Escolar.	Encontros Virtuais
Confrontar	Exemplificar as convergências e as divergências entre os Estilos de Pensamento sobre Inclusão Escolar.	Grupos Presenciais

**FONTE:** Elaboração própria.

Com o primeiro movimento, buscamos descrever o índice de adesão aos Estilos de Pensamento sobre Inclusão Escolar em nosso Coletivo de Pensamento, destacando as regularidades e as contradições encontradas nas respostas à Enquete Virtual. No segundo movimento, visamos informar as relações estabelecidas entre teorias, práticas e políticas públicas, na busca por entender o significado dos posicionamentos assumidos, de forma consciente ou não, pelo Coletivo de Pensamento. Por fim, no terceiro movimento, objetivamos confrontar compreensões e significados, que apontavam para concordâncias e discordâncias nas práticas de Inclusão Escolar, bem como para a manutenção ou a transformação de contextos educacionais inclusivos.

Desse modo, imaginamos um processo colaborativo que envolvesse a colocação do problema, o levantamento das informações pertinentes e a interpretação do que acontecia na realidade da Inclusão Escolar em contexto brasileiro. Tais movimentos compreensivos, que tiveram como consequência a problematização da realidade e direcionaram para possibilidades de reflexão, produziram dados mistos (quantitativos e qualitativos), por meio de uma coleta de dados híbrida (à distância e presencial).

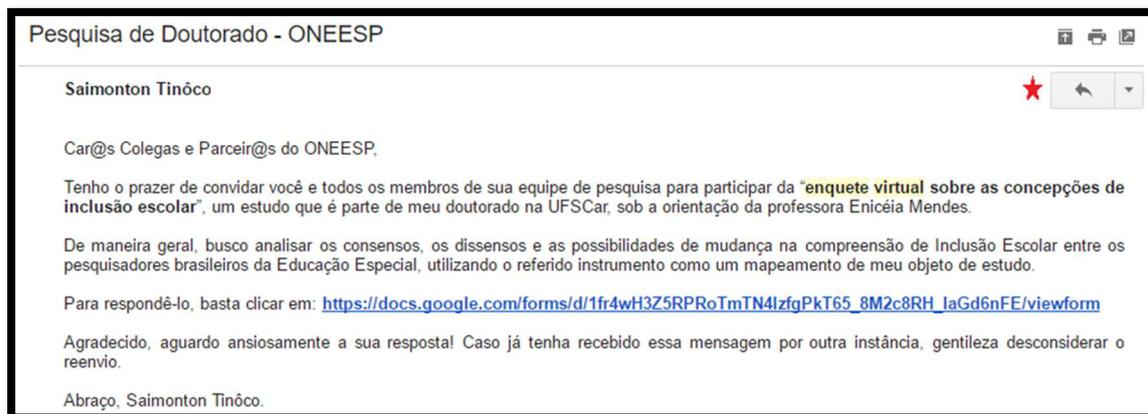
## 4.2 Intervenção

A Intervenção foi a etapa destinada à ação colaborativa, ou seja, à realização da pesquisa propriamente dita. Exigiu, assim, o envolvimento e a predisposição dos participantes em fornecer o material que serviu de base para as análises dos Estilos de Pensamento do Coletivo de Pensamento investigado. Envolveu o convite, a composição, a descrição, a informação e a confrontação, como logo contaremos.

### 4.2.1 Convite

Para iniciar a pesquisa, enviamos uma mensagem de correio eletrônico aos coordenadores estaduais do Oneesp, solicitando que o encaminhassem para os membros de suas equipes. No corpo do *e-mail* havia o convite para participar da Enquete Virtual e um *link* em destaque, como forma de motivar a adesão ao estudo, conforme demonstra a Figura 2.

**Figura 2** - Exemplar dos Convites de adesão à Pesquisa



**FONTE:** arquivo da Pesquisa.

Caso clicasse no *link*, o convidado era direcionado primeiro ao TCLE e, em caso de concordância com o contrato colaborativo, teria acesso ao formulário eletrônico de caracterização do perfil do participante e, por fim, à Enquete Virtual. Tomamos tal decisão para evitar que algum instrumento não fosse preenchido, por esquecimento ou cansaço, se enviados em separado ou em etapas distintas. Para viabilizar tecnologicamente a estratégia, utilizamos o aplicativo *Google Forms* para essa construção sequenciada.

Em caso de aceite, o colaborador gastaria uma média de 30 minutos para o preenchimento ininterrupto de todas as etapas. Em caso de não pactuação, o convidado era direcionado para uma mensagem de agradecimento e assim se encerrava a sua participação na Pesquisa, em aproximadamente 5 minutos de interação.

Havia também a possibilidade de responder aos instrumentos por partes, ficando a critério do participante decidir o momento de interrupção. As respostas eram salvas automaticamente, podendo o instrumento ser retomado a partir do ponto onde havia sido interrompido. Ainda era possível, durante o preenchimento, voltar a uma resposta anterior ou desistir de continuar o processo.

Por ter recebido mais de um convite ou por não ter certeza se já havia respondido, alguns colaboradores realizaram o preenchimento total dos instrumentos por até três vezes. Nesses casos de duplicidade, consideramos, para fins de análise, apenas a primeira resposta dada. Ressaltamos, por fim, que todos os que acessaram ao *link* concluíram o preenchimento total dos formulários, não havendo desistências.

Várias foram as vantagens de usar esse tipo de tecnologia digital na coleta de dados, que vão desde questões financeiras até aspectos de conveniência, como

possibilidade de acesso em qualquer local ou horário, gratuidade, não requerer conhecimentos de programação para operacionalizá-lo e interface amigável.

#### 4.2.2 Composição

Por adotarmos a Sociogênese do Conhecimento como uma das referências de nosso estudo, era imperativo conhecermos detalhadamente o perfil dos participantes e, assim, caracterizar a composição do Coletivo de Pensamento. Sendo assim, elaboramos sentenças temáticas que possibilitassem ao respondente descrever características relacionadas ao seu desenvolvimento pessoal (sexo, faixa etária e localidade) e profissional (vínculo, formação acadêmica, áreas de interesse e trajetória), a partir de um *click* nas opções que eram oferecidas nos 14 grupos constituintes do instrumento (APÊNDICE C).

#### 4.2.3 Descrição

Nesse primeiro movimento compreensivo do ciclo reflexivo foi respondida a Enquete Virtual sobre as concepções de Inclusão Escolar, instrumento desenvolvido especificamente para essa pesquisa, a partir de uma adaptação realizada num questionário criado, para fins didáticos, pela professora Enicéia Gonçalves Mendes. A versão original (ANEXO A) era utilizada, desde setembro de 2012, em aulas da graduação e da pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, com o intuito de engajar os alunos na discussão sobre as diferentes propostas e diretrizes das políticas de Inclusão Escolar em nosso país.

Após a adaptação, a nova versão do questionário foi analisada, discutida e validada por componentes do GP-FOREESP. Foram mantidas a mesma quantidade de sentenças do original (34), organizadas em duplas dissociadas, de modo a ilustrar posições cotidianas relacionadas à proposta de Inclusão Total e da Inclusão Parcial. As alterações realizadas, em sua maioria, disseram respeito a atualização de termos ou foram sugestões de melhoria da redação, visando maior clareza por parte de quem as lesse (APÊNDICE D).

O formato da Enquete Virtual exigia que o respondente se posicionasse de maneira polarizada, assumindo que concordava ou não com o conteúdo expresso na sentença. Por esse motivo, não havia uma opção de meio termo, do tipo “não sei opinar”, pois isso poderia mascarar a resposta em três sentidos: levar o participante a usá-la, pelo cansaço, devido à quantidade considerável de sentenças; usá-la por comodismo, para não ter que se

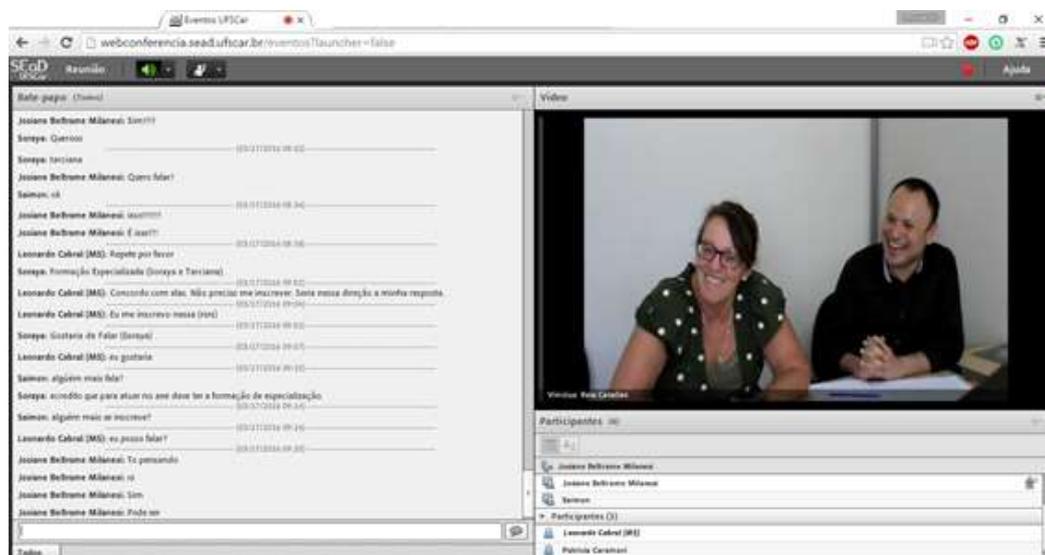
posicionar; ou evitar usá-la por se tratar de pesquisadores que não gostariam de se assumir como não conhecedores de algo que estudam.

No total, 162 pesquisadores atuantes em diferentes estados brasileiros atenderam ao nosso chamado inicial e responderam à enquete, o que foi um número bastante considerável sobretudo se consideramos as demandas de trabalho com as quais tais profissionais estão envolvidos. Desse universo, 70 eram vinculados diretamente ao Oneesp e 92 não faziam parte desse coletivo, muito embora também fossem da comunidade científica da Educação Especial no Brasil. No entanto, devido ao recorte que demos ao estudo, analisamos nessa tese apenas as respostas do primeiro grupo, que ficou definido como a amostra que compôs o nosso Coletivo de Pensamento.

#### 4.2.4 Informação

O segundo movimento compreensivo serviu para construirmos, por *web* conferências, alguns aportes os dissensos envolvidos nas dimensões relacionadas ao princípio da Inclusão Escolar, a fim de qualificar a discussão que seria realizada no movimento de confrontação. Os Encontros Focais, estratégia utilizada nesse momento, consistiram numa série de seis sessões virtuais, cada uma enfocando uma dimensão reflexiva previamente definida. Para promovê-los, utilizamos o *Adobe Connect*, aplicativo gratuito que permite conduzir reuniões a distância, organizando a ordem de interação e gravando as sessões, conforme podemos ver na Figura 3.

Figura 3 - Tela da sala virtual dos EFV



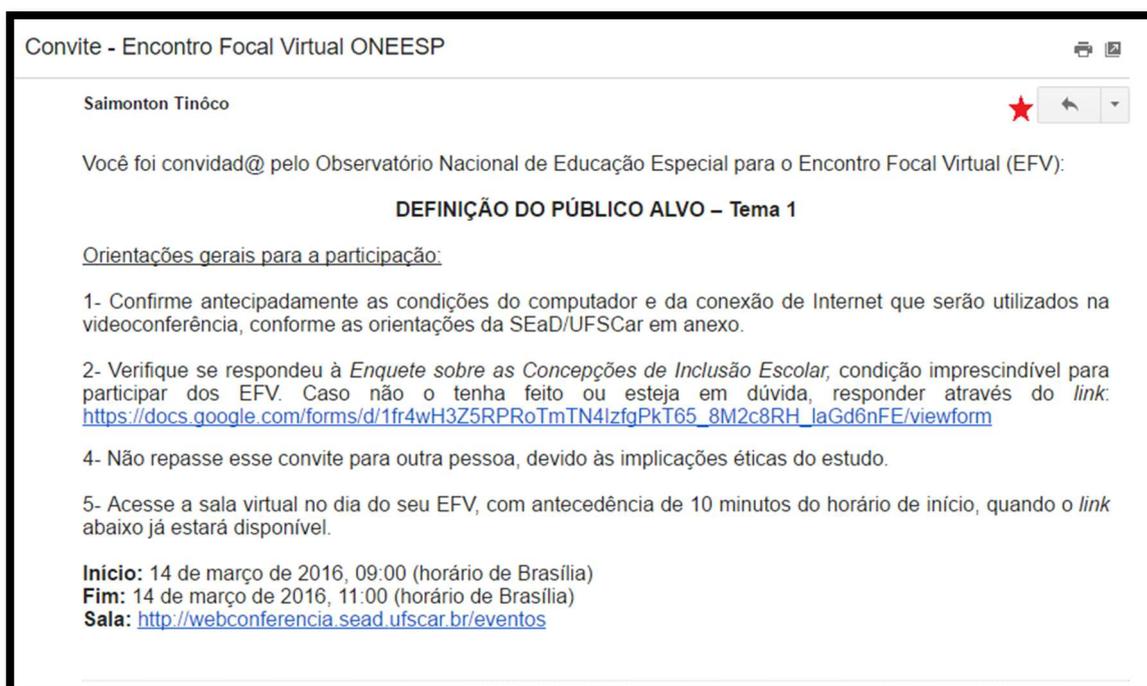
FONTE: arquivo da Pesquisa.

Assim, os Encontros Focais foram realizados em ambiente virtual, tendo duração média de duas horas cada um. Contaram com a interação de dez professores-pesquisadores por vez – que era o que as condições tecnológicas nos permitiam por sessão, para uma boa participação com som, imagem e chat – e dois pesquisadores-mediadores – situados nos estúdios da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar. As sessões foram gravadas na íntegra, tendo os seus conteúdos transcritos posteriormente no editor de textos *Word*.

Os participantes foram acomodados de acordo com os seus horários de preferência, levando-se em consideração o cronograma disponibilizado pela SEaD/UFSCar. A consulta aos envolvidos foi feita individualmente, por meio de *e-mails*, quando explicamos o objetivo, os horários e as temáticas dos Encontros Focais, o que garantiu que as sessões contassem com colaboradores de distintos municípios e regiões.

A partir dos retornos, os horários foram cruzados numa planilha do *Excel* e enviados por *e-mail* os convites específicos para cada sessão, como exemplifica a Figura 4. Como tínhamos participantes das cinco regiões geográficas, usamos o horário de Brasília como referência nas marcações dos Encontros, pois além de horário de verão, contávamos com o fuso horário de alguns lugares.

**Figura 4** - Exemplar dos Convites enviados para os EFV



**FONTE:** arquivo da Pesquisa.

Junto aos convites, os colaboradores receberam uma orientação técnica, desenvolvida pela SEaD/UFSCar, na qual constavam os requisitos do computador e da conexão, bem como os passos para realizar o pré-ajuste dos equipamentos e o acesso à webconferência. Tais recomendações tinham a finalidade de permitir a participação e melhorar a qualidade da transmissão, minimizando as interferências que comumente atrapalham em atividades à distância. Por isso, foram elaboradas em linguagem simples e clara, não sendo necessários conhecimentos técnicos avançados para a realização dos passos recomendados.

Em termos de condições técnicas mínimas, a SEaD orientava:

- computador *desktop* ou *notebook*, com *webcam* e sistema operacional *Windows* ou *IOS*;
- navegador *Mozilla Firefox* ou *Internet Explorer*;
- fone de ouvido e microfone funcionando corretamente;
- conexão de internet de, no mínimo, 1 Mbps, de preferência cabeada;
- fechar os *softwares* de *download* e outros que possam prejudicar a velocidade da conexão, durante a webconferência.

O pré-ajuste tinha o intuito de preparar o computador que seria utilizado e o local da conexão para a webconferência. Para isso, bastava que o participante acessasse, antecipadamente, o *link* referente ao seu sistema operacional, fizesse o download, instalasse o arquivo baixado e reiniciasse o navegador. Feito isso, era necessário acessar a página de teste, para se certificar que a operação havia sido concluída com sucesso. Em caso de algum problema no pré-teste, era possível entrar em contato com a equipe de webconferência da SEaD, através de e-mail ou pelo telefone fixo, para o agendamento de um ajuste fino.

O acesso à webconferência era liberado minutos antes de seu início e bastava acessar ao endereço enviado no *e-mail* de confirmação do Encontro Focal. Ao acessar a página eletrônica, o participante clicava no campo “entrar como convidado”, digitava o seu nome e clique no botão “entrar na sala”. Os participantes aguardavam alguns segundos para serem aceitos na sala virtual e, após a solicitação ser autorizada, poderiam começar a interagir.

Ao entrar pela primeira vez, os professores-colaboradores recebiam as boas-vindas e, em seguida, pedíamos que eles realizassem a configuração de áudio. Para isso, era necessário que clicassem no menu “reunião” e seguissem as etapas de ajuste indicadas. O uso

do vídeo era opcional, pois sobrecarregava a transmissão e, por isso, dependeria das condições individuais de conexão.

Feito esse ajuste, a sessão programada para o dia começava. Os participantes geralmente eram pontuais e os atrasos que tivemos foram decorrentes de problemas de sinal, causados sobretudo pelas chuvas. Mesmo assim, nenhuma sessão precisou ser remarcada, devido a problemas técnicos.

De maneira geral, as sessões tiveram o mesmo formato: eram iniciadas com a exibição de um vídeo introdutório de aproximadamente 5 minutos, gravado pela orientadora da pesquisa, no qual ela agradecia a participação, situava a pesquisa e orientava as regras do debate. A partir da terceira sessão, o vídeo foi substituído pela fala dos professores-mediadores, em tempo real, pois o vídeo travava e, desse modo, não chegava ao seu final.

Em seguida, eram tiradas as dúvidas, caso houvessem, e disparadas algumas questões para orientar o debate, organizadas em blocos referentes à temática do Encontro. Ao final de cada bloco, era feita uma síntese dos argumentos expostos, pelos professores-mediadores, visando fechar o bloco e encadeá-lo com o seguinte. Ao final, era cedida a palavra para que cada um fizesse suas considerações finais e avaliasse como tinha sido a experiência.

Quanto à interação, era esperado que todos os participantes se manifestassem, por isso foram feitas inscrições para ordenar as falas. O aplicativo disponibilizava o recurso “levantar a mão para falar”, mas para facilitar a operacionalização, optamos por inscrever os participantes através do chat, pois era um recurso de maior familiaridade para os participantes.

Cada debatedor poderia se pronunciar para opinar sobre a questão em pauta ou solicitar esclarecimentos de outros participantes, num tempo de três minutos por turno, a partir da liberação do microfone pelos mediadores. Era permitida a reinscrição quantas vezes o participante julgasse necessário, para concluir o seu pensamento. No entanto, tais sessões não tiveram a pretensão de esgotar a discussão das dimensões reflexivas, pois o debate continuaria nos Grupos Presencias.

Quadro 11 - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão alunado

	QUESTÕES	OBJETIVOS
<b>ALUNADO</b>	<p>A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente afirmam que a educação é um direito inalienável. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional utiliza o “preferencialmente”, em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial. Sendo assim:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A classe comum deve ser indicada para todos os alunos e alunas da Educação Especial ou somente para aqueles que dela se beneficiam?</li> <li>2. O que fazer com aqueles(as) que não dão conta da escola comum, mesmo a instituição se reorganizando para recebe-lo(la)?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar quem deve ser o público-alvo da Educação Especial escolarizado na escola comum, segundo a opinião dos pesquisadores da Área.</li> </ul>
	<p>A Declaração de Salamanca propôs a ampliação do público-alvo da Educação Especial ao passo que a atual Política Educacional Brasileira propôs a redução de tal contingente. Na pesquisa do Oneesp constatamos que vários municípios não restringem o AEE à população alvo e atendem outros tipos de alunos. Afinal:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A política educacional brasileira deveria ampliar o público-alvo para incorporar o que tem sido feito na prática, ou manter a restrição?</li> <li>2. Afinal quem deve fazer parte do público-alvo da Educação Especial?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir o público-alvo da Educação Especial;</li> <li>• Descrever as consequências da assunção de determinada definição de população alvo da Educação Especial.</li> </ul>
	<p>De um lado, há quem acredite que o contínuo de serviços da Educação Especial (da escola especial à escola comum) deve ser mantido, pois nem todos irão se beneficiar da classe comum. De outro, os que advogam o acesso de todos os alunos à classe comum com direito ao AEE. Assim:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O contínuo de serviços deve ser mantido?</li> <li>2. A legislação deve coibir a possibilidade de escolarização em outros contextos que não o da classe comum?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitar o âmbito do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado;</li> <li>• Descrever alguns critérios de encaminhamento do alunado para o Atendimento Educacional Especializado.</li> </ul>
	<p>Os dados estatísticos e relatos do Oneesp indicam que apenas uma parcela dos alunos PAEE matriculados em classe comum (cerca de 1/3) tem tido o AEE nas SRM.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que explica o fato dos alunos do PAEE que frequentam a classe comum não terem acesso ao AEE.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender as causas dos alunos PAEE não frequentarem o AEE.</li> </ul>

2. Que implicações tem essa colocação exclusiva na classe comum para esses alunos?

FONTE: Elaboração própria.

Quadro 12 - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão profissionais

	QUESTÕES	OBJETIVOS
<b>PROFISSIONAIS</b>	<p>Já se passaram mais de 20 anos da Declaração de Salamanca e o/a professor(a) da classe comum, em seu discurso, continua afirmando que não está preparado para lidar com o público-alvo da Educação Especial.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como se pode explicar essas queixas e demandas do professor?</li> <li>2. Esse problema ocorre porque devido a formação do professor comum ser insuficiente de modo geral ou porque falta conhecimentos específicos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?</li> <li>3. Qual seria a formação ideal para o(a) professor(a) da classe comum?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever o perfil formativo dos professores da classe comum.</li> </ul>
	<p>De maneira geral, as pesquisas e a literatura da Área demonstram a dificuldade dos(as) professores(as) da classe comum em atender o público-alvo da Educação Especial. Alguns fundamentam seu discurso na formação inadequada que o professor recebe, defendendo a necessidade de uma mudança no formato dos cursos; outros, acrescentam a necessidade de um trabalho em parceria com profissionais especializados. Assim:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Um(a) professor(a) de classe comum, com boa formação, consegue atender às demandas de um(a) aluno(a) público-alvo da Educação Especial ou há a necessidade do trabalho de outros profissionais especializados?</li> <li>2. Que recursos, conhecimentos e habilidades o/a professor(a) da classe comum precisa ter para desenvolver um bom trabalho?</li> <li>3. Se você defende a presença de outros profissionais especializados na escola, que profissionais e arranjos poderiam compor os apoios na escola aos alunos do PAEE?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir os profissionais necessários à escolarização do público-alvo da Educação Especial;</li> <li>• Descrever a formação adequada (recursos, conhecimentos e habilidades) para um professor da classe comum.</li> </ul>
	<p>De acordo com a nossa política atual, a sala de recursos multifuncionais (SRM) é o <i>locus</i> privilegiado para o Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever o perfil formativo dos profissionais envolvidos no Atendimento Educacional Especializado;</li> </ul>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que recursos, conhecimentos e habilidades o/a professor(a) da SRM precisa ter para desenvolver um bom trabalho?</li> <li>2. Um professor de ensino comum pode assumir o AEE da SRM, ou seja, há ou não necessidade de professores especializados?</li> <li>3. Caso você defenda a necessidade do professor especializado, essa especialização deve-se dar na formação inicial (em licenciatura específica) ou na formação continuada?</li> <li>4. Caso você defenda a formação continuada, como deveria ser essa formação (cursos de especialização, mestrado profissional, mestrado/doutorado acadêmico, em serviço no contexto da escola, etc.)?</li> <li>5. A formação ideal para o(a) professor(a) da SRM seria em nível de formação inicial ou continuada?</li> <li>6. Caso você defenda a formação especializada em algum nível, essa formação deve ser generalista (um mesmo professor para atender todos os tipos de alunos) ou uma formação categorial (especialização em surdez, deficiência visual, autismo, deficiência física, deficiência intelectual, etc.)?</li> </ol>	
	<p>Há práticas que requerem e pesquisas que recomendam a formação de equipes multidisciplinares para atuar em contextos educacionais inclusivos, enquanto outras que não as recomendam. Diante disso:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As equipes teriam uma função específica no apoio à inclusão do público-alvo da Educação Especial ou não?</li> <li>2. Se sim, deve estar vinculada à Saúde ou a Educação?</li> <li>3. Que profissionais seriam necessários para compor uma boa equipe?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a necessidade da atuação de equipes multidisciplinares em contextos inclusivos;</li> <li>• Definir o papel e os profissionais de uma equipe multidisciplinar na escola.</li> </ul>

FONTE: Elaboração própria.

**Quadro 13** - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão metodologia

METODOLOGIA	QUESTÕES	OBJETIVOS
	<p>Desde a Declaração de Salamanca que a ideia de “educação para todos” vem sendo divulgada e várias tentativas são feitas para implementar esse ideário nas práticas escolares. Nesse contexto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se a escola deve ser acessível a todos, há a necessidade de serviços de ensino especial?</li> <li>2. Há sempre o discurso que defende que não há</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar a necessidade de ensino diferenciado, dentro ou fora da sala de aula comum;</li> <li>• Descrever a diferença entre ensino comum e ensino especial.</li> </ul>

	<p>nada de "especial" no que se faz no ensino especial. Vocês concordam com essa afirmação?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O que há de diferente entre ensino comum e o ensino especial?</li> <li>Se você acredita que o ensino especial é diferenciado, em que sentido? O que há de diferente no ensino de cada categoria de alunos do PAEE? De alunos com TGD, deficiências (visual, auditiva, surdez, física, intelectual, surdocegueira, múltipla), e alunos com altas habilidades/superdotação?</li> <li>Se você acredita que o ensino especial é diferenciado, essa diferenciação pode ser feita sempre na classe comum combinada com SRM, ou as vezes exige outros contextos ?</li> </ol>	
	<p>O currículo escolar, por ser um campo de disputas políticas, sempre é alvo de discussões e controle, principalmente diante do estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Tem sido lugar comum ouvir que o público-alvo da Educação Especial deve ter o mesmo currículo dos demais alunos da classe comum? Isso é sempre verdade?</li> <li>Adaptações, acomodações, ajustes e/ou flexibilizações curriculares são necessárias? Em que sentidos?</li> <li>Se houver diferenciação, o que deve ser ensinado e como deve ser feito?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever as necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial;</li> <li>• Identificar o que ensinar e como deve ser o ensino ao público-alvo da Educação Especial na classe comum.</li> </ul>
	<p>Nos serviços de Atendimento Educacional Individualizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, os/as professores (as) têm oferecido o que consideram pertinente às necessidades dos seus alunos e isso tem gerado modelos e propostas de trabalho diversificadas. Sendo assim:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O atendimento nas SRM deve ter foco na alfabetização e na aprendizagem de conteúdos acadêmicos ou oferecer outras possibilidades de aprendizagem de habilidades e conhecimentos?</li> <li>Enfim, o que deve ser feito no AEE e que relação ele deve ter com o currículo da classe comum?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever as necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial;</li> <li>• Identificar o que ensinar e como deve ser o ensino ao público-alvo da Educação Especial na classe comum.</li> </ul>

FONTE: Elaboração própria.

Quadro 14 - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão avaliação

AVALIAÇÃO	QUESTÕES	OBJETIVOS
	<p>Justificando-se na condição de deficiência dos sujeitos e apoiando-se na ideia de não reprovação destes, os/as professores(as) da classe comum utilizam diferentes critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem do público-alvo da Educação Especial. Você acredita que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na avaliação da aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, deve-se utilizar os mesmos instrumentos e critérios aplicados aos demais alunos da classe comum ou deve-se lançar mão de outras possibilidades?</li> <li>2. Que outras possibilidades seriam essas?</li> <li>3. Analise as possibilidades de retenção x progressão automática do PAEE</li> <li>4. Alunos do PAEE devem fazer provas? Essas podem ser adaptadas? Como devem ser corrigidas, comparando-se o aluno com ele mesmo ou com a turma?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os modos de avaliação do público-alvo da Educação Especial, enquanto mecanismo de verificação da aprendizagem.</li> </ul>
	<p>Nos últimos anos, o Governo Federal tem feito investimento maciço no desenvolvimento de mecanismos de avaliação internacional e em larga escala, a exemplo da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil, dentre outros. Sendo assim:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O público-alvo da Educação Especial deve ou não participar das avaliações em larga escala?</li> <li>2. Qual a função das avaliações de larga escala para os alunos público-alvo da Educação Especial?</li> <li>3. Essas provas e suas correções podem ser adaptadas?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a função e a necessidade da participação do público-alvo da Educação Especial nas avaliações de larga escala.</li> </ul>
	<p>Alguns(as) professores/as apontam a importância do laudo ao receber um aluno público-alvo da Educação Especial, enquanto outros não veem essa necessidade. Dessa forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para a definição da elegibilidade do público-alvo do AEE, o laudo é importante ou não?</li> <li>2. Por que realizar a identificação do público-alvo da Educação Especial?</li> <li>3. Quem deve fazer a identificação?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever a função da avaliação enquanto mecanismo de identificação do público-alvo da Educação Especial.</li> </ul>

	<p>A literatura especializada da Área recomenda a construção de planos individualizados de ensino (PEI), enquanto que a nossa política não os prescreve. Afinal:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Há a necessidade da construção desses planos personalizados ou o/a aluno(a) público-alvo da Educação Especial deve acompanhar o planejamento da classe comum?</li> <li>2. Se sim, o que os Planos Individualizados de Ensino devem subsidiar?</li> <li>3. Comente especificamente sobre a necessidade ou não de monitores/auxiliares, interpretes, guia-interprete e professor especializado e o lócus do trabalho desses profissionais (classe comum, escola ou outros contextos?)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a função e a necessidade da construção de planos individuais de ensino no processo de inclusão escolar.</li> </ul>
--	---	---

FONTE: Elaboração própria.

Quadro 15 - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão relação professor-aluno

RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR	QUESTÕES	OBJETIVOS
	<p>A classe comum propõe o ensino simultâneo para vários alunos, ao passo que alguns alunos podem precisar de uma atenção individualizada. Como a maioria das salas são numerosas, você acredita que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A demanda de individualização do ensino pode interferir no processo de inclusão escolar ou não?</li> <li>2. É possível, sempre, individualizar o ensino ou isso pode implicar, pelo menos em alguns momentos, na exclusão do restante da sala de aula?</li> <li>3. Enfim como o professor pode ensinar uma turma de mais de 30 alunos tendo alunos do PAEE em suas turmas?</li> <li>4. Com um professor pode lidar com alunos mais prejudicados (motora e intelectualmente, por exemplo) em suas turmas?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever a interferência da individualização do ensino no processo de inclusão escolar.</li> </ul>
<p>A literatura especializada da Área tem recomendado a presença de outros profissionais na sala de aula comum, como ferramenta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas. Portanto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A presença de outros profissionais,</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir a necessidade de parcerias em contextos educacionais inclusivos.</li> </ul>	

	<p>concomitantemente, em sala de aula comum, pode favorecer ou não o ensino inclusivo?</p> <p>2. Que profissionais seriam esses?</p>	
--	--	--

FONTE: Elaboração própria.

**Quadro 16** - Roteiro de questões disparadoras para os grupos focais online: Dimensão escolarização

	QUESTÕES	OBJETIVOS
<b>ESCOLARIZAÇÃO</b>	<p>Mesmo a legislação brasileira defendendo a inclusão de todos na escola, há os que defendem a possibilidade de outras formas de educação e sociabilidade. Diante dessa constatação:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O público-alvo pode ser educado em outros espaços ou somente na escola comum?</li> <li>2. Que tipo(s) de atendimento pedagógico deve ser oferecido ao público-alvo da Educação Especial?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever as possibilidades de atendimento pedagógico que podem ser oferecidos ao público-alvo da Educação Especial.</li> </ul>
	<p>Em sua origem, a escola atendia a poucos e, só recentemente, com a democratização do ensino, passou a garantir a matrícula de todos(as) os(as) alunos(as). Dessa forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A função da escola para os alunos público-alvo da Educação Especial seria escolarizar e/ou socializar?</li> <li>2. Como medir o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas?</li> <li>3. Qual a função da escolarização para alunos do PAEE?</li> <li>4. Isso pode ser alcançado colocando todos os alunos do PAEE na classe comum?</li> <li>5. Qual é a meta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a curto, médio e longo prazo?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a função da escola e da escolarização numa perspectiva inclusiva.</li> </ul>

FONTE: Elaboração própria.

#### 4.2.5 Confrontação

Esse terceiro movimento colaborativo foi desenvolvido durante o V Encontro do Oneesp, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), durante dois dias de intensa atividade. A dinâmica formativa foi organizada em três momentos: negociação da proposta de trabalho, discussão das dimensões compreensivas em grupos de trabalho e socialização das impressões acerca das temáticas dos grupos focais e do próprio encontro. O

primeiro e o último momentos aconteceram num auditório e o segundo em quatro salas distintas. Maiores detalhes da programação podem ser vistos no Apêndice E.

Por restrições financeiras, optamos por convidar apenas os pesquisadores-líderes das equipes estaduais do Oneesp, reduzindo, assim, o número de componentes do Coletivo Investigativo pela metade. Assim, os 35 professores-pesquisadores presentes foram então organizados em 4 grupos de trabalho, com uma média de 9 participantes em cada um deles, para realizarem a discussão das 6 dimensões reflexivas, sendo dedicada uma hora e meia para cada tema. Em cada grupo, havia 1 mediador e 1 relator, vinculados ao GP-FOREESP, que eram responsáveis por conduzir e registrar por escrito, respectivamente, o debate, podendo também contribuir com as pautas, já que eram também pesquisadores da Educação Especial.

As duplas, compostas de mediador e relator, receberam uma pasta contendo as orientações para a moderação dos grupos (APÊNDICE F) e os roteiros de condução dos debates. Os argumentos dos Encontros Virtuais foram o ponto de partida para o trabalho, organizados na forma de dissensos. Assim, os grupos começavam as discussões de cada dimensão fazendo a leitura pausada dos seus pontos e, após a leitura, as inscrições para os turnos de fala eram abertas. Era concedido um tempo de três minutos para cada intervenção, podendo o participante inscrever-se quantas vezes julgasse necessário.

Cabia aos moderadores estimular a participação, fazendo provocações, contrapontos e retomadas pertinentes às pautas. Faltando dez minutos para o encerramento de cada tema, a relatoria lia a síntese da discussão produzida no grupo. Após a leitura, os participantes poderiam solicitar acréscimos e/ou fazer outras sugestões à redação. Durante a realização dos debates, as sessões foram gravadas em áudio, utilizando equipamentos digitais.

### **4.3 Sistematização**

A etapa da sistematização foi o momento de organização e exposição dos dados durante o ciclo reflexivo, realizada pelas mãos dos pesquisadores-mediadores. Consistiu no processo de elaboração de sínteses parciais e provisórias, que eram necessárias para a reflexão proposta em cada movimento compreensivo da pesquisa, bem como para a tomada de decisão. Envolveu o tratamento estatístico dos questionários, a transcrição dos grupos focais, a categorização das transcrições, a análise dos dados, a redução dos dados e a produção de sínteses.

#### 4.3.1 Tratamento estatístico

Durante o preenchimento da Enquete Virtual pelos pesquisadores-colaboradores, as respostas eram enviadas imediatamente para uma planilha eletrônica do *Excel*, vinculada ao *Google Drive*, o que nos permitiu acompanhar a média de respostas diárias ao instrumento.

Ao fim do período de aplicação, selecionamos as respostas que seriam validadas, dentro do perfil que havíamos traçado para o nosso Coletivo de Pensamento. Tais respostas foram tratadas estatisticamente no *Software OriginPro 8.0*, que gerou os gráficos referentes ao questionário e à enquete, a partir da matriz de referência para a discussão, que apresentamos nos Quadros 17-22. Em tais quadros, os números entre colchetes se referem à ordem das sentenças na Enquete Virtual.

**Quadro 17** - Matriz de referência para a discussão: dimensão alunado

<b>DIMENSÃO</b>	<b>INCLUSÃO TOTAL</b>	<b>INCLUSÃO PARCIAL</b>
<b>Alunado (2 pares)</b>	A inclusão escolar deve ser uma política voltada para todos aqueles que estão em risco de fracasso acadêmico e não apenas para um grupo restrito de estudantes público-alvo tradicional da Educação Especial. [1]	A inclusão escolar deve ser uma política apenas para quem apresenta dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, ou seja, o público tradicional da Educação Especial. [8]
	Todo e qualquer aluno público-alvo da Educação Especial deve ser escolarizado na classe comum. [31]	O atendimento educacional especializado deve ser exclusivo para o público tradicional da Educação Especial. [14]

**Quadro 18** - Matriz de referência para a discussão: dimensão professores

<b>DIMENSÃO</b>	<b>INCLUSÃO TOTAL</b>	<b>INCLUSÃO PARCIAL</b>
	Um professor de ensino comum, formado em qualquer licenciatura, é capaz de responder às necessidades de qualquer aluno, não precisando, portanto, do apoio	O professor especializado sempre será necessário porque a formação do professor de ensino comum, ainda que de qualidade, não o prepara para o atendimento ao alunado da Educação Especial. [4]

<b>Professores e Profissionais (4 pares)</b>	de professores da Educação Especial. [15]	
	A formação do professor para atuar em Educação Especial deve ser realizada exclusivamente no âmbito da formação continuada. [7]	A formação inicial do professor de Educação Especial deve ser especializada, desde a graduação. [24]
	A melhor formação do professor de Educação Especial é a generalista, ou seja, aquela que prepara para trabalhar com qualquer aluno da Educação Especial. [19]	A melhor formação para o professor de Educação Especial é a categorial, ou seja, aquela que prepara para trabalhar com um grupo específico de estudantes (surdez, deficiência visual etc.). [10]
	A rede de apoio à inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial deveria conter profissionais de uma equipe multidisciplinar atuando na escola. [27]	Profissionais de uma equipe multidisciplinar são necessários para apoiar a política de inclusão escolar, mas devem permanecer nos serviços de saúde. [32]

**Quadro 19** - Matriz de referência para a discussão: dimensão metodologia de Ensino

<b>DIMENSÃO</b>	<b>INCLUSÃO TOTAL</b>	<b>INCLUSÃO PARCIAL</b>
<b>Metodologia de ensino (3 pares)</b>	O ensino especial não é necessário, pois não há nada de diferenciado no atendimento ao público-alvo da Educação Especial. [9]	O atendimento ao público-alvo da Educação Especial requer métodos de ensino diferenciados, que nem sempre estão disponíveis ou são compatíveis com o ensino na classe comum. [12]
<b>Metodologia de ensino (3 pares)</b>	Um bom ensino na classe comum é capaz de responder às necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial. [3]	Uma classe comum, com bom ensino, não responde a todas as necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial. [30]
	Não devem ser adotadas adaptações, acomodações ou flexibilizações curriculares	Adaptações, acomodações ou flexibilizações curriculares são necessárias para favorecer o acesso

para o público-alvo da Educação Especial, pois estas limitam o acesso ao currículo comum. [5]	ao currículo comum. [20]
---	--------------------------

Quadro 20 - Matriz de referência para a discussão: dimensão avaliação

<b>DIMENSÃO</b>	<b>INCLUSÃO TOTAL</b>	<b>INCLUSÃO PARCIAL</b>
<b>Avaliação (3 pares)</b>	A rotulação do público-alvo da Educação Especial deve ser evitada, pois estigmatiza o alunado identificado como tal. [11]	A identificação do público-alvo da Educação Especial é essencial, para proporcionar os suportes adicionais necessários à educação destes estudantes. [26]
	Planos individualizados de ensino são desnecessários, pois o público-alvo da Educação Especial pode se beneficiar do mesmo planejamento feito para a classe comum. [21]	Planos individualizados de ensino são necessários, pois o público-alvo da Educação Especial nem sempre pode responder ao planejamento realizado para a classe, baseado no currículo comum. [2]
	A avaliação da aprendizagem do público-alvo da Educação Especial deve ser qualitativa, baseada em portfólios e relatórios do professor. [29]	A avaliação do rendimento acadêmico do público-alvo da Educação Especial deve ser embasada nos mesmos instrumentos do ensino comum, com possibilidade de adaptações. [16]

Quadro 21 - Matriz de referência para a discussão: dimensão relação professor-aluno

<b>DIMENSÃO</b>	<b>INCLUSÃO TOTAL</b>	<b>INCLUSÃO PARCIAL</b>
<b>Relação professor – aluno (2 pares)</b>	A proporção de alunos por professor não é uma variável importante na escolarização do público-alvo da Educação Especial em classe comum. [13]	O elevado número de alunos por professor, comumente encontrado na classe comum, dificulta o processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da Educação Especial. [6]
	A presença, concomitante, de professores da Educação Especial na classe comum desempodera o professor do ensino regular. [17]	A presença de professores da Educação Especial na classe comum funciona como apoio para o professor do ensino regular. [28]

Quadro 22 - Matriz de referência para a discussão: dimensão escolarização

DIMENSÃO	INCLUSÃO TOTAL	INCLUSÃO PARCIAL
<b>Concepção de escola e de escolarização (3 pares)</b>	O objetivo da escolarização do público-alvo da Educação Especial é fortalecer as habilidades de socialização. [25]	O objetivo da escolarização do público-alvo da Educação Especial é o de promover acesso ao currículo. [18]
	Escolas comuns são importantes para o público-alvo da Educação Especial, pelas oportunidades que oferecem em relação a amizades bem como para mudar o pensamento estereotipado dos demais sobre as incapacidades. [23]	O objetivo principal da escola para o público-alvo da Educação Especial é o de auxiliar na aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida. [22]
	O público-alvo da Educação Especial deve frequentar apenas e somente a classe comum, devendo-se extinguir as classes e escolas especiais. [33]	A rede de ensino deve manter o contínuo de serviços, incluindo: classe comum, sala de recursos, classe especial e escola especial. [34]

FONTE: Elaboração própria.

#### 4.3.2 Transcrição dos grupos focais

As gravações em áudio ou vídeo, referentes às sessões dos grupos focais virtuais e presenciais, foram transcritas na íntegra, através do editor de textos *Word*, para favorecer o levantamento dos argumentos referentes às dimensões e a seleção de excertos ilustrativos de cada categoria analisada.

#### 4.3.3 Categorização das transcrições

Antes de iniciarmos a categorização do material transcrito, realizamos uma leitura flutuante, para reconhecer o conteúdo e optarmos pelo critério mais adequado de organização dos dados. Feito isso, iniciamos o recorte das falas e a alocação delas em

planilhas do *Excel*, as quais estavam separadas por cores e divididas em dimensões, subdimensões e tendências de Inclusão Escolar. As categorias foram definidas tomando como referência as linhas-mestras de nosso referencial teórico.

#### 4.3.4 Análise dos dados

Como utilizamos estratégias diversificadas e graduais de pesquisa, a análise dos dados foi realizada em etapas e por tipo de coleta. Assim, durante o percurso colaborativo algumas indagações nortearam as nossas ações/mediações/intervenções, como mostramos no Quadro 23. Esse encaminhamento gerou grande quantidade de dados, sobretudo referente aos grupos focais, o que mandou um refinamento, para excluir repetições e selecionar os dados que melhor ilustrassem as categorias empíricas.

**Quadro 23** - Indagações do Percurso Compreensivo

<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>INFORMAÇÃO</b>	<b>CONFRONTAÇÃO</b>
O que vem sendo feito nas práticas inclusivas brasileiras? Por quem? Quando? Quais as regularidades? Quais as contradições? Que fatos podemos considerar como relevantes?	O que nos leva a agir desse modo? O que agir desse modo significa? O que nos motiva a realizar tais ações? Qual o sentido dessas ações? De onde procedem historicamente as ideias incorporadas em nossas práticas? Quais as teorias que se expressam em nossas práticas? Com base em que e/ou em quem ocorreu a apropriação dessas ideias por nós? Por que utilizamos essas ideias?	Como chegamos a essas práticas? O que elas expressam? Qual a função social de nossas ações no referido contexto? Qual a função das escolhas feitas por nós na construção da cidadania? O que limita as escolhas teóricas que utilizamos? Que conceitos são utilizados por nós? Que conexão há entre esses conceitos e as teorias utilizadas? Quais as relações existentes entre a teoria e a prática? As nossas práticas servem a quais interesses?

FONTE: Elaboração própria.

#### 4.3.5 Redução dos dados

Para sistematizar os argumentos levantados nos Encontros Virtuais, que seriam utilizados como mote para a discussão nos Grupos de Trabalho Presenciais, elaboramos um quadro-síntese das dimensões da Inclusão Escolar, o qual reproduzimos no Quadro 24.

**Quadro 24** - Síntese das dimensões da Inclusão Escolar

<b>ASPECTOS</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>QUEM</b>	Envolvidos
<b>POR QUE</b>	Motivos
<b>PARA QUE</b>	Objetivos
<b>ONDE</b>	Espaços
<b>O QUE</b>	Definição
<b>COMO</b>	Modos

FONTE: Elaboração própria.

#### 4.3.6 Produção de sínteses

A produção das sínteses se deu, sobretudo, durante a escrita do texto da tese, quando retornamos aos dados analisados e criamos articulações entre eles, bem como por uma socialização dos dados em um encontro subsequente do Oneesp. Esse retorno foi guiado pelo esquema analítico demonstrado na Quadro 25.

**Quadro 25** - Articulação entre os dados da tese

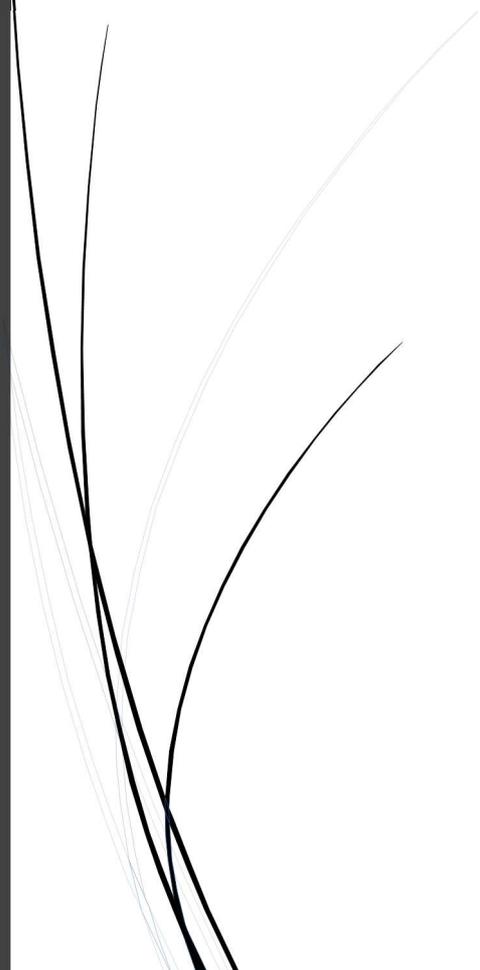
<b>DESCRIÇÃO</b>	Identificar tendências	TOTAL PARCIAL	Problematizar-Escolher-Posicionar-se
<b>INFORMAÇÃO</b>	Enumerar Argumentos	TOTAL PARCIAL	Pensar- Defender-Compreender
<b>CONFRONTAÇÃO</b>	Detalhar tendências	TOTAL PARCIAL	Comparar- Reformular- Concordar/Discordar

FONTE: Elaboração própria.

A partir desse processo, foi possível levantar os argumentos que sustentam os consensos e dissensos referentes à Inclusão Escolar em nosso país, conforme discutiremos no próximo capítulo.



## **5 ARQUITETURA DO COLETIVO DE PENSAMENTO**



Por adotarmos a Sociogênese do Conhecimento como uma das referências de nossa pesquisa, era imperativo iniciarmos a análise dos dados descrevendo a forma como o Coletivo de Pensamento se constituiu no percurso colaborativo. Pois, como registra Fleck (2010), os meios e modos assumidos por um agrupamento dizem não apenas de sua história, mas também do caráter assumido por ele.

Assim, neste capítulo, descreveremos o perfil dos pesquisadores-colaboradores, a partir de características relacionadas ao desenvolvimento pessoal – sexo, faixa etária e localidade – e profissional – formação acadêmica e experiência com pesquisa –, elementos presentes no questionário de caracterização que elaboramos para a nossa investigação.

### 5.1 Perfil do Coletivo de Pensamento

No que se refere ao sexo dos participantes, quase a totalidade do universo que compreendia o Coletivo de Pensamento constituído para essa Pesquisa se autodeclarou pertencente ao sexo feminino, conforme demonstra a Tabela 1.

**Tabela 1** - Participantes por Sexo

<b>SEXO</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Feminino	65	92
Masculino	6	8
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

**FONTE:** elaboração própria.

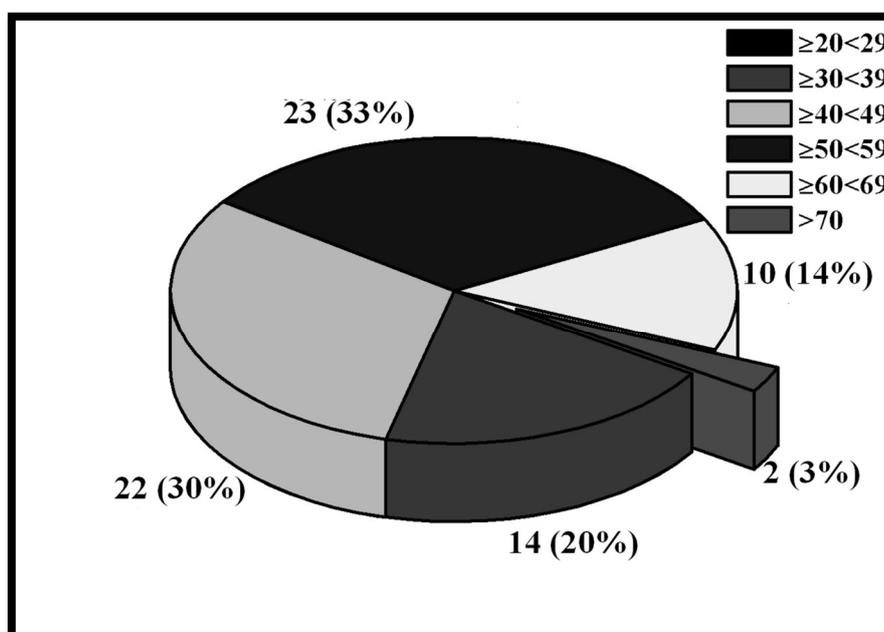
É pertinente observarmos que a predominância do feminino no grupo de professores-pesquisadores que compõem o Coletivo de Pensamento reflete e repete um fenômeno que ocorre há séculos no exercício profissional docente no Brasil. Por isso, o fato do magistério no País ser exercido primordialmente por mulheres já está suficientemente destacado e comprovado desde a década de 80 do século XX, em estudos como o de Castanha (2015).

Conforme narra o autor, a feminização do magistério está associada, por um lado, às transformações relacionadas à divisão social do trabalho – que, por sua vez, foi acompanhada pela burocratização e pela perda de prestígio da docência – e, por outro, à moralidade e a religiosidade de nossa cultura. Com isso, a profissão tornou-se, progressivamente, mal remunerada e um dos espaços ocupacionais principais das mulheres, devido às referências maternas, sobretudo nas escolas destinadas às crianças.

Apesar da presença feminina ainda ser maciça entre os pesquisadores da Educação Especial, como ocorre nas demais áreas vinculadas à docência, isso tende a se equilibrar com o ingresso e a formação de jovens do sexo masculino, fato cada vez mais constante nos programas de pós-graduação brasileiros (ARTES, 2013). Isso poderá dar uma nova dinâmica a Área, com a inserção de outros modos de ver e intervir.

No que se refere à idade dos pesquisadores-colaboradores, a média da faixa etária circulou entre  $\geq 30$  e  $> 70$ , com maior concentração entre 40-59 anos de idade, o que demonstra que o grupo é constituído de pessoas com maior experiência de vida e prática profissional, como demonstramos na Figura 5.

**Figura 5 - Faixa etária dos participantes da pesquisa**



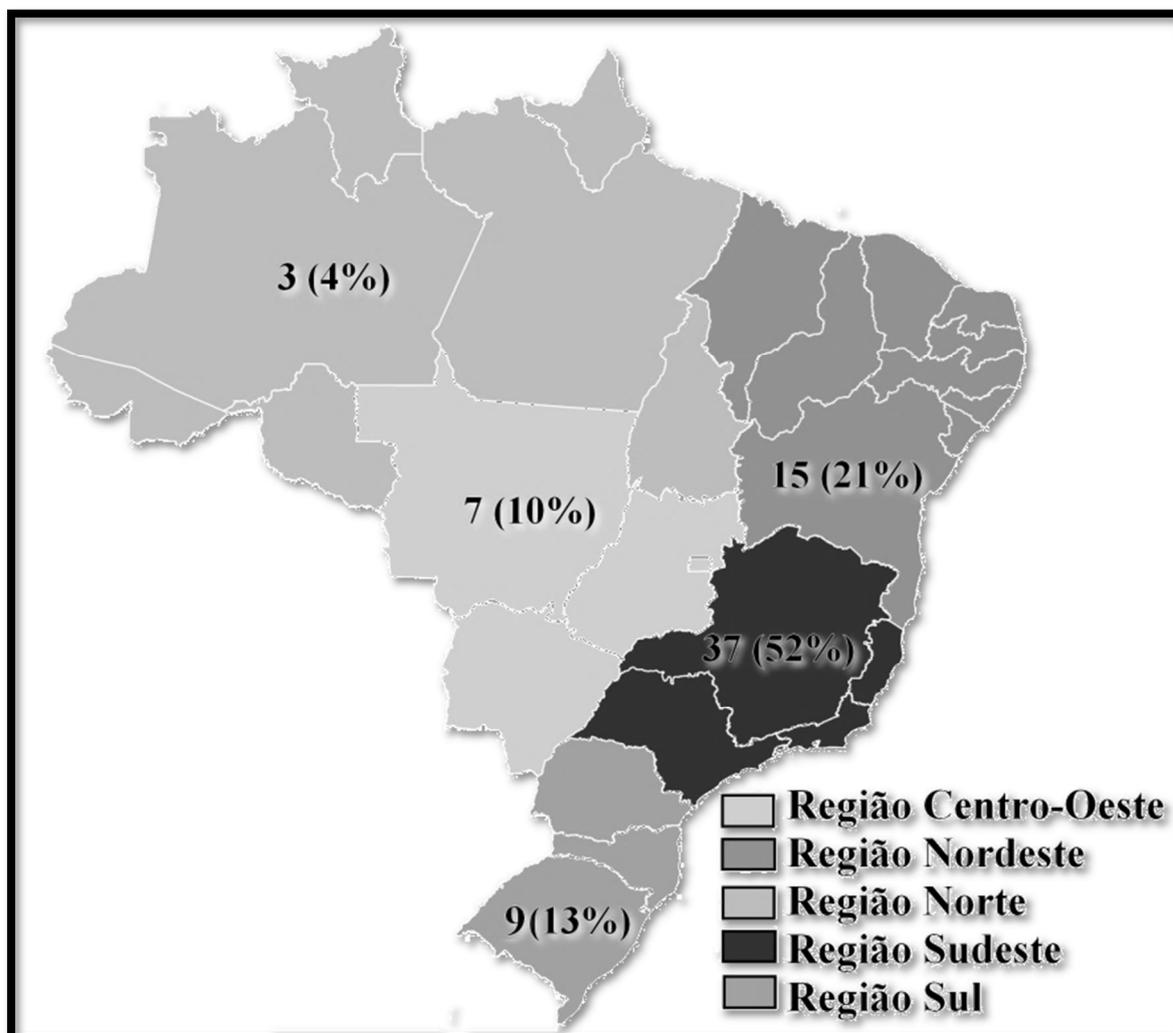
FONTE: elaboração própria.

Mesmo assim, a Educação Especial vem se renovando através da transmissão dos saberes e competências dos pesquisadores mais experientes, alguns deles fundadores da Educação Especial no País, para os recém-chegados. Somada a essa experiência, os sonhos e a energia dos jovens pesquisadores poderão ser potencializadas e transformadas em novas contribuições para a Área.

Quanto à região geográfica onde atuavam os colaboradores, conforme vemos na Figura 6, temos maior incidência no Sudeste, devido ao número de programas de pós-graduação. Tal assimetria é justificada pela histórica distorção gerada pelas políticas de

distribuição e investimento de recursos, que historicamente privilegiou os estados de uma determinada Região e, conseqüentemente, lá formou recursos humanos (BRASIL, 2010).

**Figura 6** - Distribuição geográfica dos participantes



FONTE: elaboração própria.

Apesar do Sudeste ainda concentrar o maior número de pesquisadores, a região Nordeste tem respondido aos investimentos financeiros e formativos a ela destinados, aspecto demonstrado pelo crescente número de pesquisadores formados e em formação (ARTES, 2013). Isso se deve à oportunidade de qualificação de seus próprios recursos humanos, com a criação de programas de pós-graduação regionais, e o envio de estudantes, cada vez mais decrescente e apenas em áreas recentes, para programas localizados no eixo sudeste-sul ou no exterior.

No que diz respeito à formação profissional inicial, todos tinham se graduado em cursos na modalidade presencial, sendo que mais da metade dos participantes havia feito

um curso de licenciatura plena. Ou seja, desde o começo direcionaram-se para a docência, como expomos na Tabela 2. No entanto, não questionamos as áreas, pelo motivo da preparação para atuar na Educação Especial, no Brasil, ocorrer na pós-graduação e após qualquer curso de formação de professores.

**Tabela 2** - Formação inicial dos colaboradores

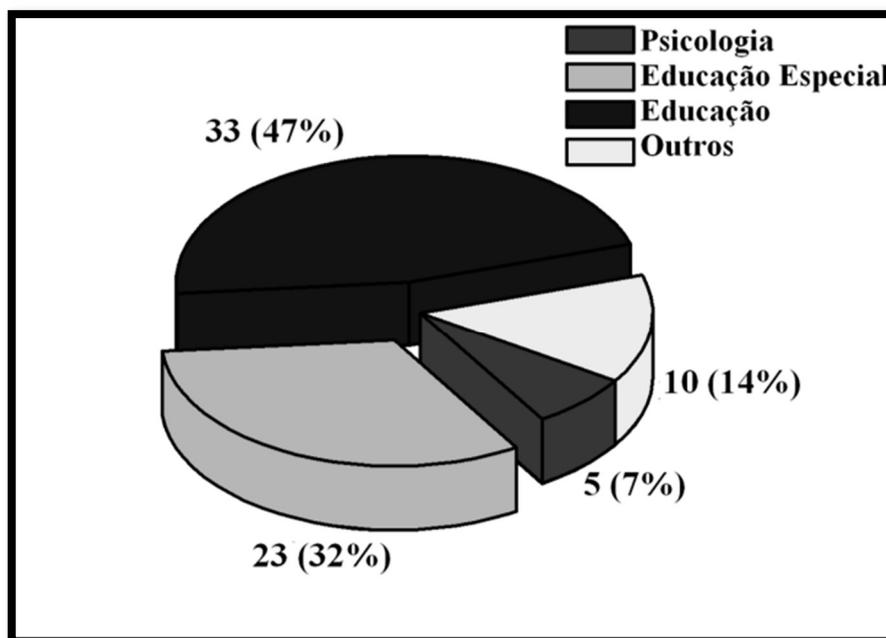
<b>MODALIDADE</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Presencial	71	100%
EaD	0	0%
<b>TIPO</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Bacharelado	24	34%
Licenciatura	47	66%

**FONTE:** Elaboração própria.

Os cursos de graduação do tipo licenciatura e na modalidade presencial têm caracterizado a formação inicial dos educadores especiais, dada à faixa etária a que pertencem. No entanto, nos próximos anos, é possível que tal realidade se modifique, dado os investimentos maciços, por parte do governo federal, em cursos de formação de professores, inicial e continuada, à distância (BRASIL, 2017a), bem como a recente autorização para a criação de cursos de mestrado e doutorado à distância (BRASIL, 2017b), o que dará outra característica aos profissionais.

Como sabemos, aqueles que desejam migrar para o magistério no Ensino Superior precisam recorrer à formação em nível de pós-graduação, a fim de galgar o diploma de doutor. Como o título de mestre costuma ser pré-requisito para ingressar no doutorado, perguntamos, primeiramente, sobre a área de formação cursada em nível de mestrado, conforme registra a Figura 7.

Figura 7 - Áreas de formação em nível de mestrado



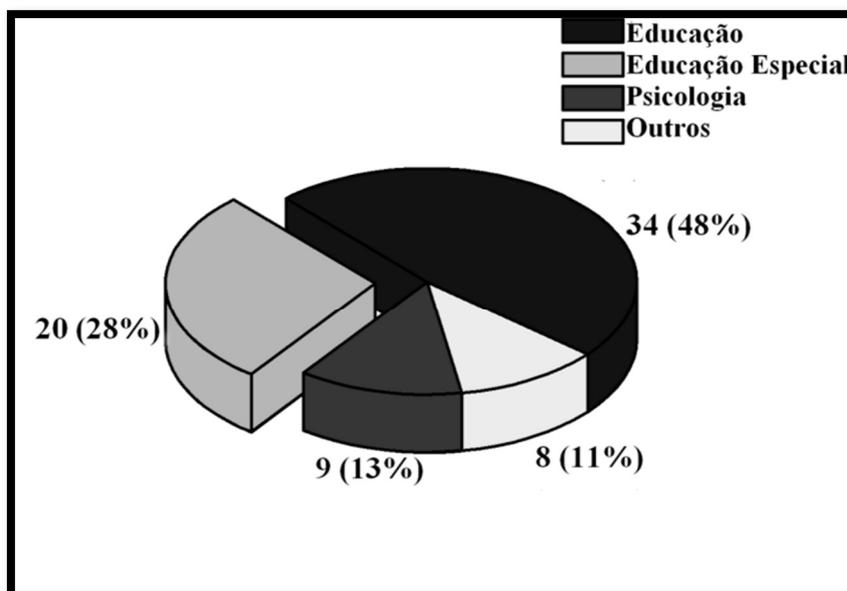
FONTE: elaboração própria.

Conforme observamos, na Figura 7, a maior parte dos pesquisadores-colaboradores concentra a sua formação na área da Educação, em programas que dispõem de linhas de pesquisa voltadas para a Educação Inclusiva. Esse fato indica que a Educação, cada vez mais, tem assumido a Educação Especial como subárea a ela pertencente. Por outro lado, é facilmente explicável porque o nosso país só conta, até o momento, com um único programa de pós-graduação específico da Educação Especial, que funciona na UFSCar.

No entanto, mesmo com essa dificuldade, a formação pós-graduada em Educação Especial já vem ocupando o segundo lugar na escolha dos interessados pela Inclusão Escolar. Com isso, vem retirando o lugar assumido, até bem pouco tempo, pela Psicologia ou outras áreas vinculadas à Saúde, o que dava uma marca médico-psicologizante à Área.

Se observarmos também a Figura 8, veremos que o fenômeno se repete quanto à formação em nível de doutorado. No entanto, tanto no mestrado quanto no doutorado, além dessas três áreas predominantes, alguns professores-pesquisadores informaram ser qualificados em áreas afins, tais como: Educação Física, Linguística, Saúde e Engenharia, o que reforça o caráter multidisciplinar da área de Educação Especial.

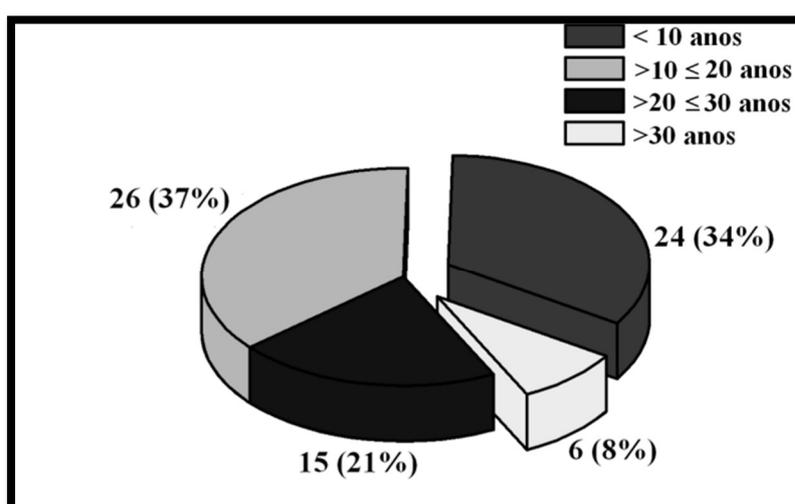
Figura 8 - Áreas de formação em nível de doutorado



FONTE: elaboração própria.

Quanto à experiência com a pesquisa acadêmico-científica (FIGURA 9), em sua maioria os participantes podem ser considerados como pesquisadores de relevante experiência. Se compararmos à trajetória da Educação Especial enquanto modalidade na educação e área de conhecimento no país, com quase meio século de existência, observaremos que o percurso de alguns colaboradores se confunde com a própria história da Área.

Figura 9 - Experiência com pesquisa científica

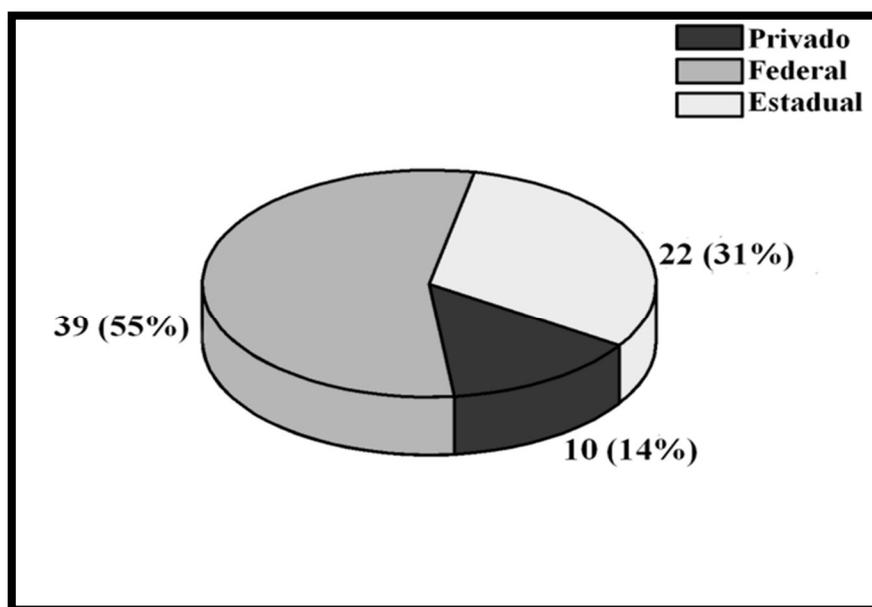


FONTE: elaboração própria.

Sobre o vínculo empregatício, a rede federal de ensino ainda é aquela que oferece maior oportunidade de trabalho e, conseqüentemente, formação e financiamento de

pesquisa na Área. Como mostra a Figura 10, absorve mais da metade da mão de obra contratada, geralmente por ela mesma formada.

Figura 10 - Vínculo empregatício dos participantes



FONTE: elaboração própria.

Então, podemos deduzir que a rede pública de ensino ainda é a que mais emprega os pesquisadores, apesar das dificuldades que concentra, principalmente em tempos de crise financeira e política, como a que vivemos agora.

## 5.2 Compreensões do Coletivo de Pensamento

Como registra Fleck (2010), as relações que estabelecemos com os outros e com o conhecimento atravessam a nossa forma de pensar e agir. Por esse motivo, os nossos posicionamentos denunciam as condições históricas, sociais e culturais as quais estamos submetidos. Assim, para conhecer um Estilo de Pensamento é necessário primeiro entender as características do Coletivo que o produziu, pois, apesar de envolver as generalizações de indivíduos, excede a cognição individual.

Nesse sentido, o Coletivo de Pensamento de nossa pesquisa foi constituído por um quantitativo expressivo de pesquisadores brasileiros, vinculados a diversas universidades, de todas as regiões do país, com experiências diversificadas na área da Educação Especial. Tal experiência se revela tanto pela variedade de percursos profissionais – passando por instituições especializadas, escolares regulares e atendimentos clínicos, públicos e privados,

antes de chegar à universidade – quanto pelo tempo de atuação, o que permitiu profícua troca de experiências e influências, dentro do Círculo Esotérico.

Demonstra, ainda, que vivemos um momento de transição e renovação dos recursos humanos da área de Educação Especial, com a chegada de pesquisados jovens, crescimento do contingente masculino e também daqueles que têm experiência profissional restrita à academia. Aumento também pode ser observado na participação de mais pesquisadores das regiões Norte e Nordeste, bem como no ingresso de profissionais formados em programas de pós-graduação relacionados à Educação.

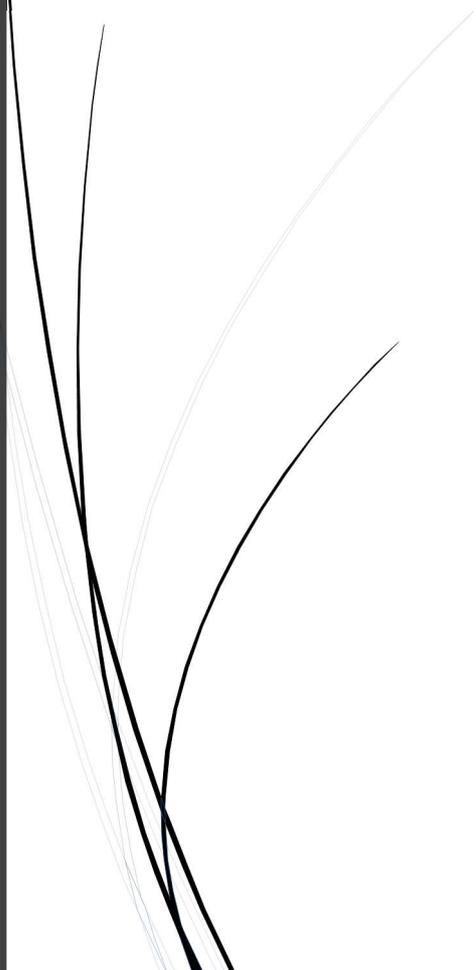
Nessa Circulação Intracoletiva, que alimentou o intercâmbio comunicativo do Coletivo de Pensamento, ficou claro a importância e a influência do Oneesp na e para o compartilhamento de ideias, a assunção de posicionamentos e a tomada de decisão. É por esse motivo que Fleck (2010) nos adverte que os Coletivos de Pensamento são anteriores aos Estilos, muito embora sejam responsáveis pela circulação de ideias desses últimos, quando impõem condições para a sua criação, manutenção e transformação. Portanto, o que pensamos, enquanto grupo especializado, e como enxergamos determinada realidade depende do Coletivo ao qual pertencemos.

Compor um grupo desse porte só foi possível pelo envolvimento e compromisso demonstrado por cada colaborador, tanto com a nossa pesquisa quanto com o desenvolvimento profissional de nossa área de atuação. Contar com tamanha representatividade, a despeito da concorrida agenda de cada um deles, nos deixou lisonjados e agradecidos, pois deu credibilidade e qualificação ao nosso estudo.

Foi com esse Coletivo de Pensamento que realizamos a nossa coleta de dados, aplicando uma Enquete Virtual e realizando grupos focais à distância ou presenciais, conforme detalhamos na metodologia. Constituído por essas características e circunstâncias, que lhes atravessam e dizem de suas posições, o agrupamento dos professores-pesquisadores da Educação Especial expressou-se sobre aspectos definidores das políticas públicas e práticas pedagógicas no contexto da Inclusão Escolar, como apresentaremos no próximo capítulo.



# **6 ESTILOS DE PENSAMENTO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**



De acordo com Fleck (2010), a linguagem tem papel fundamental na construção do conhecimento e, por isso, para o processo de pesquisa. É por meio dela que conseguimos estruturar e representar o(s) Estilo(s) de Pensamento de um determinado Coletivo, uma vez que as palavras são portadoras de significados. Assim, a linguagem é tida enquanto ferramenta simbólica, que possibilita a expressão do pensamento e a explicitação de comportamentos dos sujeitos, oferecendo as possibilidades de pensar o vivido e de favorecer o senso crítico.

No entanto, complementa o autor, encontramos dificuldade de traduzir qualquer campo de saber, posto que as palavras não possuem um significado fixo. Demandam interpretação situada num contexto particular, ou seja, estão atreladas à singularidade dos contextos sociais. Por tal motivo, têm um papel decisivo na estruturação de nossa ideia de realidade, já que influenciam diretamente nas possibilidades de experimentação, percepção e divulgação do conhecimento num Coletivo de Pensamento.

É sobre as (im)possibilidades da linguagem na tradução dos sentidos e significados dos Estilos de Pensamento do Coletivo constituído pelos pesquisadores brasileiros da Educação Especial que trataremos no presente capítulo. Dessa forma, apresentaremos algumas posições, compreensões e contradições que conseguimos capturar ao organizarmos os dados construídos ao longo de nossas reflexões colaborativas sobre atendimento, definição e avaliação do aluno com NEE. Embora a pesquisa tenha contemplado outras dimensões, debruçaremos-nos apenas sobre metade delas, devido à quantidade de dados gerados e o tempo que tínhamos disponível para sistematizá-los.

### **6.1 Como atender as necessidades educacionais específicas?**

Os artigos 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (BRASIL, 1990), respectivamente, afirmam que a educação é um direito inalienável a todo e qualquer cidadão. Assim, deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, por meio da igualdade de condições para o acesso e a permanência, com qualidade, nas instituições escolares.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (BRASIL, 1996), em seu artigo 58, assim como a própria Constituição, no artigo 208, utilizam a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, ao indicar onde pode acontecer o

atendimento educacional especializado. Como explicitado no texto da referida lei, “§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.”.

Recorrendo a fontes históricas percebemos que, até o século XVIII, inexistiam iniciativas públicas de atenção ao aluno com NEE, pois não eram motivo de preocupação do Estado. Foi, portanto, na virada para o século XIX que a sociedade brasileira passou a defender a criação de instituições especializadas, onde tal contingente pudesse receber atendimento direcionado (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 1996). Então, foram criados critérios de avaliação e de classificação para o recebimento da assistência social, como pertencer necessariamente à comunidade local e não ter condições mínimas para o trabalho (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013).

Desse modo, a política de atendimento especializado hoje vinculada à Educação Especial foi, progressivamente, transformando a sua tônica ao longo do tempo, de um sistema separado da escola comum e com características médico-assistenciais, para um sistema baseado na crença de que as necessidades dos alunos com NEE poderiam ser supridas nas escolas comuns, através da convivência social e da participação ativa nas aprendizagens.

Sendo assim, coube-nos perguntar: qual a função da escolarização para o aluno com NEE? Para quem deve ser indicada a escola comum? E o AEE? O que deve ser ensinado em cada espaço? Como ensinar ao aluno com NEE? Como resumo das posições assumidas pelos pesquisadores-colaboradores em relação ao atendimento do aluno com NEE construímos uma síntese de argumentos que pode ser visualizada no Quadro 26.

**Quadro 26** - Síntese dos argumentos em relação ao atendimento com NEE

ASPECTOS	ARGUMENTOS
QUEM	✓ Todos os alunos com NEE devem ter direito à escola comum.
POR QUE	✓ Se for feito um trabalho diferenciado – no qual o professor planeje considerando a especificidade de cada um e utilize metodologias e materiais variados –, conseguiremos atingir a todos.
PARA QUE	✓ O objetivo da escolarização, para qualquer aluno, é a aprendizagem.
ONDE	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em qualquer espaço escolar, onde o conhecimento circule e as situações de aprendizagem estejam em jogo;</li> <li>✓ Na sala de aula comum é o melhor lugar, mas deve haver a possibilidade de um contínuo de serviços;</li> <li>✓ Na sala de aula comum e na SRM, como sugere a PNEEPEI;</li> <li>✓ Na escola do sistema de ensino, pois é o espaço oficial de escolarização. É um lugar de socialização, de trocas com os outros, que favorece o desenvolvimento humano.</li> </ul>

<b>O QUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ É importante que o aluno aprenda para além do que necessita para conviver no dia a dia. É isso que o faz ser mais livre, do ponto de vista do pensamento;</li> <li>✓ O aluno deve se apropriar de conceitos – que são abstratos, complexos e essenciais.</li> </ul>
<b>COMO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Repensar os meios e os modos de ensinar, tanto na SRM quanto na sala de aula regular;</li> <li>✓ Expandir a discussão sobre a escolarização do aluno com NEE, para além da Educação Especial;</li> <li>✓ Ensinar pensando em cada um, e não apenas em alguns, pois todos os alunos fazem parte da escola;</li> <li>✓ Entender que o sujeito aprende na cooperação, tendo contato com outros diferentes dele;</li> <li>✓ Dar oportunidades para que o aluno com NEE possa elaborar conceitos, ao invés de insistir na memorização mecânica e/ou na repetição descontextualizada;</li> <li>✓ Redefinir, junto às escolas regulares e às redes de ensino, o papel e o espaço das SRM no contexto da escolarização;</li> <li>✓ Investir em todas as vias possíveis para que o aluno avance na aprendizagem, não importando o turno ou o lugar da escola que ele vá;</li> <li>✓ Oferecer diversas possibilidades de serviços de apoio, que atendam ao aluno com NEE e ao professor da sala de aula regular;</li> <li>✓ Ampliar a função do AEE, para que, além de complementar e/ou suplementar, possa auxiliar a escolarização;</li> <li>✓ Promover articulação entre os profissionais da escola, para que possam atingir a todos os alunos e realizar um trabalho conjunto;</li> <li>✓ Flexibilizar o currículo escolar, para dar acesso às aprendizagens a todos os alunos;</li> <li>✓ Transversalizar, de fato, a Educação Especial, para que o AEE possa permear tudo o que nela acontece;</li> <li>✓ Enfatizar que a SRM não é um serviço de reforço escolar e nem deve funcionar como um espaço de recreação (jogos).</li> </ul>

FONTE: Elaboração própria.

Ao analisarmos o Quadro 26, podemos perceber que é consenso entre o nosso Coletivo de Pensamento que o movimento mundial pela Inclusão Escolar é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação negativa<sup>14</sup>. Desse modo, todos os alunos com NEE devem ter direito à escola comum, como defende a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e os países dela signatários.

Mas, a forma de operacionalizar tal entendimento é dúbio e – por que não dizer –, às vezes, contraditório. Há um lado que advoga a colocação de todos os estudantes,

<sup>14</sup> A discriminação negativa é aquela na qual se impõe uma condição menor ao indivíduo, marcando-o ou restringindo-o.

independente do grau e tipo de dificuldade, na classe comum e a eliminação total do modelo baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especializado. Entretanto o outro, considera que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admita possibilidade de serviços de suporte ou mesmo ambientes diferenciados – tais como: classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais), como nos advertem Fuchs e Fuchs (1998).

### 6.1.1 Escola comum: para todos ou para alguns?

Em busca de entendimento dessa bifurcação, dedicamos dois pares (questões 31 e 14/questões 33 e 34) de nossa Enquete Virtual a questionamentos sobre a oferta de serviços aos alunos com NEE. Nesse quesito, o pesquisador-colaborador que tivesse uma compreensão mais radical sobre a Inclusão Escolar assumiria que todos os alunos, indistintamente, deveriam estudar em classes comuns, sem recorrer a serviços separados da Educação Especial, conforme detalha o Quadro 27.

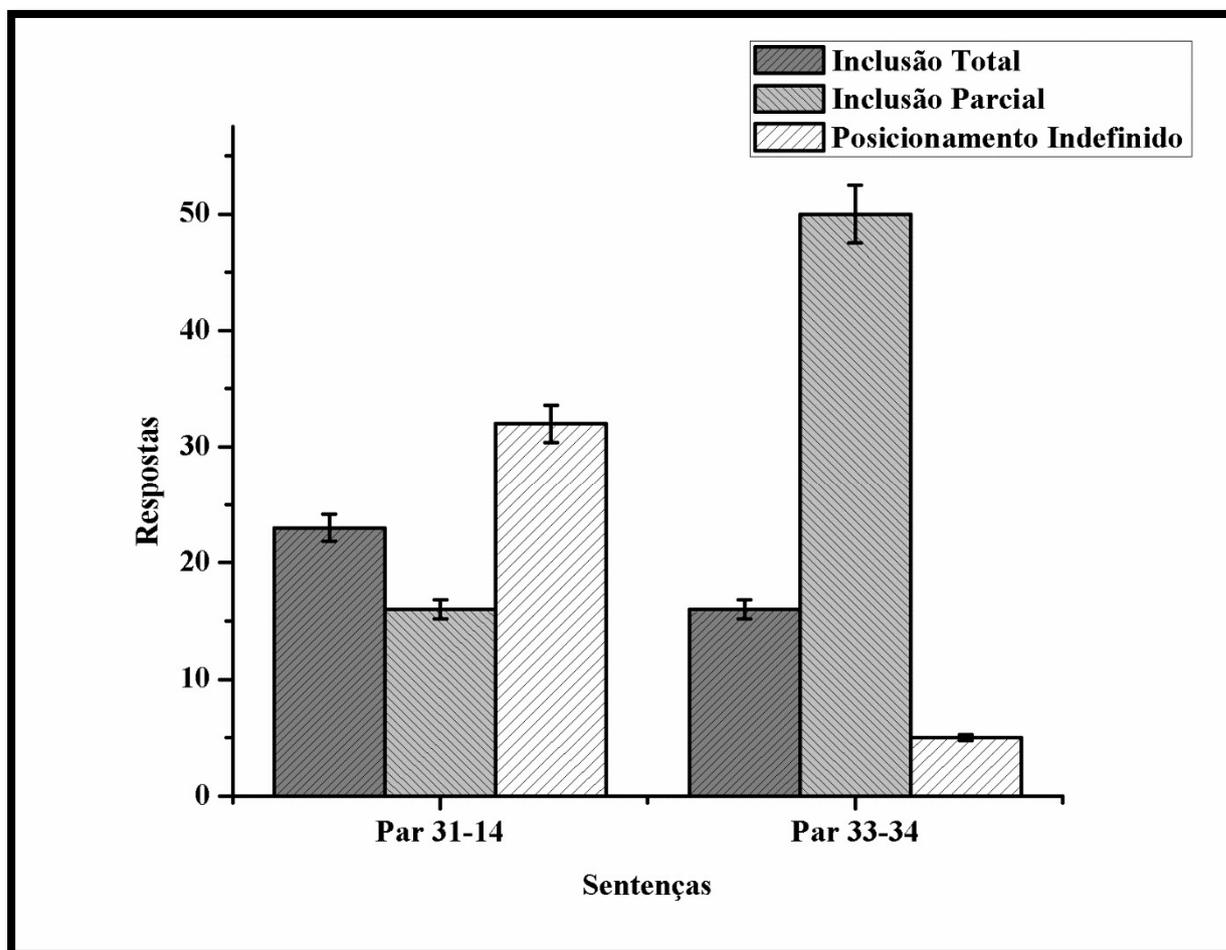
**Quadro 27** - Serviços da Educação Especial

<b>INCLUSÃO TOTAL</b>		<b>INCLUSÃO PARCIAL</b>	
<b>31</b>	Todo e qualquer aluno público-alvo da Educação Especial deve ser escolarizado na classe comum.	<b>14</b>	O atendimento educacional especializado deve ser exclusivo para o público tradicional da Educação Especial.
<b>33</b>	O público-alvo da Educação Especial deve frequentar apenas e somente a classe comum, devendo-se extinguir as classes e escolas especiais.	<b>34</b>	A rede de ensino deve manter o contínuo de serviços, incluindo: classe comum, sala de recursos, classe especial e escola especial.

FONTE: Elaboração própria.

Quanto ao entendimento de qual seria a melhor forma e o melhor lugar para atender ao aluno com NEE (par 31-14), os pesquisadores-colaboradores, em sua maioria (n=32), demonstraram um posicionamento dividido entre a Inclusão Total e a Parcial (FIGURA 11). Isso aconteceu, possivelmente, pela redação dada aos itens, que não deixou clara a restrição existente em cada opção bem como não explicitou a oposição existente os Estilos de Pensamento, pois as declarações foram apresentadas de forma embaralhada na Enquete.

Figura 11 - Respostas a enquete quanto ao atendimento da PAEE



Fonte: elaboração própria.

Mesmo assim, é possível contatarmos que a tendência para a Inclusão Total não é igualmente assumida pelo Coletivo de Pensamento. Alguns consideram que todos os alunos devem ser escolarizados em escolas comuns ( $n=23$ ), enquanto outros ( $n=16$ ) acreditam que é necessário preservar os espaços de atendimento em separado para o PAEE. Tais compreensões precisavam ser amplamente debatidas, pois servem de base para a negociação, o planejamento e a execução de estratégias de escolarização. E, nem sempre, geram posições que visam compatibilizar interesses e equacionar desigualdades sociais (LOPES; FABRIS, 2013; MACHADO, 2003). Por esse motivo levamos a questão aos Grupos de Trabalho Presenciais, quando obtivemos as seguintes respostas:

É direito de todos, por causa da cidadania, independente da deficiência que apresentem. Nós acreditamos que todos precisam ter acesso à escola comum. A escolarização tem que ser na escola.

A escola deve ser para todos. É um espaço de vivência em sociedade, no qual, em diferentes medidas, todas as pessoas precisam estar inseridas.

A maioria dos alunos deve ter o direito à escola comum, com “n” possibilidades de espaços e serviços.

Na sala de AEE é notória a diferença entre os alunos que antes estiveram em escolas especiais e os que sempre frequentaram a classe comum. O comportamento em classe comum também é diferente.

Como demonstram os excertos, a maioria dos pesquisadores-colaboradores entende que a escolarização do aluno com NEE deve se dar unicamente na escola comum, por uma questão de direitos humanos, mesmo que isso contrarie as proposições da LDBEN (BRASIL, 1996). Dessa forma, acreditam que cabe à escola prover os meios e os modos necessários à aprendizagem e desenvolvimento do estudante, como vem defendendo a nossa PNEEPEI (BRASIL, 2008), que está alinhada a uma tendência radical de Inclusão Escolar. Entretanto, alguns reconhecem, como Fuchs e Fuchs (1998) que, na prática cotidiana, isso pode ser difícil, pois há alunos PAEE que não se beneficiam, ainda que matriculados nas escolas.

Então, para resolver o impasse, algumas alternativas paralelas são apontadas, a exemplo do trecho a seguir.

Gostaria de socializar que na minha realidade há um espaço que já consegue trazer certo resultado, no que diz respeito ao atendimento dessas crianças do 1º ao 5º ano. Os alunos são acompanhados apenas pelo AEE, com direito de ir à escola comum, quando eles querem ou de acordo com a família. [...] A gente matricula na escola comum a partir do 6º ano, mas continuam sendo acompanhados, no contra turno, pela equipe da Unidade. É uma experiência que tem dado certo, mas tem tido muitos embates devido às políticas públicas e essa discussão que foi colocada. Então, em alguns momentos há uma pressão, por parte do Estado, se deve continuar ou não, se a escolarização deve ou não ser feita fora da escola comum, da escola comum.

Mesmo a PNEEPEI (BRASIL, 2008) indicando que o AEE não pode ser substitutivo e nem no mesmo turno da escolarização padrão, experiências nesse formato têm ocorrido no país fora como denuncia o relato, corroborando com o que já apontavam Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015). Mas, em caso de não haver tal possibilidade, o que fazer com aqueles alunos que não estão aprendendo, mesmo quando a escola comum se escola

comumpropõe a se reorganizar para recebê-los? Essa foi outra problemática lançada ao grupo, para qual obtivemos as seguintes propostas.

Eu creio que deve haver uma parceria, caso haja um aluno com uma deficiência que seja tão severa e a escola não dê conta. Havendo parcerias, a escola estará se abrindo a essa possibilidade de deficiência. Se a escola está com a porta fechada para alguns, não está cumprindo esse direito de cidadania. Uma boa parceria para abrir a porta da escola para todos.

Todos os sujeitos são capazes de aprender! O que a gente coloca é que realmente precisa estudar cada caso, tentar estabelecer as parcerias para que aquele estudante também tenha condições de receber o conhecimento necessário. A partir do momento que a gente coloca a possibilidade, a gente está promovendo esse espaço.

Sendo assim, a aposta na aprendizagem e no desenvolvimento do sujeito, bem como a parceria profissional são apontados como elementos de fundamental importância para a abertura de novas possibilidades de trabalho. Para isso, a colaboração vem sendo usada como estratégia, tanto em pesquisa quanto em práticas educacionais, por seu potencial de desenvolvimento profissional, promovido através da parceria e da reflexão (IBIAPINA, 2008; DESGAGNÉ, 1997; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). No caso da Educação Especial, por ser uma área complexa e multifacetada, exige a interlocução com profissionais da área da Saúde, além da família do estudante PAEE e entre a própria equipe escolar – principalmente gestores e professores de sala de aula comum, como recomenda Silva (2016).

No entanto, anterior a isso, é necessária a crença nas possibilidades dos estudantes PAEE, para que se mude o foco de suas dificuldades para as suas potencialidades e necessidades. Afinal, como demonstraram os excertos, os dissensos quanto a quem deve ser escolarizado em escola comum não se restringem apenas ao nível das políticas públicas. Tem se manifestado, principalmente, nas traduções que temos feito de tais documentos nas práticas pedagógicas e, ao que parece, a política de Inclusão Escolar é entendida como escolarização na escola comum, sem ser necessariamente na classe comum.

Para finalizar a complicada questão, existe ainda uma situação na qual o aluno atende os critérios oficiais de enquadre no contingente do PAEE (BRASIL, 2008), portanto, teria direito ao AEE, mas a família não quer sua identificação ou não quer abrir mão da escolarização em instituição especializada. Assim, mesmo tendo o dever, de acordo com o artigo 55 do ECA de matricular seus filhos no ensino regular de ensino, na prática alguns alunos PAEE permanecem à margem da escolarização padrão, pois o direito não é garantido pelas famílias e nem pelas instituições públicas.

Essa oferta do atendimento é obrigatória, como está colocado na Política. Para todos os alunos que estão matriculados na nossa rede de ensino a oferta é feita! Uma conversa é realizada com as famílias, só que o serviço é facultativo, então nem todos aderem a ele. Fazem adesão a esse serviço ou fazem a opção de estar ainda frequentando as instituições especializadas, porque eles precisam desse tempo para participar de outras atividades, às vezes de ordem clínica mesmo. Então, por isso, nem todos os alunos, ou muitos deles, não voltam para esse AEE, mas a oferta é feita. Estamos tentando fazer um movimento de conscientização dessas famílias para a necessidade desse atendimento, mas, mesmo assim, com todo o esforço feito, muitas famílias não aderem ao serviço, não retornam para esse serviço complementar.

Aparentemente, para alguns, a definição de quem é ou não aluno da Educação Especial parece uma questão óbvia, portanto resolvida. No entanto, pelo discutido até aqui, podemos compreender que tal direcionamento não costuma ser definitivo e genérico, visto que vai se modificando e se adequando a depender do balizador adotado em cada contexto, como denunciaram os excertos utilizados e a literatura internacional (D’ALESSIO; WATKINS, 2009).

Por esse motivo, a Enquete visava também avaliar se os pesquisadores acreditavam que uma política de Inclusão Escolar requer uma rede de serviços de apoio e/ou a preservação do contínuo de serviços, tais como classes e escolas especiais (par 33-34). Nesse aspecto, os respondentes mostraram assumir uma postura mais parcial (n=50), ao alegarem a necessidade de manutenção concomitante de diversos serviços especializados (FIGURA 11), optando, assim, por um modelo de via mista ou via paralela (AGÊNCIA EUROPEIA, 2003).

Caminhando na contramão de países com maior tradição educacional inclusiva, o Brasil, desde 2008, vem assumindo, sobretudo por motivos de barateamento na aplicação de recursos estatais (LOPES; FABRIS, 2013; MACHADO, 2003), uma política pública baseada no modelo de Inclusão Radical e de via única. Nesse modelo, no qual só há a possibilidade do estudante PAEE frequentar a escola comum e ter suporte especializado na SRM, muitos não têm se beneficiado, sejam por não chegarem à escola, seja por se matricularem e não poderem ser atendidos em suas necessidades, seja por terem acesso a um serviço especializado que não os contempla em suas particularidades sociais e acadêmicas (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Tal fato sinaliza a necessidade de que a discussão ora apresentada possa ser continuada e ampliada, dando a possibilidade de se rever caminhos e estratégias, problematizar entendimentos e se construir consensos da Área. Esse encaminhamento se faz necessário, de modo a contribuir para a reformulação ou construção de possibilidades

políticas alternativas, nas quais o fator de tomada de decisão tenha o estudante PAEE como centro (UNESCO, 2005), a despeito das muitas outras variáveis que interferem e, às vezes, tomam a vez e a voz nos/dos processos decisórios, como as econômicas, por exemplo.

#### 6.1.2 Se a escola é para todos, o que e como ensinar?

É com o advento dos movimentos sociais organizados, a pressão externa dos organismos internacionais e a consolidação dos direitos humanos enquanto campo de saber que a regulamentação da escolarização do PAEE se consolida no cenário brasileiro. Essa agitação tem provocado, sobretudo na última década, a reformulação de nossas políticas públicas, revendo os espaços de atendimento, modificando a oferta de serviços de apoio e tencionando a forma de financiamento da educação.

Em tal contexto, começamos a nos deslocar de uma lógica clínico-assistencialista para um modelo socioeducativo, sustentando por um Estilo e um Coletivo de Pensamento que denunciaram mecanismos de funcionamento social anteriores à Inclusão Escolar, objetivando a visibilidade e a participação ativa da pessoa em condição de deficiência, conforme sintetizamos no Quadro 28.

**Quadro 28** - Coletivos e Estilos de Pensamento em relação ao Atendimento ao PAEE

<b>PERÍODO</b>	<b>COLETIVO</b>	<b>ESTILO</b>	<b>POLÍTICA</b>
Anterior a 1853	Religioso	Filantropia	Piedade e Caridade
1854-1956	Estatal	Assistencialismo	Conforto e Bem Estar
1957-1993	Clínico	Reabilitação	Cuidado e Correção
A partir de 1994	Educacional	Aprendizagem	Escolarização e Apoios

**FONTE:** Elaboração a partir da leitura de Januzzi (2012) e Mazzotta (1996).

Como vemos, a escolarização dos alunos PAEE em classe comum é uma prática social recente, pois, até os idos de 1970, só havia atendimento em escolas especiais e/ou em salas de aula especiais alocadas em escolas comuns. Tais serviços configuravam-se como uma possibilidade de educação, pois se destinavam à aprendizagem de habilidades sociais, sobretudo as atividades de vida diária, mas não havia necessariamente uma preocupação com o ensino de outros conteúdos vinculados à escolarização.

A finalidade acadêmica somente se tornou latente a partir dos anos 2000, momento de transição política em nosso país. Com isso, tornou-se obrigatória a matrícula do aluno PAEE nas escolas comuns, sobretudo a partir de 2008, o que foi um imperativo para

que compreendêssemos como tem se dado essa escolarização. Assim, em nossa Enquete Virtual, questionamos sobre qual deveria ser o papel da educação para os alunos PAEE. Designamos, então, de dois pares de declarações sobre a referida pauta, como demonstramos no Quadro 29.

**Quadro 29** - Papel da educação para os alunos PAEE

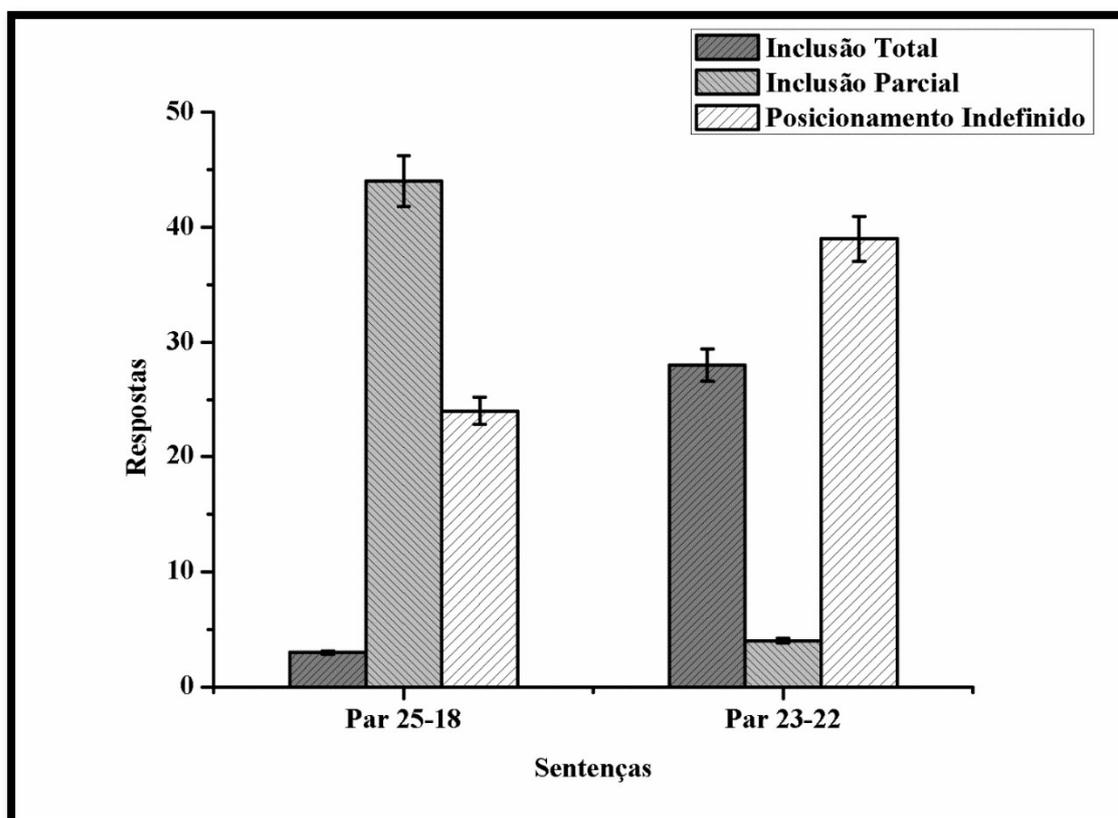
<b>INCLUSÃO TOTAL</b>		<b>INCLUSÃO PARCIAL</b>	
<b>25</b>	O objetivo da escolarização do público-alvo da Educação Especial é fortalecer as habilidades de socialização.	<b>18</b>	O objetivo da escolarização do público-alvo da Educação Especial é promover acesso ao currículo.
<b>23</b>	Escolas comuns são importantes para o público-alvo da Educação Especial, pelas oportunidades que oferecem em relação a amizades bem como para mudar o pensamento estereotipado dos demais sobre as incapacidades.	<b>22</b>	O objetivo principal da escola para o público-alvo da Educação Especial é o de auxiliar na aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida.

**FONTE:** Elaboração própria.

Sobre essas declarações, a maioria dos respondentes (n=44) opinou que o objetivo da educação do aluno PAEE deve ser o acesso ao currículo escolar, assumindo, com isso, uma postura de Inclusão que tende para a visão parcial (par 25-18). Isso implica oferecer algum tipo de discriminação positiva<sup>15</sup> para equiparar as oportunidades de aprendizagem acadêmica, sem desconsiderar a formação de vínculos entre os colegas de classe (FIGURA 12).

<sup>15</sup> Entendemos que a discriminação positiva consiste em fazermos mais por aqueles que têm menos. Diz respeito a desdobrarmos esforços a fim de dar acesso aos bens culturais, sem obrigá-las a aceitar os arranjos sociais estabelecidos.

Figura 12 - Respostas a enquete quanto ao objetivo da educação do aluno PAEE



FONTE: Elaboração própria.

Os que admitem que a função da escolarização para os alunos PAEE pode ser a socialização indicam que a escola não precisaria mudar ou se reestruturar para responder às necessidades acadêmicas desses alunos, como acontecia no paradigma anterior. A Integração trazia a ideia de que o PAEE poderia ser aceito nas escolas comuns, não necessariamente numa sala de aula regular, desde que fosse produtivo. Exigia-se que os estudantes se adaptassem à escolarização, comportando-se o mais próximo possível do padrão cultural de normalidade (FUCHS; FUCHS, 1998).

Pautada pelo conceito de normalização, além da possibilidade de matrícula, a Integração propunha também que fossem oferecidas, na rotina escolar, as mesmas condições de participação para todos os estudantes, muito embora não fosse isso que na prática acontecesse. Tal posição é compatível com uma visão radical, ao considerar que o importante seria manter o pressuposto de que todos devem estar na mesma escola, independentemente dos resultados que alcancem.

Por fim, quando questionados se a função da escola seria diminuir o preconceito ou promover aprendizagens, os pesquisadores-colaboradores apresentaram comportamento imparcial (n=39), não se definindo por nenhuma das opções, conforme podemos ver no par 23-22. Acreditamos que pode ter havido uma distorção nesse par, induzida pelo fato das declarações não serem apresentadas em conjunto aos respondentes, bem como pela redação do item 23 não apresentar qualificativos do tipo “somente”, “apenas” etc., o que a tornou adequada ambas as concepções de Inclusão Escolar. É possível comprovar isso pois, tanto durante os Encontros Focais Virtuais quanto nos Grupos de Trabalho Presenciais, surgiram falas que caminham nas duas direções, sem desconsiderar nenhuma delas.

Os alunos PAEE em sala regular têm a oportunidade de estarem juntos com os demais alunos e vice-versa.

A escola é um espaço de socialização, de trocas com os outros. A gente se desenvolve assim.

O objetivo da escola, para qualquer aluno, é a escolarização. A questão é como vamos garantir o conhecimento, pois o objetivo é o aprendizado.

O aluno PAEE é da escola, por isso precisa fazer parte de todas as atividades dela.

Como vemos, a discussão quanto à escolarização do PAEE é complexa e polêmica e recente, gerando dúvidas, medos e questionamentos. Se por um lado, reafirmamos a escola como um espaço para todos, por outro, questionamos o papel que a referida instituição vem desenvolvendo, desde a sua criação enquanto instituição social.

Na viabilização da escolarização do PAEE, a dificuldade recorrente, segundo os pesquisadores-colaboradores, tem sido a falta de clareza quanto à função do AEE e a consequente desarticulação gerada por essa falta, como revelam alguns discursos recolhidos nos Grupos de Trabalho.

O AEE não deve ser apenas complementar ou suplementar. Deve fazer com que o aluno tenha aprendizagem dentro da sala de aula, auxiliando ao professor no atendimento, para que possa desenvolver diferentes metodologias para o aluno aprender.

A gente não pode ver o AEE como algo separado, pois ele faz parte da escolarização. A legislação aparta, mas não deveria.

A Educação Especial é transversal, então, deve permear tudo o que acontece na escola. Não pode estar à parte ou limitada à SRM. Transversalizar é articular.

Enquanto só a Educação Especial se responsabilizar pela aprendizagem do PAEE, não teremos evolução no processo de escolarização. Vamos continuar separando as coisas.

Assim como a PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, registra que cabe ao AEE identificar, elaborar e organizar serviços, recursos e estratégias de acessibilidade que asseguram condições de acesso ao currículo. Para isso, precisa considerar as necessidades específicas e as barreiras que dificultam ou impedem a plena participação dos alunos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A Resolução estabelece também que o AEE deve ser um atendimento oferecido prioritariamente na SRM da própria escola, no turno inverso da escolarização regular do aluno. Tem caráter complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, por isso é entendido como integrante e não substitutivo do processo educacional. Para a sua operacionalização, se faz necessário a elaboração e a execução do plano de AEE, construído numa parceria entre o professor da SRM e o professor da sala de aula comum, com a participação das famílias e dos serviços de saúde.

Priorizar o AEE nas SRM fez com que, de maneira geral, surgissem algumas confusões, equívocos e reduções na tradução da política pública inclusiva. O primeiro deles foi o entendimento de que serviço especializado e espaço de atendimento são a mesma coisa, não podendo acontecer intervenções em outros lugares, como a sala de aula comum, por exemplo. No entanto, o parágrafo único do artigo 10 da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) alerta que os professores de AEE são profissionais que atuam com os alunos PAEE em todas as atividades escolares em que se fizerem necessários.

O segundo entendimento diz respeito à compreensão de que a prestação de serviço em SRM como oferta padrão é a única possibilidade existente de AEE, o que desconsidera propostas já existentes no Brasil, como professor itinerante e as classes/escolas especiais, por exemplo, bem como outros modelos recentemente apontados pela literatura especializada, como o ensino colaborativo. Quanto à colaboração, a mesma Resolução nº 4 aponta, no artigo 13, que cabe ao professor de AEE acompanhar e orientar o uso de recursos pedagógicos e/ou de acessibilidade na escola, bem como estabelecer articulação com os professores da classe comum.

O terceiro e último aspecto, a nosso ver, relaciona-se à compreensão do que seria um atendimento complementar e suplementar a escolarização regular. Essa questão vem gerando, em algumas realidades, propostas de atendimento autônomas, espontâneas e desvinculadas do currículo comum, muito embora a legislação aponte que a Educação

Especial é uma modalidade transversal e que necessita de redes de apoio para a sua efetivação (BRASIL, 2008; 2009). Essa mesma legislação também sinaliza, mesmo que sem entrar nos detalhes, possíveis conteúdos que podem compor o trabalho dentro e fora das SRM, norteando, assim, o profissional na composição do plano de AEE.

Como podemos ver, parte da solução para os dilemas apresentados nos discursos dos pesquisadores-colaboradores já está prevista nos documentos legais; no entanto, permanece o fosso entre o que a letra propõe, o que a tradução social significa e o que prática materializa. Talvez pela trajetória da Educação Especial em nosso país, pela clássica formação de professores que ainda temos, pela incipiente formação para atuação no AEE que oferecemos. Enfim, muitas são as causas e os fatores que concorrem para essa situação, conforme elencaram, mas também sugeriram possibilidades, os participantes de nossa pesquisa.

O problema se concentra na dificuldade do professor em escolher estratégias eficazes para todos os alunos.

Focar o AEE na oferta de recursos pedagógicos adaptados ou acessíveis é um equívoco em relação ao que se compreende de escolarização e de oportunidade de atendimento na escola para o PAEE.

O profissional da Sala de Recursos não pode ficar isolado na sua sala e não ter contato com os outros professores e alunos. Ele também precisa conhecer como o aluno PAEE interage na sala comum, como ele pode contribuir com o professor do ensino comum. Deve ir à sala de aula e participar de alguns momentos, para que tenha condições de pensar junto as estratégias que os alunos precisam. Vai auxiliar o processo de escolarização de todos da escola.

A Sala de Recursos não é reforço escolar. O sujeito deve aprender pela elaboração e não por memorização, para que se torne autônomo na sociedade em que vive. Ou seja, para que possa pensar sobre a própria vida e a dos outros. Isso tem que ser garantido em todos os lugares, não interessa se é no turno ou no contra turno.

De modo geral, podemos dizer que as denúncias e encaminhamentos circulam em torno da necessidade de desenvolvermos um trabalho educativo mais coletivo e colaborativo, seja em sala de aula comum seja na SRM. É na parceria e na paridade profissional que as trocas de experiências podem ocorrer, para alimentar e transformar a conservadora organização dos tempos e espaços escolares, como orienta a proposta do Coensino (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

## 6.2 Ensino Especial para quê?

Educação Inclusiva é uma expressão que se popularizou na literatura educacional e nas práticas escolares como consequência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tem como referência o conjunto de pessoas que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, nomeadas como alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Corresponde, então, ao público-alvo das atuais políticas públicas brasileiras, transversais e intersetoriais, de diversidade e inclusão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), como temos a seguir.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Nesse sentido, o paradigma da Educação Inclusiva não pode ser reduzido ao significado de educação escolar para o PAEE na realidade brasileira, pois a população a que aquele conceito se refere é muito mais ampla. Assim, em nosso estudo, preferimos usar Educação Inclusiva para nos referirmos à escolarização de pessoas em situação de desvantagem ou vantagem acadêmica, matriculadas em classes comuns de escolas regulares e a expressão Inclusão Escolar em referência ao processo de escolarização de alunos PAEE em classe comum. Entendemos que tal referência melhor se adequa à política educacional vigente em nosso país.

Mas o esclarecimento de termos nem sempre é suficiente para desfazer alguns conflitos estruturais e epistemológicos. Como reflexo também da Declaração de Salamanca, sobretudo após os anos 2000, alguns temem se referir à Educação Especial, questionando até mesmo a sua existência e/ou a necessidade de um ensino especializado. Para esses, a Educação Especial é uma área de conhecimento ultrapassada e em declínio, que deu lugar ao paradigma da Educação Inclusiva ao invés de incorporá-lo.

Com esse cenário, a função social da Educação Especial vem sendo indagada, em escritos especializados e nos encontros educacionais dos quais participamos, por profissionais que habitualmente se posicionam de duas formas. Há aqueles que argumentam a favor de uma inclusão responsável/possível e outros que defendem uma inclusão radical/utópica, conforme sintetizamos no Quadro 30.

**Quadro 30** - Argumentações favoráveis e contra a Educação Especial e Inclusão escolar

<b>INCLUSÃO TOTAL</b>	<b>INCLUSÃO PARCIAL</b>
Contrários à Educação Especial, por entendê-la como ameaça ao movimento de Educação Inclusiva.	Defensores da Inclusão Escolar, enquanto princípio e objeto de estudo da Educação Especial nos últimos anos.

FONTE: Elaboração própria.

Tal divergência respinga também na definição da elegibilidade do PAEE, refletindo diretamente na identificação de quem seriam os atendidos pelas políticas públicas de Inclusão Escolar. Como reconhecem Mendes e Cia (2012, p. 16),

Embora a questão da inclusão escolar não devesse ser tão controversa, o tema tem despertado um debate fervoroso nos últimos 30 anos, em parte porque esta filosofia não afeta apenas os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)[sic], mas implica também em modificar a educação de todos os alunos.

Assim, problematizar a Inclusão Escolar diz respeito, então, ao (re)pensar a escola e sua função social, suas formas de acesso, a possibilidade de permanência do alunado, o alcance de seu ensino, ou seja, a qualidade dos serviços por ela oferecidos. Levando em consideração os motivos elencados, para os quais as opiniões, saberes e fazeres são distintos, nos perguntamos: Quem deve ser o PAEE? A cobertura das políticas públicas brasileiras deveria ser ampliada ou mantida como está?

Como retorno às perguntas feitas, recebemos as seguintes possibilidades de resposta (QUADRO 31).

**Quadro 31** - Síntese dos argumentos em relação a Escolarização

<b>ASPECTOS</b>	<b>ARGUMENTOS</b>
<b>QUEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O aluno com deficiência;</li> <li>✓ Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;</li> <li>✓ Os alunos definidos na PNEEPEI e também os alunos com transtornos funcionais específicos.</li> </ul>
<b>POR QUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Devem ser os três grupos delimitados na PNEEPEI;</li> <li>✓ Ampliar a definição do PAEE altera a formação profissional, sobretudo a inicial;</li> <li>✓ Alguns municípios estão oferecendo o AEE para grupos que transcendem a recomendação da legislação;</li> <li>✓ Não existem ações efetivas para atender aos alunos com transtornos funcionais específicos;</li> <li>✓ No caso dos transtornos funcionais específicos, a PNEEPEI já fala da</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ parceria da Educação Especial com a escola comum;</li> <li>✓ A Educação Especial é o serviço mais próximo para atender as necessidades dos alunos com transtornos funcionais específicos na escola;</li> <li>✓ Precisamos alinhar as políticas públicas à realidade educacional e ao cotidiano das escolas.</li> </ul>
<b>PARA QUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Precisamos pensar numa educação para todos;</li> <li>✓ Temos alunos que precisam ter sucesso no ambiente educacional;</li> <li>✓ Precisamos pensar outras políticas públicas que possam atender aos alunos com transtornos funcionais específicos.</li> </ul>
<b>O QUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Manutenção do contingente definido na PNEEPEI;</li> <li>✓ Ampliação do público, incorporando os transtornos funcionais específicos.</li> </ul>
<b>COMO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer a realidade de cada localidade;</li> <li>✓ Pensar numa ampliação planejada e progressiva;</li> <li>✓ Não dá para agregar os alunos com transtornos funcionais específicos ao AEE, porque acaba desqualificando as possibilidades de trabalho devido ao excesso de contingente.</li> </ul>

**FONTE:** Elaboração própria.

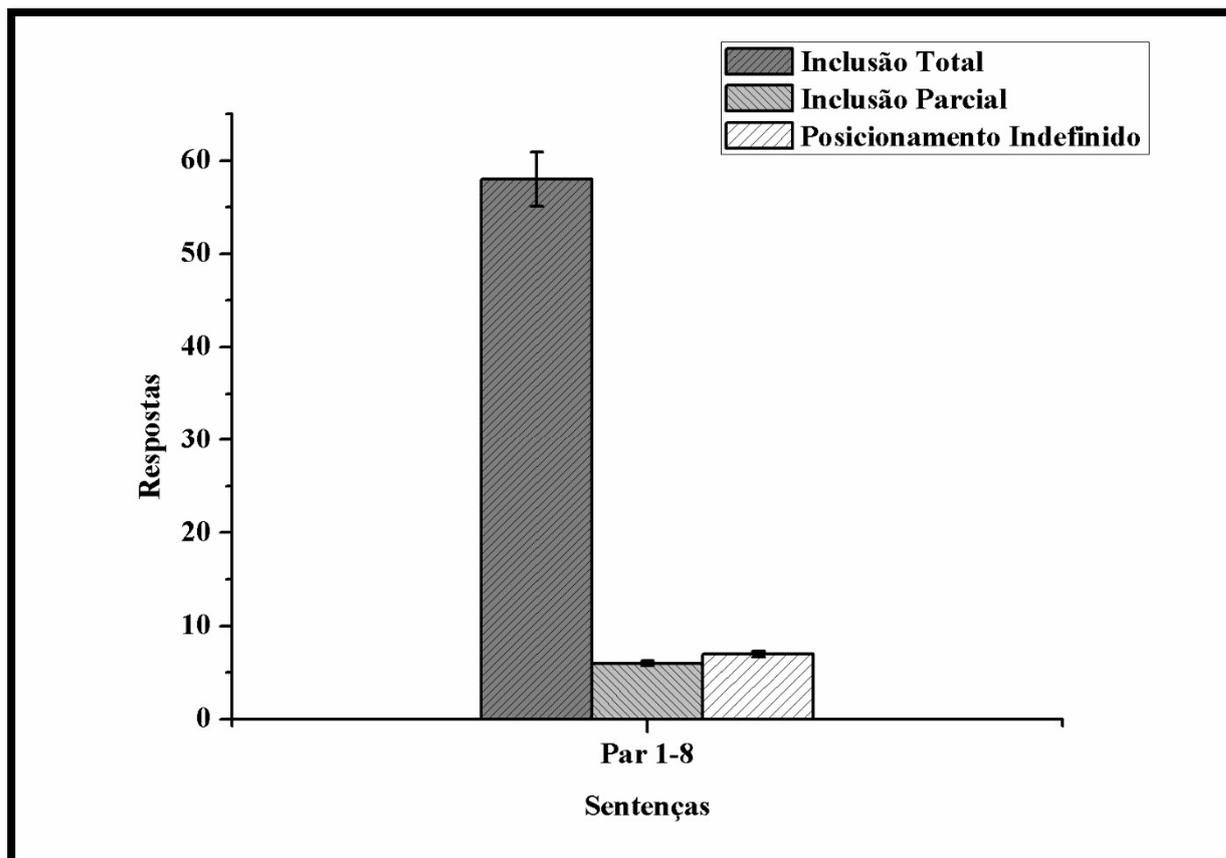
Historicamente, o laudo médico vem sendo utilizada como critério de demarcação entre aqueles que deveriam ou não frequentar a escola comum e/ou ser atendido nos serviços de Educação Especial. Leis e manifestos foram elaborados, ao longo do tempo, porém se perpetuam os conflitos entre o que diz a lei e o que é feito nas instituições. O quadro acima reflete esse comportamento e recupera a nossa indagação: afinal, quem deveria ser o PAEE no Brasil?

Na teoria e na prática as compreensões se diferenciam e podem ser classificadas, genericamente, entre compreensão ampliada e a compreensão restritiva. A primeira é aquela adotada pelos que se apoiam no conceito de Educação Inclusiva e, consequentemente, no recorte definido pelas NEE (OECD, 2005; UNESCO, 1994). Já a segunda é assumida por aqueles que defendem o conceito de Inclusão Escolar e, assim, contemplam a escolarização dos alunos PAEE (BRASIL, 2008).

No entanto, tal direcionamento não costuma ser definitivo e genérico, visto que vai se modificando e se adequando a depender do balizador adotado em cada contexto (D'ALESSIO; WATKINS, 2009). No caso brasileiro, por exemplo, é preciso acrescentar as altas habilidades/superdotação à segunda definição, devido ao desenho de nossa política educacional. Mesmo assim, o impacto dos posicionamentos tem alcançado as políticas e práticas voltadas à escolarização, com isso atingido os serviços de Educação Especial, especialmente no que se refere a quem deve ser atendido por essa modalidade.

Sendo assim, para entendermos um pouco sobre essa variância compreensiva dada a sua mutabilidade e multiplicidade, organizamos em nossa pesquisa essa discussão sobre o alunado da Educação Especial, perguntado sobre quem seria, então, os cobertos pelos serviços de Educação Especial, conforme apresenta a Figura 13.

**Figura 13** - Respostas a enquete quanto a quem seria os cobertos pelos serviços da EE



FONTE: Elaboração própria.

Ao se posicionar em relação às declarações do par 1-8, se o pesquisador assumisse uma posição mais radical de Inclusão Escolar, seria contra a identificação de alunos especiais e, por isso, acreditaria que a política fosse extensiva a todos os estudantes em situação de risco. Os dados recolhidos das respostas à Enquete Virtual confirmaram essa hipótese, evidenciando maior frequência para a Inclusão Total (n=58), com a maioria indicando que a política educacional não deveria estar restrita aos alunos tradicionalmente atendidos pela Educação Especial.

Tal posicionamento implica na desobrigação do diagnóstico clínico para o atendimento especializado, algo parecido com o que já acontece nas recomendações técnicas de nossa política educacional (BRASIL, 2014) e em alguns países com maior experiência

inclusiva (D’ALESSIO; WATKINS, 2009). No entanto, nesse momento não se discute oficialmente como viabilizar economicamente tal proposta, dado que ela implicaria em ampliar de 2% – que é a parcela estimada de alunos PAEE em nosso País – para 20% – que a população estimada de alunos em situação de risco (MENDES, 2006). No entanto, entre os pesquisadores-colaboradores que compuseram o nosso Coletivo de Pensamento, o debate foi rico e animado.

### 6.2.1 Atender aos desassistidos

Nas últimas três décadas, a tendência mundial – sobretudo em países com maior tradição inclusiva – vem caminhando em direção à qualidade dos serviços prestados à população em geral. Ancorando-se no discurso e em estudos sobre os fatores que promovem a vulnerabilidade social, as nações têm direcionado as suas políticas públicas para um atendimento mais global, com destaque para aqueles que se encontram em situação de risco (OECD, 2005; UNESCO, 2005).

No caso brasileiro, desde 2008, a definição utilizada pela política educacional está baseada exclusivamente no critério de conveniência, diante do qual o aspecto de economia financeira tem prevalecido (LOPES; FABRIS, 2013; MACHADO, 2003), contrariando o adotado pela maioria dos outros países. Por um lado, reduzimos a população atendida por esses serviços e, por outro, garantimos duplo financiamento dos assegurados, por meio do direito à contagem dobrada (classe comum e SRM) no sistema oficial de ensino, conforme estabeleceu o Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007.

No entanto, a prática não tem sido tão definida assim, conforme denunciam as vozes que colaboraram conosco. Ao consultarmos sobre a definição do PAEE, houve a tendência dos respondentes se posicionarem de modo mais radical, seguindo o que orienta a PNEEEI (BRASIL, 2008), ou seja, manter uma definição restritiva. No entanto, quando provocados durante os grupos focais, os argumentos são diversos e os posicionamentos conflituosos, alternando entre argumentos favoráveis e desfavoráveis à ampliação ou manutenção do PAEE.

Um dos argumentos favoráveis à definição ampliada foi a necessidade de atender a demanda crescente e reprimida de alunos desassistidos. Oficialmente, esses sujeitos não pertencem ao PAEE e por isso não são contabilizados no Censo Escolar; no entanto, conforme vemos nos excertos a seguir, já são atendidos extraoficialmente nas SRM e, às

vezes, até contabilizados em umas das categorias cobertas pela política educacional, conforme registram Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015).

Nós devemos pensar na necessidade de educação para todos, dando possibilidades para todos. Os alunos que precisam, de fato, ter sucesso dentro do ambiente educacional são excluídos por uma falta de uma política.

A questão das dificuldades de aprendizagem nós temos, sim, que pensar! A escola em si, a escola toda deve pensar. A escola deve pensar educação, a escola deve pensar a inclusão.

Como você explica para uma mãe que você não vai atender o filho dela, se a mãe quer? É uma loucura, porque às vezes a criança precisa de um apoio temporário.

Tem essa questão de ter uma sobrecarga de demandas, mas você ainda segrega mais os alunos que são problemas daqueles considerados com aprendizagem adequada se não os atende. Então, você vai setorizando ainda mais a escola, sem procurar resolver os problemas que, talvez, sejam mais fundantes.

Assim, há pesquisadores que propõem que o PAEE seja entendido na mesma lógica proposta pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ou seja, que todo aquele que esteja em risco, temporário ou definitivo, de fracassar na escola, seja incluído nos serviços de AEE. Na verdade, desejam que esse atendimento seja formalizado e financiado, uma vez que já vem acontecendo em diversos lugares de nosso país. Colocam à frente da política pública a necessidade educacional do aluno e o dever da escola de responder a ela (MEIJER et al., 2003), ficando divididos entre o instituído – o dito – e o instituinte – feito.

Em minha opinião deveria ser ampliado, ou seja, apoiar de fato a escola nas suas necessidades de atendimento educacional especializado. As políticas públicas precisam se alinhar à realidade, ao cotidiano das escolas. Se a escola já faz esse atendimento ampliado, vamos apoiá-la e qualificar esse suporte que já é realidade.

Durante a pesquisa do Oneesp e também acompanhando salas de recursos multifuncionais, através do PIBID<sup>16</sup>, observei que, dentro do espaço da escola, a realidade de atendimento transcende os três grupos definidos na legislação. Em minha opinião, deve ser ampliado.

---

<sup>16</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece oportunidade, aos alunos de cursos presenciais de licenciatura, para a realização de estágio remunerado em escolas públicas. Com isso, antecipa o vínculo dos graduandos com a sala de aula, com o intuito de que, quando formados, comprometam-se com o exercício do magistério na rede pública.

Eu acho que tem que ampliar, mas para qual público? Deixa-me explicar, porque é um público que é complicado: as pessoas com esquizofrenia, com transtornos mentais graves. Eu estou tendo esse público na universidade. Quando eles têm surto, voltam com muitos problemas: falta de atenção, a medicação... Eles precisam de apoio da gente lá, de modo geral no Ensino Superior, mas também têm crianças psicóticas, crianças que estão medicadas... Eu tenho caso grave lá de criança com 10-11 anos que já tentou suicídio, que toma medicamento. Eu penso em ampliar para esse público, porque eu acho que esse público está desprotegido. Aí chega à escola, ninguém sabe como lidar com ele e ele precisa de apoio. Eu estou tendo essa experiência agora, mas antes eu nem pensava assim.

O instituinte pode ser aqui entendido como o que tenciona e reconfigura uma instituição, por estar em constante transformação. Seria o desejável e dinâmico, ou seja, o que é, de fato, praticado ou velado, por diferir do que está oficializado. Já o instituído diz respeito ao estabelecido e estável, sobretudo pela legislação brasileira da Educação Especial.

Definir a realidade assim não significa hierarquizar-la e valorá-la, por suas distintas naturezas. Mesmo assim, podemos afirmar que o primeiro tem maior disposição a não mudar, enquanto o segundo tenha um caráter revolucionário e transformador. De maneira aplicada às práticas educacionais inclusivas, podemos falar que os professores podem atuar para manter as situações como estão, reproduzindo-as, ou permitir que outras ideias tomem forma e se materializem, como demonstram os trechos a seguir.

Acredito que a gente pode pensar numa ampliação, mas uma ampliação planejada, estudada, com alvos, com metas, uma ampliação progressiva. Não uma determinação: a partir de agora vamos ampliar e, a partir de agora, todo mundo faz parte. Talvez estudar o processo de formação, o processo de adequação e, aí, caminhar em busca de conquistas, até obter uma ampliação. Até que chegue de fato a dizer: ampliamos. Mas não ter que decidir antes e depois ter que conquistar este espaço. Talvez um planejamento anterior.

A flexibilidade na definição do contingente da Educação Especial também se reflete na proposição de soluções criativas e inovadoras para as práticas pedagógicas inclusivas. Desse modo, o que se coloca em cheque é a necessidade e a potencialidade que o indivíduo apresenta, ao invés de centrar-se em modelos e serviços focados na dificuldade, do sujeito e das instituições que o atenderão.

Entre aqueles que defendem o alargamento do contingente atendido, há dúvidas sobre quem deveria compor esse outro recorte populacional. Quem seria “todos”, então, que a Educação Especial, deveria atender? Nas discussões realizadas durante a pesquisa, três categorias alimentaram o referido debate, dentre elas as dificuldades de aprendizagem, a dislexia e os transtornos mentais.

### 6.2.2 Manter a qualidade do ensino

Por outro lado, os motivos que levam à defesa da manutenção da definição tradicional do PAEE, conforme é na atualidade, são diversos. Visando conhecê-los e assim compreendermos melhor o que justifica cada posicionamento, trouxemos a confrontação do tema para os grupos focais, como se pode ver a partir de agora. Um dos argumentos contrários à ampliação se refere à necessidade de primeiro contabilizar o PAEE, para garantir os recursos financeiros e a qualidade de ensino para o PAEE tradicional, que em tese teria necessidades mais diferenciadas do que os demais alunos.

Quem vem de um percurso na Educação Especial já viveu isso. Nós viemos de um momento em que todos deveriam ser atendidos pela Educação Especial. Quando chegou em 2008 e houve essa questão da Política, dizendo quem é o público da Educação Especial, eu achei válido porque nós tínhamos um grupo grande, que não era atendido com qualidade.

A gente percebe que aqui, no nosso município, a demanda de alunos com transtorno do desenvolvimento vem aumentando muito. Então, se a gente ainda agregar as dificuldades de aprendizagem vai acabar com esse atendimento dos alunos da modalidade especial, que vai ficar em segundo plano.

Eu não concordo que deve atender quem não é público-alvo porque o professor do AEE já está sobrecarregado. Se se acomoda esses alunos nas salas de recursos, a gente acaba não lutando para conseguir algo mais específico. E outra coisa: já é tão pouco dois dias por semana, 50 minutos, para atender deficiente visual, deficiente auditivo, deficiente físico, paralisia, altas habilidades... É limitar mais ainda!

Se eu penso no Fundamental, que tem nove anos, se se abre o espaço para essa clientela, eu vou ter muito mais salas de apoio e serviços para atender? Atender a que público? Todo aquele que não atende a expectativa do professor? E o dinheiro? Eu fico nervosa... Não vai sobrar!

Os que defendem a manutenção do recorte categorial atual analisam a situação do AEE de um ponto de vista mais estrutural, sobretudo o aspecto financeiro. Preocupam-se com a divisão de um recurso cada vez mais escasso e parco, ainda mais se consideramos a crise político-financeira que vivenciamos recentemente em nosso país. E como as políticas são incoerentes, é possível que o aumento da cobertura não implique, necessariamente, no crescimento da verba enviada, o que comprometeria, ainda mais, o funcionamento das SRM. A batalha seria, então, pela criação de outra política específica para os grupos desassistidos, ao invés de abarcá-los oficialmente no AEE.

Outro argumento contrário à ampliação é o de que essa mudança poderia fortalecer a compreensão de que o problema está no aluno e não na escola, como entende a

integração e o modelo clínico. Isso intensificaria os processos de exclusão (FERREIRA, 2015; BISSOTO, 2013) e de desresponsabilização da escola para com os alunos com dificuldades, na medida em que se permitiria atribuir à Educação Especial responder às necessidades desses alunos, como já vem acontecendo na maioria das escolas, em relação ao aluno que frequenta a SRM.

Eu acho que vai ter um problema maior, que é uma rotulação do temporário, só para a escola se livrar do desviante, daquilo que foge do padrão. Então, não poderia ser caracterizado como público-alvo da Educação Especial. [...]

A Educação Especial não pode pegar todas as mazelas da Educação e querer resolver, ainda que o profissional de Educação Especial tenha *know-how* para trabalhar.

Se você coloca a dislexia na Educação Especial, todo mundo que não aprende a ler e a escrever, por problema da nossa escola que é péssima, vai ter dislexia. Você vai culpabilizar o aluno e não escola, você desresponsabiliza a escola. Eu tenho receio!

Na década de 70 do século passado, as dificuldades de aprendizagem começaram a ser estudadas enquanto umas das principais causas do fracasso escolar de crianças e adolescentes (PATTO, 2000). Nesse período, fatores associados à família economicamente desfavorecida e/ou desestruturada, além da alegação de comprometimentos orgânicos eram constantemente associados à manifestação de dificuldades na aprendizagem, culpabilizando o indivíduo por sua situação e, em alguns casos, induzindo-os à medicalização (PROENÇA, 2004).

Tal compreensão reducionista desresponsabilizava as instituições educativas e seus profissionais das dificuldades de ensino, produtoras do insucesso, relegando o estudante à própria sorte. O ciclo se repetia, pois, as suas verdadeiras causas não eram analisadas, levando o sujeito e sua família a desistirem da escolarização. Podemos estimar que essa foi uma das trajetórias que resultou na necessidade de criação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que temos hoje.

Um terceiro argumento contra o aumento do PAEE é o de que a rotulação de mais alunos pode trazer ônus também em função estigma (BISSOTO, 2013), de modo que se propõe que a identificação desses alunos precisa ser criteriosa. Se por um lado o diagnóstico abre a possibilidade para o AEE por outro pode gerar prejuízos de ordem psicológica e pedagógica, devido à falta de investimentos do professor e da família na aprendizagem do sujeito rotulado.

Há a questão também de rotular. A partir do momento que um aluno que tenha dificuldade de aprendizagem vá para uma sala de recursos, se ofereça um atendimento com professor de

Educação Especial a ele, vai ficar marcado com a deficiência, mesmo que ele não a possua. Ele passa, a partir daquele momento, a ser tratado com uma criança com deficiência.

Eu tenho medo de colocar esses casos de crianças psicóticas/esquizofrenia em crianças no AEE, porque o TGD é uma categoria que hoje não faz número, você encontra um, dois, três... São poucos! Na Educação Básica eu tenho medo de colocar. A própria prática de rotular com doença mental acontece mais quando já adulto. Você entra com medicação, mas até acertar... Porque psicotrópico é forte! Interfere na aprendizagem.

Outra dúvida que surgiu no debate e foi alvo de dissenso quanto à sua inclusão ou não no PAEE foi quanto às pessoas com doença mental. Baseados em suas próprias experiências, sobretudo no Ensino Superior, alguns professores-pesquisadores participantes do Coletivo de Pensamento reivindicaram que aquele público fosse visto e contemplado.

Entretanto, ao desejo de incluir esse público se juntou o medo das muitas dificuldades que é lidar com o atendimento de pessoas com doença mental na escola e, conseqüentemente na Educação Especial. Questões ligadas, sobretudo, à Saúde são ponderadas – como diagnóstico, medicação e crises –, aliadas à preocupação com o aumento descontrolado do número de estudante, caso essa especulação, ventilada nos grupos focais, venha a se consolidar como política da Área.

Isso nos mostra a demanda por estudos que se dediquem à aprendizagem e ao desenvolvimento das pessoas em situação de doença mental, uma vez que, conforme constatam Maciel *et al.* (2014), as pesquisas nacionais e internacionais sobre esse público vêm, ao longo do tempo, concentrando-se no conceito da doença, nas atitudes sociais diante de tais ocorrências ou nos serviços de assistência terapêutica oferecidos. Ainda faltam estudos que quantifiquem a presença desses sujeitos na escola comum e que identifiquem se eles, de fato, possuem necessidades específicas que necessitem de suporte educacional especializado.

A qualidade do serviço e a quantidade de sujeitos atendidos são vistas, portanto, como questões cruciais e decisivas quando debatemos a controvérsia do PAEE. Provavelmente como reflexo de uma discussão maior, primeira e também polêmica, relacionada à Educação Básica, pública, gratuita e laica socialmente referenciada (CURY, 2014). Da mesma forma, a compreensão de Inclusão Escolar e, conseqüentemente de seu público-alvo, envolve múltiplas significações e dimensões – intra e extraescolar, num contexto ambíguo de universalização da educação, desigualdade de oportunidades e baixos índices de aproveitamento escolar (MARCHELLI, 2013).

Fechando os argumentos contra a ampliação do PAEE, encontramos a alegação de que isso não implica em negar a necessidade de atendimento às necessidades específicas de todos os estudantes. Implica sim em reconhecer que apenas alguns deles são responsáveis

da Educação Especial. Com isso, convocamos a escola a avaliar e a organizar outros tipos de serviços para alunos em situação de risco de defasagem escolar, que não sejam PAEE.

A questão é que alguns municípios estão fazendo atendimento para transtornos funcionais. Mas não é o público-alvo, então, a gente tem que lutar! É um grupo específico e precisa de um atendimento? Sim! Claro! Os outros meninos com transtorno também precisam de um atendimento, uma adaptação, uma metodologia, né?! Então a escola também tem que se preocupar com esse público, não jogando só para a Educação Especial.

Então, não é que este grupo não deva estar na escola. Acho que a escola é para todos, a gente vai reafirmar a nossa fala. Mas precisamos, sim, pensar em políticas públicas para esse outro grupo de alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem, outros tipos de transtornos funcionais. Eles precisam também ter um olhar específico, com atendimento específico, mas que não deve ser junto com os alunos da modalidade de Educação Especial.

Eu penso que tem que ter uma política pública para atender todo aquele que não é PAEE, mas que também não está dentro do jeito padrão. É algum problema de aprendizagem, é o que perdeu a mãe, é o que tem pai preso... Esses são os casos que criam problema na direção da escola. Esses são os drásticos, aqueles severos!

Então, o que a gente precisa reafirmar é que a gente precisa pensar outras políticas para atender esse grupo. Não dá para agregar os estudantes que tenham algum transtorno, que também são muitos, porque cresce o número de matrículas na escola. Então, se a gente juntar esses dois grupos [alunos com deficiência e alunos com transtornos], eu acho que acaba desqualificando o trabalho, as possibilidades de trabalho junto aos alunos com deficiência. Então, a gente precisa ampliar as políticas, ampliar as ações e pensar que apoios serão necessários para atender esses alunos que chegam com transtornos funcionais. É isso que a gente precisa pensar!

Eu também tenho receio de ampliar esse público. Existem outros serviços de apoio que você pode ter, que não é Educação Especial. Porque Educação Especial seria para aqueles alunos que têm condição de se beneficiar. Daqui a pouco o gago vai para a sala de Educação Especial. Se se amplia o número, você dificulta o serviço.

Aquele que apresenta dificuldade, comprometimento ou problema e não é público-alvo da Educação Especial vai para o reforço ou outra alternativa. Fica no reforço, enquanto está esperando a avaliação e, quando tem o diagnóstico, vai para a sala de AEE.

Como vemos, os dissensos são muitos, bem como os argumentos que os sustentam. Mas podemos compreender como consenso a urgência de problematizarmos, enquanto área de conhecimento, o que temos entendido por “diferença” e “especial”, bem como os critérios que temos utilizado para avaliar os sujeitos e os serviços que temos enquadrado em tais molduras.

De modo breve, podemos afirmar que o termo “diferença” tem sido utilizado muitas vezes como um signo para marcar qualquer aluno problema na escola e “especial” como um ensino segregado. Mas o que diferencia a dificuldade da deficiência e o ensino comum do ensino especial? Partindo do pressuposto de que os rótulos são construções sociais, históricas e culturalmente situadas, o que temos utilizado como critério para valorar os

determinantes que caracterizam uma coisa e outra? Falamos de problemas de ensino ou de identificação médico-psicológica? Portanto, a “diferença” e o “especial” não está só nos alunos ou nos serviços identificados como tal.

Mas enquanto o aprofundamento desse debate não ocorre, outras soluções para as demandas apresentadas nessa seção foram encaminhadas, em nível macro e micro estrutural, as quais exemplificamos a seguir.

Talvez a definição do público-alvo tenha que ser por nível de ensino, porque na Educação Infantil você tem o atraso no desenvolvimento, mas você não tem o diagnóstico de deficiência. Você não pode falar que a criança é deficiente intelectual na Educação Infantil e, se por acaso, você não intervém pode estar colaborando para consolidar o atraso. E ela tem que ser público da intervenção precoce, da inclusão. No Ensino Fundamental eu tenho receio de colocar psicose e nos Ensinos Médio e Superior eu acho que já entra, pois tem um monte de aluno lá e eles já são adultos

Eu creio na parceria, até a política de atendimento fala disso, em algum momento, quando pessoas com transtornos funcionais podem ter parceria com professores de Educação Especial.

Mesmo propondo encaminhamentos diversificados, os professores-pesquisadores registraram o caráter multidisciplinar da Educação Especial, o que tenciona a formação inicial e continuada, bem como requer profissionais advindos de áreas para além da Educação (MENDES; CIA; CABRAL, 2015). Por outro lado, denunciaram a imprecisão de saberes e práticas da Área, expostos na variedade de entendimentos e nomenclaturas utilizados (D’ALESSIO; WATKINS, 2009).

Por fim, registraram a ineficiência das políticas públicas atuais quanto ao AEE, no que se refere à cobertura, aos modelos adotados, ao financiamento e à formação profissional, indicando a necessidade de que outras propostas sejam pensadas, como respaldam estudos nacionais diversos (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015; MENDES; CIA; CABRAL, 2015; MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015; MENDES; CIA, 2014). Provocações para um longo debate, que até pode ser iniciado com essa pesquisa, mas que não terminará com a sua conclusão.

### 6.3 Avaliar para quê?

Historicamente, a avaliação em Educação tem sido encarada de forma complexa e polissêmica, geralmente vinculada a dois vieses: ao da classificação e/ou a serviço

do processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2014; PERRENOUD, 1999). Particularmente em Educação Especial, a avaliação costuma atender a três propósitos básicos (MENDES; D’AFFONSECA, 2015): a) identificação/diagnóstico; b) planejamento educacional; c) verificação da aprendizagem.

No entanto, o consenso termina em tais funções, como exemplifica o Quadro 32. Muito tem sido questionado a respeito da necessidade de tais formas de avaliação, perguntando-se sobre o que seria essencial garantir em cada etapa, bem como quem seriam os atores sociais responsáveis por realizá-las. Por que e para que realizar a identificação do aluno PAEE? Como utilizar tal identificação como referência para pensar a escolarização? Uma vez pensada as possibilidades e necessidades do aluno PAEE, como avaliar seu desempenho acadêmico?

**Quadro 32 - Consenso da avaliação na Educação Especial**

<b>INCLUSÃO TOTAL</b>		<b>INCLUSÃO PARCIAL</b>	
<b>11</b>	A rotulação do público-alvo da Educação Especial deve ser evitada, pois estigmatiza o alunado identificado como tal.	<b>26</b>	A identificação do público-alvo da Educação Especial é essencial, para proporcionar os suportes adicionais necessários à educação destes estudantes.
<b>21</b>	Planos individualizados de ensino são desnecessários, pois o público-alvo da Educação Especial pode se beneficiar do mesmo planejamento feito para a classe comum.	<b>2</b>	Planos individualizados de ensino são necessários, pois o público-alvo da Educação Especial nem sempre pode responder ao planejamento realizado para a classe, baseado no currículo comum.
<b>29</b>	A avaliação da aprendizagem do público-alvo da Educação Especial deve ser qualitativa, baseada em portfólios e relatórios do professor.	<b>16</b>	A avaliação do rendimento acadêmico do público-alvo da Educação Especial deve ser embasada nos mesmos instrumentos do ensino comum, com possibilidade de adaptações.

**FONTE:** Elaboração própria.

Alguns professores-pesquisadores apontaram a importância do laudo médico para tranquilizar-se, ao receber um aluno PAEE. Isso justificaria a incidência de solicitações e a utilização do referido documento como ferramenta principal, às vezes única, de identificação do PAEE nas práticas educativas e nos serviços de apoio à Inclusão Escolar. No entanto, não há clareza sobre como e quando ele pode ajudar ao fazer educacional. Também restam dúvidas sobre o seu uso como única estratégia de identificação, quem seria(m) o(s) responsável(is) por fazê-lo, em que serviço seria mais adequado obter uma avaliação desse

porte e qual(is) seria(m) o(s) limites da atuação de cada um, questões já apontadas no estudo de Veltrone (2011).

Uma vez identificados os alunos, a questão desloca-se para o que ensinar, como ensinar, quando ensinar... Ou seja, para as questões de currículo, sobretudo as vinculadas ao conteúdo acadêmico. Durante o andamento das atividades escolares, o aluno PAEE deve ser avaliado em relação ao seu próprio desenvolvimento ou em relação ao desenvolvimento geral dos demais alunos de sua turma? Como a avaliação de identificação pode lançar luzes ao planejamento feito na escola e na SRM?

Justificando-se na condição de deficiência dos sujeitos e apoiando-se na ideia de que não se deve reprová-los, os/as professores(as) da classe comum utilizam diferentes critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem do PAEE, a depender da conveniência. E muitas vezes ficam em dúvida se devem utilizar os mesmos instrumentos e critérios aplicados aos demais alunos ou se devem lançar mão de outras possibilidades avaliativas (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015).

Além disso, nos últimos anos, o Governo Federal tem feito investimentos maciços no desenvolvimento de mecanismos de avaliação internacional e em larga escala (OLIVEIRA; ROCHA, 2007), a exemplo da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), da Provinha Brasil, dentre outros. Sendo assim, mais perguntas surgem: os alunos PAEE devem participar de tais avaliações? Qual seria a função das avaliações de larga escala para os alunos PAEE? Essas provas e suas correções podem ser adaptadas? Essas e outras inquietações foram reunidas durante a pesquisa e resumidas no Quadro 34.

**Quadro 33** - Síntese dos Argumentos em relação a avaliação

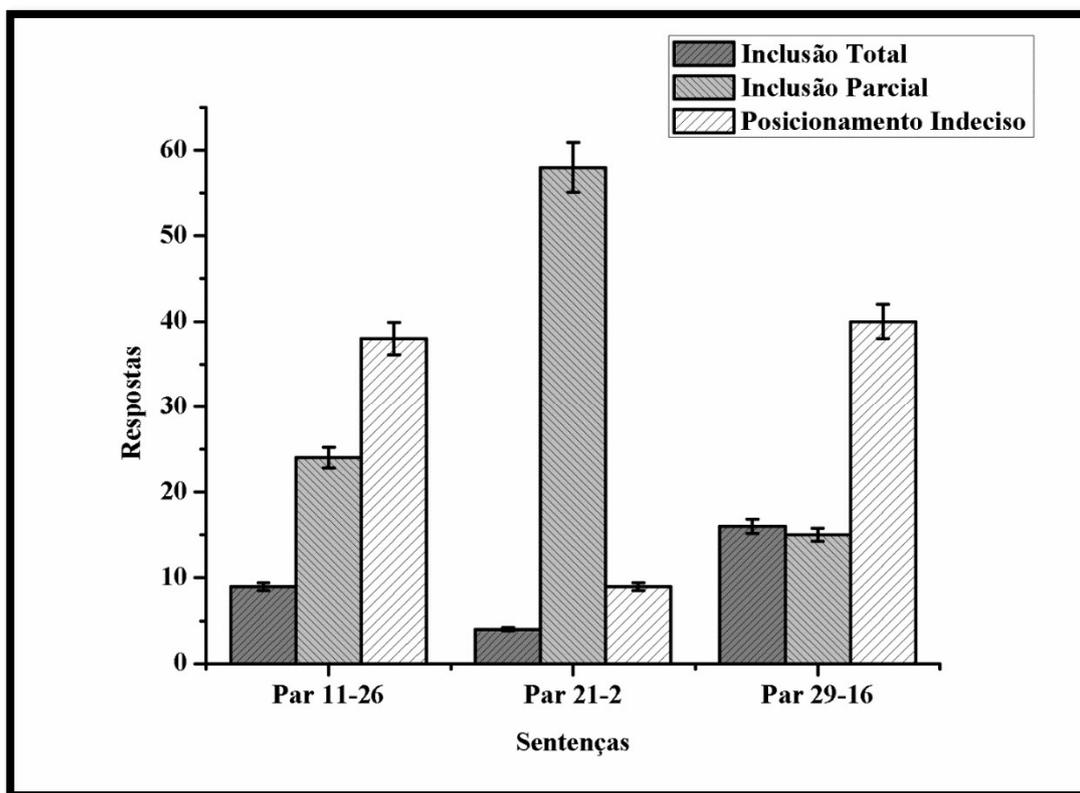
<b>ASPECTOS</b>	<b>ARGUMENTOS</b>
<b>POR QUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nosso sistema de avaliação é muito falho;</li> <li>✓ A retenção nega o desenvolvimento progressivo e processual do aluno;</li> <li>✓ Há uma redução do entendimento conceitual;</li> <li>✓ É uma forma de a escola comum rever como avalia, para que possa beneficiar a todos;</li> <li>✓ Para que seja vista possibilidade de enxergar o potencial do aluno, de acordo com as barreiras que ele enfrenta;</li> <li>✓ Devido à intensa solicitação de laudos médicos.</li> </ul>
<b>PARA QUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar não é diagnosticar;</li> <li>✓ Conhecer qual o canal principal do aluno PAEE;</li> <li>✓ Saber como se aproximar do aluno PAEE, para que aconteça a aprendizagem;</li> <li>✓ Para ajustar a metodologia de ensino ao planejamento didático.</li> </ul>
<b>ONDE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Na classe comum e na SRM.</li> </ul>

<b>QUEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professor da classe comum;</li> <li>✓ Professor da SRM;</li> <li>✓ Família;</li> <li>✓ Outros profissionais que atendam ao aluno;</li> <li>✓ O próprio aluno;</li> <li>✓ Equipe multidisciplinar.</li> </ul>
<b>O QUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Potencialidades, necessidades e dificuldades;</li> <li>✓ Conteúdos acadêmicos e habilidades sociais.</li> </ul>
<b>COMO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Individualizada, independente de se ter turmas superlotadas;</li> <li>✓ Igual para todos, antes de ser individualizada;</li> <li>✓ Diferenciada;</li> <li>✓ Com critérios diferentes para todos;</li> <li>✓ Objetiva e subjetiva;</li> <li>✓ Usando diversas estratégias;</li> <li>✓ Ajustando os instrumentos às necessidades de acessibilidade e comunicação dos alunos;</li> <li>✓ Via progressão automática;</li> <li>✓ Pela participação em avaliações de larga escala;</li> <li>✓ De forma contínua;</li> <li>✓ Não é imprescindível um diagnóstico médico;</li> <li>✓ Análise pedagógica, pois a condição clínica sozinha não determina a condição escolar;</li> <li>✓ A elegibilidade do PAEE precisa envolver a família;</li> <li>✓ Construção de PEI.</li> </ul>

**FONTE:** Elaboração própria.

Como podemos observar, os argumentos levantados nas sessões do Encontro Focal Virtual e dos Grupos de Trabalho Presenciais registraram diversas possibilidades e entendimentos por parte dos participantes, como apontado por D'Alessio e Watkins (2009), destacando vantagens e desvantagens nas escolhas que vêm sendo feitas na materialização das políticas públicas nacionais sobre avaliação do PAEE. Tais aspectos já haviam sido levantadas durante a aplicação da Enquete Virtual, como demonstramos na Figura 14.

Figura 14 - Respostas a enquete quanto a avaliação do PAEE



FONTE: Elaboração própria.

Para aferir as compreensões dos pesquisadores-colaboradores relacionadas aos processos avaliativos, três pares de sentenças foram inseridos no instrumento, conforme indica o Quadro 33. Analisando os dados (FIGURA 14), os resultados evidenciaram que muitos respondentes oscilaram entre as concepções Total e Parcial, tanto no par 11-26 (n=38) quanto no 29-16 (n=40), que tratavam, respectivamente, da identificação do público-alvo e sobre os critérios e instrumentos adotados no processo avaliativo. Especialmente no terceiro par, ficaram indecisos ou mostraram concordância de que a avaliação da aprendizagem utilizasse tanto instrumentos qualitativos (n=16) como quantitativos (n=15).

Quanto ao par 21-2, que dizia respeito à construção ou não dos Planos de Ensino Individualizado (PEI) – o que em tese implicaria na necessidade de algum tratamento diferenciado, portanto, em discriminação positiva –, houve maior incidência nas respostas da tendência parcial (n=58). Isso sinalizou a necessidade de era importante recorrer a tal estratégia para o sucesso da Inclusão Escolar, uma vez que nem todos os alunos conseguem responder ao planejamento baseado no currículo comum da sala de aula.

### 6.3.1 Sobre a identificação pela avaliação

Para uma parcela dos colaboradores da Pesquisa, é necessário identificar no contingente escolar quem seriam os alunos PAEE, por meio de laudo médico, uma vez que tal instrumento possibilita que a instituição conheça antecipadamente o aluno e/ou se organize estruturalmente para recebê-lo. Assim, fica mais fácil prover recursos e estratégias que atendam às necessidades educacionais do aluno, conforme registram os excertos a seguir.

A lei brasileira de inclusão fala que o sujeito tem direito a laudo e garante uma série de coisas, a partir dele: cuidador, BPC<sup>17</sup>... Inclusive tem município que relata que se tem laudo tem direito à redução do número de alunos na sala. Então, será que o laudo é tão indispensável assim? Eu fico pensando: será que ele não é parte do processo de avaliação também?

Para gerar política pública o laudo é importante. Como que eu vou disponibilizar um recurso de tecnologia assistiva, por exemplo, para um aluno que eu não sei se ele é deficiente? Nesse sentido, eu acho que o laudo pode colaborar.

Como vemos, o laudo médico na escola pode ter diversas funções para além da identificação do aluno, tais como: garantir direitos previstos em lei, agilizar recursos de acessibilidade e evitar barreiras. Isso facilita o reconhecimento das particularidades do aluno, a escolha de recursos adequados e o encaminhamento a serviços de apoio, facilitando assim a vida do professor quanto à gestão da sala de aula e ao investimento direcionado ao aluno PAEE, mesmo que a política educacional prescindia dele.

Seguindo esse mesmo entendimento, muitas instituições de atendimento especializado, bem como algumas SRM só recebem o aluno PAEE a partir do momento em que eles foram identificados por meio de um laudo médico. Noutros casos, o aluno em suspeita é mantido em uma sala de reforço escolar ou temporariamente na SRM. Paralelamente é solicitada a sua avaliação clínica, para fins de comprovação e encaminhamento definitivo para os serviços de apoio, bem como para o controle do número de atendimentos, como ilustram os trechos na sequência.

Se não tem laudo ele não é atendido! É um subterfúgio para impedir que a escola empurre para a sala de recursos aquilo que nós vivemos durante muito tempo, que eram as dificuldades de aprendizagem em geral. Às vezes a sala de aula estava na sala de apoio.

Antes disso, na década de 90, quando as políticas começaram a mudar da integração para a inclusão, meu estado suspendeu o laudo de encaminhamento para a classe especial. Foi feita uma pesquisa que identificou que não era a ausência do laudo que estava discriminado. As crianças continuavam sendo encaminhadas para a classe especial. Só que o público aumentou,

<sup>17</sup> O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é a garantia – dada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – de um salário mínimo mensal ao idoso e/ou à pessoa com deficiência, que tenham impedimentos que os impossibilitem de participar da sociedade, de forma plena e efetiva, em igualdade de condições em relação às demais pessoas.

diversificou.

Tal posicionamento diverge da Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE, que orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. De acordo com o referido documento, “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno [...], uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.” (BRASIL, 2014, p. 3).

Mesmo assim, o mesmo documento informa, na sequência, que é possível utilizar o laudo quando da elaboração do Plano de AEE, em caráter anexo e complementar, caso seja necessário. O importante é que o direito do aluno PAEE à educação não esteja condicionado à existência de laudo médico, o que denotaria imposição de barreiras ao seu acesso nos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direitos.

Mas até que ponto a exigência da identificação por meio do laudo médico seria benéfica e produtiva para a Educação? Os pesquisadores-colaboradores defenderam que não é esse instrumento avaliativo que discrimina e estereotipa os alunos PAEE; é a visão conservadora e limitada que se tem do laudo que precisa ser problematizada e revista, conforme explicitam as falas a seguir.

Se retirarmos o laudo vai melhorar a abordagem às crianças com deficiência? Elas vão aprender? Essa é uma boa questão! A discussão não passa pelo laudo, passa pela compreensão que nós temos do que significa esse sujeito na escola, o que significa a aprendizagem dele.

Na verdade, não é o laudo em si que discrimina as crianças; a gente identificou que é um tipo de laudo. [...] Então na época a gente chegou à conclusão que não é a avaliação em si, mas é esse jeito, esse modelo que não a gente não pode aceitar mais. E a gente percebe que as escolas de formação não ensinam as pessoas a fazerem isso.[...] É um tipo de avaliação que a gente não quer, essa não ajuda as crianças. A gente quer pensar outro modelo de avaliação, um modelo mais sociológico, mais educacional, mais funcional, interdisciplinar.

Como vemos, os participantes problematizam a perspectiva clínica dos laudos médicos, que costumam ser assumidos enquanto vereditos (TAVEIRA, 2008) emitidos por profissionais da Saúde, mostrando a necessidade de que a avaliação para a identificação tenha um caráter holístico e multidisciplinar, para que possa retratar amplamente o sujeito, em sua complexidade, seu desenvolvimento e suas necessidades educacionais. Nesse sentido, a constituição de equipes colaborativas, formada por uma diversidade de profissionais, poderia contribuir para o sucesso da avaliação para a identificação.

Justificando que o uso de laudos médicos para a identificação do PAEE apenas rotula e estigmatiza os indivíduos, os pesquisadores-colaboradores defendem que esse documento não seja utilizado como única ou principal referência na avaliação inicial do aluno, conforme detalham os trechos a seguir.

Então, o que adianta você saber se o aluno é deficiente intelectual? Para a Educação, o laudo médico não é necessário porque ele não acrescenta.

Do ponto de vista geral, eu penso que não deve haver essa avaliação, porque isso desempodera o professor e o papel da escola é saber o que ela tem que fazer. Acho que a avaliação tem que ser, acima de qualquer coisa, pedagógica. Não é somente a condição clínica do sujeito que vai determinar a sua condição pedagógica. Mesmo nas exceções, vamos supor uma pessoa com deficiência intelectual muito grave, ainda vai caber à escola decidir o que fazer e como. Os professores veriam essa dificuldade de aprender com ou sem laudo.

É sabido que o laudo médico tem sido utilizado, por muitas escolas e redes, para justificar o não saber e o pouco fazer quando se tem um aluno PAEE em sala de aula. Os que desse argumento se utilizam acreditam que a formação profissional que tiveram não é suficiente ou não tratou, em nenhum momento, de atendimento educacional especializado ou mesmo que a escola não dispõe de mecanismos e recursos suficientes para promover uma inclusão adequada. Na verdade, estão ancorados numa visão clínica de Educação Especial, na qual o foco está direcionado para a diferença que o sujeito possui e sua correção.

Em tal contexto, uma pergunta necessita ser feita: a formação docente e a prática pedagógica têm sido suficiente para oferecer um ensino de qualidade ao menos para os alunos com desenvolvimento típico? O que dizer dos altos índices nacionais de analfabetismo, evasão e repetência, que tem caracterizado o Brasil, sobretudo a partir dos anos setenta do século passado, como um país com índices alarmantes de fracasso escolar (PATTO, 2015)? Qual o lugar que se tem dado aos laudos médicos diante de uma realidade assustadora e crescente como essa?

Historicamente, o laudo vem cumprindo a função de responder à necessidade social de classificação dos desviantes da norma estabelecida, mais do que auxiliar na tarefa de recuperação/reabilitação/normatização/educação dos indivíduos (BISSOTO, 2013; VELTRONE, 2011). Na Educação, vinha/vem sendo utilizado para opinar sobre as condições (ou não) de um aluno PAEE ingressar ou continuar participando das atividades de uma sala de aula comum, resumindo o indivíduo à sua condição de deficiência e à dimensão cognitiva do desenvolvimento humano.

Além dessas reduções funcionais, os pesquisadores-participantes também colocaram a fragilidade com que a avaliação para diagnóstico médico vem sendo construída, sinalizando falhas de formação profissional e inadequações nos julgamentos clínicos, conforme relataram nas sessões dos grupos de trabalho.

A forma como o laudo é feito dá autoridade ao médico para definir uma coisa que é da escola. Mas o médico faz a avaliação com base no relato da mãe ou no relato da escola.

Eu trabalho muito com essa questão da identificação e vejo que eles não usam critérios. Não usam nem a CIF<sup>18</sup> nem a Associação Americana<sup>19</sup>. Na hora que você pergunta para um médico ou a um psicólogo qual é o critério que eles usam para fazer a avaliação, eles não citam essas instâncias que ajudam a gente a pensar, que dão critérios. Abominam os testes psicológicos, mas não são os testes psicológicos em si que eu queria que eles fizessem. Quando nós fizemos a nossa pesquisa de doutorado, observamos que eles aplicavam testes, mas não sabiam nem corrigir. E eram testes tamanhos únicos para todo mundo. As secretarias comprovam o WISC<sup>20</sup>, para avaliar todo mundo. A gente percebe que as escolas de formação não ensinam as pessoas a fazerem o laudo. Nós criticávamos esse modelo, aliás, isso não é nem modelo!

Pelo olhar dos participantes, a identificação do aluno PAEE precisa contemplar, necessariamente, a contribuição da família e da escola, uma vez que o clínico, seja ele médico ou psicólogo, não detém o conhecimento necessário para pensar o processo educativo. Tal demanda se coloca, pois a formação dos profissionais da Saúde no Brasil, mesmo a daqueles que podem atuar na Educação, tradicionalmente vem contemplando os aspectos etiológicos, prognósticos e epidemiológicos da doença, síndrome ou deficiência, deixando em oculto as necessidades de aprendizagem e de recursos educacionais que o indivíduo, após diagnóstico, venha a necessitar (XAVIER et al., 2014).

Também sinaliza, por outro lado, a necessidade de que estejamos vigilantes quanto às classificações utilizadas nas avaliações, devido às imprecisões quanto aos critérios, instrumentos, procedimentos e julgamentos utilizados em algumas avaliações, como já advertia Veltrone (2011). Julgamentos equivocados podem marcar negativamente a vida do aluno, negando a ele possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, pela descrença em suas possibilidades, como nos conta a História da Educação Especial, no Brasil e no mundo.

<sup>18</sup> Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

<sup>19</sup> Referindo-se à Associação Americana de Psicologia, conhecida como APA.

<sup>20</sup> Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, uma das conhecidas medidas padronizadas de quociente de inteligência (teste de QI).

### 6.3.2 Sobre a avaliação que diferencia

A avaliação do rendimento escolar está prevista na legislação nacional, no Título IV da LDB, que trata da Organização da Educação Nacional, em seu art. 9º, inciso VI. O referido trecho afirma que é da incumbência da União assegurar o processo de avaliação do rendimento escolar, em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir prioridades e promover a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, deixa a cargo das redes e de suas respectivas unidades, a definição dos critérios e instrumentos formais para operacionalizá-la (BRASIL, 1996).

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem vem sendo realizada de maneira homogênea, baseando-se num modelo de aluno ideal, ou seja, daquele indivíduo que aprende em um mesmo ritmo e tempo dos demais alunos da sala de aula, dando respostas iguais a perguntas iguais. Nesse sentido, é um modelo avaliativo que foca no produto final, o resultado, assumindo caráter classificatório e excludente (NAUJORKS, 2010).

Diferentemente dessa compreensão, os participantes da pesquisa assumiram que a avaliação da aprendizagem numa escola inclusiva deve ser diferenciada, devido à necessidade de um olhar direcionado ao sujeito e sua condição de deficiência. Assim, entendem que é importante pensar nos objetivos que se tem para cada um, para que o progresso individual aconteça e seja evidenciado. Tal posicionamento fica claro nas falas coletadas nos grupos focais.

É importante fazer avaliações diferenciadas. Cada aluno é diferente, é único, tem uma habilidade. Quando a gente fica somente nas avaliações tradicionais, a gente não consegue perceber o aprendizado de todos.

É necessário que essa avaliação seja diferenciada, conforme as possibilidades de cada aluno. Nem todo aluno tem condições de responder à avaliação mais tradicional da escola, que é escrita e com questões abertas ou objetivas.

Portanto, caberia à avaliação diferenciada reconhecer as diferenças individuais dos alunos, acolhendo-as em suas dificuldades, possibilidades e necessidades educativas. Tal perspectiva demanda sensibilidade, reflexão sobre a prática, procedimentos de pesquisa e exercício de criatividade, o que pode ser facilitado por um trabalho em parceria com o profissional da SRM, as famílias, os alunos PAEE e outros profissionais envolvidos no atendimento a esses alunos.

O mesmo desafio quanto ao desenvolvimento de estratégias diferenciadas também se coloca em relação às avaliações em larga escala, realizadas periodicamente pelo

MEC. Partindo do discurso de garantia do direito à participação do aluno PAEE nas avaliações padronizadas, os participantes advogam a necessidade de se pensar mecanismos que viabilizem a participação e eliminem as diversas barreiras, conforme podemos ler a seguir.

No meu entendimento, avaliação em larga escala não é inclusiva nem para quem não é PAEE, pois assume a ideia da homogeneização como centralidade da política. Um país como o nosso, com dimensão continental, ignora a pluralidade cultural, por exemplo, ao se avaliar macroscopicamente.

As avaliações padronizadas são contraditórias ao que os próprios documentos normativos dizem. A gente vê falar muito de avaliações flexíveis, qualitativas, que têm que avaliar o processo... Essas avaliações ainda estão pensando nos índices quantitativos, acaba não avaliando nada. A gente tem um país muito grande e contextos muito diferentes, para padronizar provas. Acho complicado! Eu já trabalhei em escolas estaduais e a avaliação padronizada era utilizada para saber se os professores iriam ganhar abono ou não.

Percebemos, pelas falas dos participantes, que há uma insatisfação contra a aplicação de provas padronizadas, seja para qual aluno for, pois é um instrumento único que não consegue abarcar as múltiplas necessidades e possibilidades presentes na escola. Em se tratando de Brasil, essa dificuldade é agravada devido às questões territorial e geográfica, que derivam em condições econômicas, sociais e culturais muito diferentes. Tais condicionantes refletem diretamente na qualidade do ensino oferecido, seja pela infraestrutura ou pela formação dos professores, além de condições e interesses outros que podem desvirtuar o objetivo principal da avaliação.

Avaliar determinadas características dos alunos e quais seriam as finalidades de seus resultados são questões colocadas à Educação desde os anos de 1990, devido ao advento da Inclusão Escolar e da implementação das avaliações externas em nosso País. Trata-se de instrumentos definidos, organizados e conduzidos por quem não se encontra no interior das escolas, de certa forma em contraposição com as avaliações internas, que são pensadas, elaboradas e aplicadas pelos próprios professores de cada unidade.

Mas se a função das avaliações em larga escala é utilizar medidas padronizadas para analisar o investimento dos recursos públicos, verificar os resultados obtidos com os investimentos feitos e mensurar a viabilidade das políticas públicas criadas, é possível fazer diferenciação dos critérios e instrumentos utilizados? É aceitável, nesse contexto, se falar em provas adaptadas? Uma vez adaptados os instrumentos, é possível retratar adequadamente o rendimento acadêmico dos alunos, utilizando-se provas diferentes? Aplicar a mesma prova aos alunos PAEE pode ser considerada uma atitude inclusiva? Quando essa pauta esteve em

tela, os participantes também pensaram acerca desses questionamentos, como podemos ver em dois comentários.

A avaliação de larga escala não pode ser modificada, pois é comparativa para permitir fazer política pública. Em minha opinião, os alunos público-alvo têm que participar, se eles têm algum conhecimento do conteúdo que está lá sendo avaliado. E a gente tem que saber, daqui a dez anos, se a nossa educação está melhorando ou não. O que pode ser dada é a acessibilidade.

Eu acho que são dois processos: na sala de recursos o aluno pode ter uma avaliação mais qualitativa; na sala comum, ele tem que fazer a mesma avaliação que os outros fazem, ele tem que participar dos mesmos processos avaliativos. Aí a avaliação final vai juntar as duas avaliações, tem que considerar as duas formas de avaliação.

Mesmo aventando-se possibilidades de se pensar formas de acessibilidade ao instrumento padrão ou até mesmo reconhecendo a necessidade dos professores pensarem outros tipos de avaliação na escola, que podem ser complementares e associadas às avaliações externas, os participantes insistem em que os alunos PAEE participem do mesmo processo que os demais, por questão de direito, inclusão e de verificação do rendimento acadêmico.

Todavia, restam dúvidas, sobretudo por parte dos gestores escolares, se a rendimento dos alunos PAEE em tais exames não contribuiria para o rebaixamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, com isso, para o falseamento dos resultados conseguidos com o ensino (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015). Para a maioria dos pesquisadores-colaboradores, se comparado à quantidade geral de alunos matriculados, o contingente de alunos PAEE é considerado pequeno, o que não comprometeria o resultado final. No entanto, defendem que é preciso ser construído, em termos de estatística nacional, o retrato da escolarização dos alunos PAEE, como ilustra o depoimento a seguir.

Eu acho que as avaliações em larga escala poderiam identificar o aluno público-alvo da Educação Especial, para que a gente tivesse uma amostra à parte. Aí sim vai aparecer a escolarização, aí a gente vai poder acompanhar o percurso e sua qualidade. A gente não tem dados sobre a escolarização desses meninos.

Portanto, se faz necessário um acompanhamento da qualidade da escolarização oferecida aos alunos PAEE para além do quantitativo de matrículas na classe comum e na SRM. É preciso termos dados que demonstrem o desempenho que tais alunos têm conseguido atingir, bem como o mapeamento das práticas que vêm sendo concretizadas em prol de sua educação. O procedimento de identificação e separação dos resultados dos alunos PAEE

ajudaria também a gestão escolar a incorporar indicadores de desempenho desses alunos como mais um elemento para o conhecimento de sua realidade. Com isso, seria possível estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção, envolvendo a comparação e a diferenciação com os resultados dos demais alunos da escola.

### 6.3.3 Sobre a avaliação que traz perspectivas

Apesar das divergências quanto à avaliação para identificação e a avaliação em larga escala, os participantes concordaram sobre como deve ser a avaliação para o planejamento de ensino na perspectiva da Inclusão Escolar. Comungam tanto com a literatura especializada quanto com os documentos legais, em nível nacional e internacional, que têm recomendado a construção de planos individualizados de ensino, sejam eles planos de AEE e/ou Plano Educacional Individualizado (PEI) (BRASIL, 1994; TANNÚS-VALADÃO, 2013).

Reconhecem e enfatizam a importância de tais planos, indicando a necessidade de se pensar em adaptações, flexibilizações e acomodações para o currículo escolar, uma vez que um modelo único de ensino não consegue contemplar as necessidades e possibilidades do aluno PAEE. Ressaltam também a importância de envolver o aluno, sua família e os profissionais para além da escola, no levantamento de necessidades e possibilidades que compõem o instrumento, como podemos ler nos depoimentos a seguir.

A gente tem que ter um olhar diferenciado e ampliar a gama de avaliações: escritas, em grupo, por meio da fala, usando imagens... Quanto mais avaliações diferenciadas, mas a gente conseguirá atingir a todos os alunos.

A avaliação tem que ser objetiva e subjetiva, uma tem que complementar a outra. Tem que ser avaliações com protocolos e entrevistas, que aconteçam com a família e, quando possível, com o alunado, além de todos os profissionais que trabalham com ele.

Apesar de contar com vários atores e finalidades, a avaliação para o planejamento de ensino deve partir do que o aluno sabe, espera e deseja, ou seja, deve ser feita para e com ele. Mesmo que o indivíduo não consiga se expressar verbalmente, sua voz deve ser considerada por meio da família e da equipe multidisciplinar envolvida no processo de construção do plano individualizado, como nos advertem alguns participantes dos grupos focais.

A gente vai tentar, em primeiro lugar, saber qual o canal principal dessa criança, como que eu chego nela para que aconteça a aprendizagem e conheça as suas potencialidades. Depois, vamos ver os pontos fracos ou pontos que precisam ser melhorados e que, conseqüentemente, vão virar objetivos de ensino.

A gente só vai saber o “como” quando estiver lá com o aluno. Cada um vai ser diferente, cada um vai exigir que a gente coloque a nossa criatividade para funcionar, conforme for o caso. Uma coisa que eu sempre digo que é importante, acima de tudo, é perguntar ao aluno, fazer isso junto com o aluno, porque o aluno mais do que ninguém sabe o que ele precisa, como que ele pode mostrar que aprendeu.

Dessa forma, a avaliação para o planejamento do ensino tem que ser pensada como possibilidade, vendo o potencial de cada aluno, sem desconsiderar a barreira que cada um deles enfrenta. É a partir de tal encaminhamento que será possível pensar numa diversidade de recursos e apoios pedagógicos, bem como em adaptar alguma metodologia de ensino e de avaliação, de forma personalizada.

Mas não podemos deixar de considerar que, na construção dos planos individualizados, o ponto de partida deve ser o currículo comum, uma vez que sua função é a facilitar o acesso às aprendizagens da classe comum para o aluno PAEE. Assim, se faz necessária um alinhamento entre o trabalho do professor da classe comum com o professor da SRM, que deve ser articulado pela atuação do coordenador pedagógico da escola.

Outro ponto de concordância entre os participantes da pesquisa foi em relação a não-retenção do aluno PAEE. Reprová-lo e/ou colocá-lo numa turma de alunos com menor idade pode causar problemas de adaptação e provocar desinteresse, devido à ausência de desafios adequados ao seu desenvolvimento, de maneira global. No entanto, admitem que é necessário que a escola acompanhe a aprendizagem do indivíduo e envolva os professores na orientação aos alunos, permitindo, assim, a correção dos rumos antes do fim do ano.

Sobre isso, os pesquisadores-colaboradores relatam:

Eu sou contra a qualquer tipo de reprovação, não só para a criança com condições especiais, mas para qualquer um. Eu acho que esse é um sistema falho de avaliação, ele se fundamenta na questão do mérito e da padronização e isso, infelizmente, só leva a uma mentalidade muito competitiva.

Eu sou radicalmente contra a retenção porque ela nega o desenvolvimento de qualquer aluno e todo mundo progressivamente se desenvolve a cada ano, a cada dia de sua vida. Em relação à progressão automática, sou favorável desde que ela não prescindia ao processo de ensino-aprendizagem. Ah... Porque todo mundo vai ser aprovado então não tem que ter processo? Na verdade, eu penso que a gente tem que ter um compromisso com o processo de ensino-aprendizagem que é sempre contínuo e a avaliação precisa estar associada ao desenvolvimento do aluno. Eu me lembro de uma frase da Terezinha Rios que ela diz o seguinte: “não há fracasso escolar, há crianças em situação de fracasso”.

Com a emergência da organização da escolaridade em ciclos no Brasil, em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo, a ideia de eliminar a reprovação nas séries iniciais da Educação Básica vem se difundindo fortemente. No entanto, as evidências históricas mostram que o debate em torno da criação de políticas de não-reprovação iniciou-se no final dos anos de 1910, tendo a consolidação das experiências pioneiras iniciadas no final da década de 50 do século passado (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Desde então, há confusão no uso de expressões como "progressão continuada" e "aprovação automática", tidas como se fossem sinônimas. No entanto, na aprovação automática o aluno é promovido de ano escolar sem critérios claros, correndo os riscos de não estar preparado, pois não houve investimentos na orientação, no acompanhamento e no apoio a ele. Já a progressão continuada, ao contrário, é um alargamento do conceito de período escolar, pois prevê, em vez de anos, ciclos escolares para a consolidação das aprendizagens (BERTAGNA, 2008).

Como os alunos têm diferentes habilidades e, por isso, diversas maneiras e ritmos para aprender, torna-se interessante dividir o tempo escolar fugindo do calendário anual. Às vezes, alguns meses ou um semestre a mais são suficientes para constatar mudanças no aluno. Em um curto período de tempo, ele pode amadurecer, superar alguma dificuldade ou adquirir mais segurança em si, fatores que repercutem profundamente na sua capacidade de aprender.

#### **6.4 Compreensões dos Estilos de Pensamento sobre Inclusão Escolar**

Tomando como referência a Sociogênese do Conhecimento (FLECK, 2010) e a literatura especializada da Educação Especial (FUCHS; FUCHS, 1998; MENDES, 2006), analisamos as compreensões dos pesquisadores brasileiros sobre o princípio educacional inclusivo a partir de dois Sistemas de Opinião: a Inclusão Total e a Inclusão Parcial. Nesse sentido, levantamos as protoideias ou argumentos que sustentavam as compreensões sobre atendimento, aluno e avaliação, dimensões reflexivas da Inclusão Escolar enquanto Fato Científico.

Embora reconhecendo que havia outras possibilidades de classificar o princípio da Inclusão Escolar, como apontamos no capítulo 2, persistimos nessa opção por se tratar de uma organização contemplada tanto em nível internacional quanto nacional. Tínhamos em mente, por um lado, o risco que trabalhar com uma bifurcação tende a levar a uma

polarização, mas reconhecemos, por outro, que para identificar, descrever e analisar as apreensões sobre o princípio inclusivo necessitaríamos de parâmetros e critérios que guiassem o nosso olhar, em relação aos posicionamentos, compreensões e contradições do fenômeno em estudo.

Ancorados em Fleck (2010), entendíamos que, apesar de se tratar de estruturas complexas e com tendência a persistir, a Inclusão Total e a Inclusão Radical não deveriam ser encaradas como definições estáveis, evitando, assim, a Harmonia das Ilusões. Necessitaríamos identificar as Anomalias (contradições, inadequações, confrontações, incongruências), ao invés de propositalmente omiti-las ou silenciá-las, uma vez que são necessárias ao surgimento ou renovação de um Estilo de Pensamento.

Assim, em relação ao Atendimento, verificamos que há o consenso de que a educação é um direito de todos, no entanto há divergências sobre os tipos e locais mais adequados à escolarização. Enquanto alguns defendem que qualquer espaço escolar serve para o atendimento ao aluno com NEE, outros argumentam que deve ser dada prioridade à classe comum, com o sem a possibilidade de um contínuo de serviços especializados. Quanto ao AEE, diversos arranjos são propostos: no turno, no contra turno, na SRM e/ou na sala comum. Com isso, são manifestas dúvidas sobre qual seria a função desse serviço, considerando-se as propostas da PNEEPEI (complementar e suplementar), mas acrescentando-se a função de auxiliar a escolarização oferecida na classe comum.

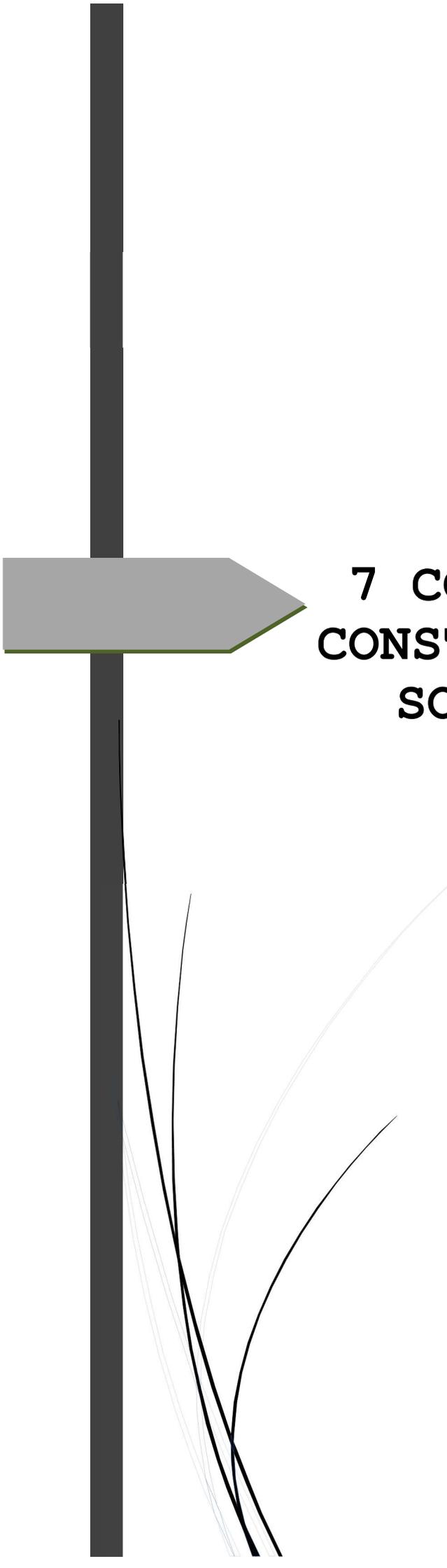
Sobre a cobertura da política educacional inclusiva brasileira quanto ao Alunado da Educação Especial, os pesquisadores-colaboradores defenderam três possibilidades de recorte: manter a prescrição atual (definida na PNEEPEI), ampliar o contingente (agregando os alunos com transtornos funcionais específicos e/ou com doenças mentais) ou restringi-la (apenas aos alunos com deficiência). Em suas defesas, consideram a distribuição dos recursos financeiros, as realidades locais e a formação recebida nos cursos de licenciatura.

Quanto à Avaliação, assim como as suas funções são diversas os posicionamentos também o são. No que se refere à identificação, há o reconhecimento de sua necessidade, no entanto restam dúvidas sobre qual documento deve derivar do processo e quem seria(m) o(s) responsável(is) por produzi-lo. Critica-se a avaliação realizada apenas pelo julgamento clínico de um único profissional, levantando-se a necessidade de que sejam ouvidos diversos atores, tanto profissionais quanto das relações próximas do sujeito, utilizando-se de critérios formais. Quanto à avaliação para o planejamento de ensino, recomenda-se a construção de PEI, muito embora a legislação nacional só exija o Plano de

AEE. Sobre a avaliação para a aprendizagem, condena-se a aprovação automática, muito embora reconheça-se que é uma prática recorrente nas redes de ensino. Por isso, recomenda-se que sejam elaborados recursos e estratégias diversas, que possam atender às necessidades específicas do alunado. Por fim, em relação à avaliação em larga escala, defende-se a participação dos alunos com NEE em tais exames, no entanto, indaga-se sobre qual seria a melhor forma de considerar o desempenho e também garantir a manutenção da padronização.

Como vemos, tratamos de discussões complexas, polêmicas, dialéticas e plurais, para as quais tornou-se impossível assumirmos um comportamento linear. O que os dados mostraram foram diversas Anomalias dos Sistemas de Opinião, resultantes das problemáticas locais e dos arranjos possíveis aos diversos contextos, nos quais atuam o nosso Coletivo de Pensamento. Tal fato talvez justifique a dispersão caracterizada nos gráficos da Enquete Virtual, demonstrando que nenhum dos dois Sistemas de Opinião é suficientemente bom para explicar, isoladamente, o fenômeno.

Cientes de que se tratam de possibilidades de análise e de constatação, marcadas pelos limites da pesquisa e pelo alcance do olhar dos pesquisadores, reafirmamos a complexidade da Inclusão Escolar. Por fim, indicamos que, por ser uma teoria ou Fato Científico em transformação, requer o investimento em discussão qualificada pelo Coletivo de Pensamento. É a partir do enfrentamento dos dissensos, resultantes das tantas necessidades encaradas e das soluções pensadas para os diversos lugares, que poderemos chegar, quem sabe, à definição de um Estilo de Pensamento que represente o princípio da Inclusão Escolar na realidade brasileira.



**7 COMPREENSÕES DA  
CONSTRUÇÃO COLETIVA  
SOBRE INCLUSÃO  
ESCOLAR**

Apesar da Inclusão Escolar ser um paradigma instituído desde a Declaração de Salamanca, ainda não está consolidado e, talvez por isso, precise ser questionado. Tem sido um conceito tão usado que se banalizou e isso tem gerado significações divergentes. Dessa forma, faz-se necessário continuarmos discutindo o tema, pois a exclusão permanece, devido a contextos complexos e adversos.

A perspectiva da Inclusão Escolar não se trata de um mero programa político porque veio tencionar os fundamentos e as práticas da escola, ou seja, seu caráter seletivo, a homogeneidade de estratégias de ensino e o fato de não ser sensível ao que os alunos reais são e querem. É preciso, então, provocar mudanças na infraestrutura física, nos recursos de ensino, na formação dos profissionais, ou seja, uma revisão completa da escola.

A escola ainda está estruturada na lógica da normalidade, por isso a diferença é uma questão que desestabiliza o professor, fazendo com que ele se sinta despreparado para ensinar o aluno PAEE. Recorrer ao diagnóstico clínico, muitas vezes, é uma forma de encontrar como se assegurar, no processo de busca de opções do que fazer para ensinar a esse aluno. É preciso, assim, um novo olhar, uma nova maneira de se ver, ver os outros e ver a educação.

Diante desse cenário, a literatura acadêmica nos mostra duas posições extremistas, em relação aos Estilos de Pensamento sobre a Inclusão Escolar: uma radical e outra parcial. Tanto uma abordagem quanto a outra são inclusionistas, mas nos levam a diretrizes políticas e a práticas educativas bem diferentes, gerando dificuldades quanto à construção coletiva de políticas públicas, quando as divergências sobre como conduzir o processo podem predominar sobre as convergências.

Nesse sentido, pesquisadores podem assumir um papel importante ao levantar subsídios que possam ajudar a embasar as tomadas de decisões. Entretanto, como parte desse contexto controvertido, eles também podem estar sujeitos a divergências e contradições. Por esse motivo, objetivamos analisar as compreensões de pesquisadores acadêmicos brasileiros da Educação Especial sobre o paradigma da Inclusão Escolar.

Durante a pesquisa que originou essa tese, fizemos alguns questionamentos, como, por exemplo, quem deveria ser atendido no AEE: se um público restrito – como anunciado na política nacional atual – ou ampliado – como defendiam políticas anteriores e é praticado em alguns municípios do país. As respostas caminharem nas duas direções, o que demonstra dúvidas dos participantes não somente em relação a quem atender, mas também onde atuar e como fazer.

Dos que se posicionaram a favor da manutenção do que já está posto, houve preocupações relacionadas, principalmente, ao crescimento exorbitante que poderia ser gerado na demanda de atendimento, caso houvesse o aumento da cobertura, devido à baixa qualidade do ensino brasileiro. Além disso, tal aumento geraria, ainda, sobrecarga de trabalho para os professores e a divisão desproporcional do parco recurso financeiro destinado ao PAEE, com um maior número de pessoas. Possivelmente, essa realidade comprometeria a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido.

Encontramos, então, uma explícita discrepância entre o que ordena a legislação nacional e o que acontece no AEE, o que faz com que os professores-pesquisadores fiquem em dúvida sobre que posicionamento assumir: o que está posto ou o que seria o ideal. Por vezes, defendem atender a todos que ao serviço chegam, mas por outras têm medo que isso possa assumir consequências graves, como a superlotação das SRM ou a rotulação inadequada dos estudantes.

Orientando-se por evidências científicas e/ou por questões operacionais do dia a dia das instituições, alguns participantes sustentam uma compreensão ampliada de público-alvo, defendendo que toda e qualquer dificuldade de aprendizagem, que possa ser comprovada por avaliação especializada, mesmo que de ordem provisória, possa ser considerada no enquadre dos serviços oferecidos pela Educação Especial.

Enquanto alguns não contemplados desejam ter acesso ao AEE, outros não têm frequentado, apesar de garantido o direito. Esse fenômeno aponta para outra nuance da definição do público-alvo das SRM, que é a divergência entre público esperado e público concreto. Parece que o modelo tamanho único de AEE não tem sido suficiente para as demandas de tempo e espaço provenientes das organizações familiares e escolares. Somam-se a isso as dificuldades com transporte – quando não há veículos adaptados disponíveis ou suficientes para o traslado no contraturno.

Sendo assim, voltamos à discussão da necessidade de que repensemos os modelos de educação e de suportes especializados existentes, para que outras/novas possibilidades sejam criadas e utilizadas nas práticas, no intuito de que todos possam ser atendidos em suas necessidades, uma vez que a escolarização é direito inquestionável e, por isso, deve ser garantido e efetivado também no AEE.

Nesse cenário dialético, o AEE não tem sido o único caminho para aqueles que não se enquadram no que está prescrito na PNEPEI. Alguns municípios brasileiros têm criado outras soluções para atender às necessidades de estudantes com dificuldades de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDA/H) etc., como vimos

relatos dos Encontros Focais Virtuais e dos Grupos de Trabalho Presencial. Os caminhos são muitos e as possibilidades diversas, sejam elas relacionadas ou não ao AEE.

Mesmo que os dados tenham constatado que vários municípios não restringem o AEE ao público-alvo da política de inclusão vigente e, por isso, atendam outros tipos de alunos, devemos lutar pela instituição de novas/outras/diferentes políticas e serviços que atendam às necessidades específicas do público não contemplado pela PNEEEI.

Como relação à avaliação em Educação Especial, podemos dizer da necessidade de estabelecermos uma avaliação das avaliações, o que compreenderia o rever de suas condições, seu controle, seus responsáveis e seus encaminhamentos éticos. Da forma como vêm sendo realizadas, não têm apresentado resultados que reflitam o que se trabalha nas escolas e/ou que possam ajudar, efetivamente, às necessidades concretas das práticas educativas.

Quanto à avaliação para a identificação, restrita ao lado médico, entendemos que ela rotula o aluno PAEE, fazendo com que este perca a sua identidade e seja reduzido ao CID com o qual foi diagnosticado. Tal documento não apresenta subsídios necessários e suficientes à atuação do professor, pois está associado à medicalização, e ainda pode ser usado como justificativa para o despreparo profissional, transferindo a responsabilidade da escolarização dos alunos PAEE para eles próprios ou para as equipes de Educação Especial.

Por outro lado, esse mesmo laudo médico pode servir como complementação à avaliação diagnóstica, quando realizada por uma equipe multidisciplinar. Nessa segunda possibilidade, deve ser levada em consideração não apenas o desenvolvimento do aluno PAEE em relação aos demais, mas principalmente em relação ao seu próprio desenvolvimento, utilizando para isso uma diversidade de instrumentos e critérios avaliativos.

No que se refere à avaliação da aprendizagem escolar do PAEE, identificamos a predominância de modelos qualitativos, nos quais se constroem portfólios individuais e realizam-se entrevistas com familiares, alunos e profissionais envolvidos no acompanhamento do indivíduo. No entanto, os usos de tais instrumentos têm gerado dificuldade e insegurança na hora de opinar sobre a promoção ou retenção acadêmica, uma vez que estão balizados por critérios subjetivos. A existência desses instrumentos e procedimentos avaliativos poderia ser complementar às possibilidades tradicionais usadas pelas escolas, ao invés de substitutivos, para que não se configurem em formas escamoteadas de discriminação.

Sobre as avaliações externas, vimos à necessidade de garantir a participação dos alunos PAEE nas aplicações das provas, uma vez que esse direito não vem sendo garantido devido ao imaginário sobre os impactos do rendimento dos alunos PAEE no IDEB

da escola ou talvez pelo descompromisso com a aprendizagem deles. Para viabilizar a participação de forma adequada e a justeza no processo de execução, foram pensadas propostas que giram em torno de três possibilidades, quais sejam: manutenção dos conteúdos e adaptação do material, manutenção do material e adaptações nos conteúdos e manutenção dos conteúdos, com adaptação do material e correção em separado. Nesse sentido, bastaria especificar que tipo de acomodação foi realizada para garantir a participação e a remoção de barreiras na avaliação desses alunos.

Concordamos no que se refere à necessidade de construção de planos individualizados, muito embora nem sempre se faça a distinção se o referido documento deve dizer respeito apenas ao atendimento nas SRM – chamado de “plano de AEE”, conforme garante a legislação brasileira – ou se deve contemplar, de maneira mais ampla, as necessidades, os recursos e os serviços necessários à escolarização do sujeito, de maneira geral – chamado de “planejamento educacional individualizado” (PEI), de acordo com a literatura especializada da Área.

Por fim, posicionamo-nos a favor da progressão continuada ao invés da aprovação automática, apoiando-nos na necessidade de mais tempo que o aluno PAEE geralmente necessita para consolidar as suas aprendizagens acadêmicas. Isso evitaria o aumento dos alarmantes índices da distorção idade-ano escolar, sobretudo em relação a tal alunado.

Mas o que aprendemos com o que vivemos e pensamos? Quais as implicações dos discursos que (re)produzimos?

a) embora apresentemos uma discussão bifurcada sobre Inclusão Escolar – com finalidade analítico-investigativa, a partir de compreensões relatadas na literatura –, percebemos que há subconcepções entre elas ou uma continuidade entre um polo e outro.

b) do ponto de vista das políticas públicas, o discurso da Inclusão Total pode parecer mais sedutor, pois implica em menos gastos financeiros, refletidos na minimização dos sistemas de apoio, na qualidade da formação profissional etc.;

c) a inserção indiscriminada de alunos PAEE nas escolas comuns pode tirar o foco da atenção do ensino de conteúdos escolares;

d) o sucesso da Inclusão Escolar talvez esteja no desenvolvimento de práticas pedagógicas corajosas, inovadoras, refletidas e apoiadas em cada contexto escolar;

e) o processo de pesquisa colaborativa criou oportunidades para que sentidos e significados fossem explicitados, ajudando aos envolvidos na reorganização de estruturas consolidadas, bem como na ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos;

f) a realização de grupos focais virtuais é viável e, por isso, desejável de ser levado para outras/novas pesquisas;

g) a aplicação da Enquete Virtual a partir dos seus pares temáticos talvez seja uma possibilidade para obtermos melhores resultados.

Portanto, entendemos que o exercício de pensar em polarizações e/ou estilos de pensamento nos ajudou a ter maior clareza sobre nossos posicionamentos enquanto coletivo da Educação Especial, embora não os tenhamos esgotado. Indica que a Inclusão Escolar é uma questão que está em construção ou transição, bem como que a tentativa de polarização descrita na literatura é falsa ou frágil, pois também podemos ser radicais ao nos assumirmos como parciais.

Por fim, concluímos que o debate continua, pois além das perguntas e considerações aqui levantadas outras tantas podem emergir. Basta que realizemos um aprofundamento da análise aqui apresentada ou consideremos as dimensões reflexivas que, por questão de tempo e espaço, não foram levadas a cabo nessa tese. De agora em diante, caberá o diálogo entre os pares, por meio de encontros da área e da publicação de artigos em periódicos científicos, o que produzirá um movimento de reflexão continuada.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Necessidades educativas especiais na Europa**: publicação temática. [S.l.: s.n.], 2003. Disponível em: <[https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne\\_europe\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne_europe_pt.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- ARTES, Amélia. Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. In: **Anais da 36ª Reunião Nacional da Anped**, Goiânia, 2013. Disponível em: [http://anped.org.br/sites/default/files/gt11\\_2875\\_texto.pdf](http://anped.org.br/sites/default/files/gt11_2875_texto.pdf). Acessado em: 22 fev. 2018.
- BARRETO, Claudia S. G.; REIS, Marlene B. F. Educação Inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonia**, v. 22/1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/21207/12435>. Acessado em: 21 dez. 2017.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, Ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 18, n.31, p.73-86, jul.-dez.-2008.
- BISSOTO, Maria Luisa. Educação Inclusiva e exclusão social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 07 set. 2016.
- BOHM, David. **O pensamento como um sistema**. Trad. Teodoro Lorent. São Paulo: Madras, 2007.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. 2000.
- BRANDÃO, Xênia Silva Gomes. **Uma análise da formação de professores de Física do IFRN a partir da Epistemologia de Ludwik Fleck**. 147 f. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜCKMEIER, Cristina. A história da inclusão X exclusão social na perspectiva da Educação Inclusiva. **Anais do Congresso Estadual de Teologia**. São Leopoldo: Faculdades EST, v. 1, 2013. p.175-186. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/view/191/149>>. Acesso em: 07 mar. 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. DECRETO Nº 6.253, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras

providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm). Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior 2016: notas estatísticas. Disponível em: <http://stat.correioweb.com.br/euestudante/censo/2016/notas-estatisticas-censo-da-educacao-superior-2016.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE, que orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acessado em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer 462/2017 CNE/CES estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-462-2017-09-14.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial Tendências e Desafios da Educação Especial Organizadora Eunice M. L. Soriano de Alencar. - Brasília: SEESP, 1994.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. **História da Educação**, Santa Maria, v. 19, n. 47, p. 197-212, Dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592015000300197&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592015000300197&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 mar. 2017.

CIGMAN, R. (Ed.). **Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for Some SEN Children**. London and New York: Routledg. 2007.

CLOUGH, P.; CORBETT, J. **Theories of Inclusive Education: a student's guide**. London: Paul Chapman, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>>. Acesso em: 02 Mar. 2017.

D'ALESSIO, S. Made in Italy: Integrazione scolastica and the new vision of inclusive education. In: BARTON, L.; ARMSTRONG, F. (Eds). **Policy, Experience and Change: cross cultural reflections on inclusive education**. Dordrecht: Springer. 2007.

D'ALESSIO, Simona e WATKINS, Amanda. International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: are we talking about the same thing? **Research in Comparative and International Education**, v. 4, n. 3, 2009, p. 233-249.

DELIZOICOV, D.; CARTILHO, N.; CUTOLO, L. R. A.; ROS, M. A.; LIMA, A. M. C. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial Fleckiano. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 19, número especial, p. 52-69, 2002.

DESGAGNÉ, Serge. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 23, n. 2, p. 371-393, 1997. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/031921ar.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

EVANS, J.; LUNT, I. Inclusive Education: are there limits? **European Journal of Special Needs Education**, 17, 1-14. 2002.

FERREIRA, Windyz Brazão. 20 anos depois de Salamanca... Onde estamos e para onde vamos? **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 87-106, jan/jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/35977>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

FLECK, L. **Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv** (Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Trad. Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Série Ciência Tecnologia e Sociedade).

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Métodos de Pesquisa).

FUCHS, Doug.; FUCHS, Lynn S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. **Childhood Education**, Annual Theme, p. 309-316, 1998.

GALLAGHER, D.J.; HESHUSIUS, LO.; IANO, R.P.; SKRTIC, T.M. Challenging Orthodoxy in Special Education: Dissenting Voices. **Denver**: Love Publishing Company. 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 211-231.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2014.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008. (Série Pesquisa, v. 17).

IRMSHER, K. **Inclusive Education in Practice: the lessons of pioneering school districts**. Eugene, OR: Oregon School Study Council, University of Oregon. 1995.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2012.

KNOBBE, Margarida Maria. **O que é compreender?** Viajando com Gulliver por velhos e novos mundos, em companhia de Edgar Morin, Hans-George Gadamer, Maria da Conceição Almeida e outros pensadores de diversas áreas do conhecimento. São Paulo: Livraria da Física, 2014. (Coleção Contextos da Ciência).

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed., São Paulo: Perspectiva, 2013. (Coleção Debates, v. 115).

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Temas & Educação).

LÖWY, I. Ludwik Fleck and the history of science today. **História, Ciências, Saúde – Maguinhos**, v. 1, n. 1, p. 7-18, 1994.

MACHADO, Aquidaban F. Políticas públicas no estado do bem-estar social e no neoliberalismo: alguns aspectos. **Direito em debate**, ano XI, n. 20, jul./dez. 2003.

MACIEL, Silvana Carneiro; PEREIRA, Cícero Roberto; LIMA, Tiago Jessé Souza; SOUZA, Luana Elayne Cunha de. Desenvolvimento e Validação da Escala de Crenças sobre a Doença Mental. *Psicologia: Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 463-473, Set. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722015000300463&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000300463&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 Mar. 2017.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 561-585, 2013.

MARTINS, A. F. P. Knowledge about science in science education research from the perspective of Ludwick Fleck's epistemology. **Res. Sci. Educ.**, v. 46, n. 4, p. 511-524, 2016.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**, Juiz de Fora/MG: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun., 2009.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: Estudos sobre exclusão social, pobreza e classes sociais. 2º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L.. Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jun. 2016.

MCCARTY, Kristine. **Full Inclusion**: the benefits and disadvantages of inclusive schooling an overview. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>. Acesso em 02 jan. 2018.

MEIJER, C., SORIANO, V. & WATKINS, A. (Eds). **Special Needs Education in Europe. Thematic Publication**. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. 2003.

MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiana. Constituição de uma rede colaborativa de pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, p. 13-29, 2012.

MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiana. *National Observatory on Special Education: Network Study about Inclusive Education in Brazil*. **Open Journal of Social Sciences**, v. 03, p. 60-64, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; VILARONGA, Carla Ariela Rios.; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 160 p.

MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL (orgs.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. v. 1., Série: Observatório Nacional de Educação Especial, 238p.

MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (orgs.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 3., Série: Observatório Nacional de Educação Especial, 530p.

MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 2., Série: Observatório Nacional de Educação Especial, 522p.

MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (orgs.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4., Série: Observatório Nacional de Educação Especial, 520p.

MENDES, Enicéia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. (Coleção “Observatório Nacional de Educação Especial”, v. 2).

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NAUJORKS, Maria, I. Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 399-408, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NEVES, M. J. Por uma psicologia escolar inclusiva. *In*: MACHADO, A. M. Psicologia e direitos humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: CFP, 2005.

OECD. Organization for Economic Cooperation and Development. **Implementing Inclusive Education**. Paris: OECD. 1997.

OECD. Organization for Economic Cooperation and Development. **Inclusive Education at Work: students with disabilities in mainstream schools**. Paris: OECD. 1999.

OECD. Organization for Economic Cooperation and Development. **Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Statistics and Indicators**. Paris: OECD. 2005.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental. *In*: Anais da ANPAE 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/274.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf). Acessado em: 22 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS); BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: [http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO\\_MUNDIAL\\_COMPLETO.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf). Acesso em: 13 fev. 2017.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed., São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PAUL, P. V.; WARD, M. E. *Theory into practice*. Vol. 35, No. 1, Inclusive Schools: The Continuing Debate (Winter, 1996), pp. 4-11.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos:** avanços e desafios. Vitória, EDUFES, 2013.

PROENÇA, M. A. de R. A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, ano II, n. 4, p. 13-15, abr./jul., 2004.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-13.

SILVA, Márcia Altina Bonfá de. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

TAVEIRA, Cristiane Correia. Representações Sociais de Professores Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência em Turmas Regulares. **Revista Benjamin Constant**, n. 39, abr./2008. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/revistas/246-edicao-39-abril-de-2008>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

UNESCO (2000) The Dakar Framework for Action. **Education for All: meeting our collective commitments.** Dakar: UNESCO.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1998. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion:** ensuring access to education for all. 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

UNESCO. **Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: a challenge and a vision.** Conceptual paper. 2013. Paris: Early Childhood and Inclusive

Education Basic Education Division – UNESCO. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. Acesso em 21 jan. 2018.

VILARONGA, C. A. R. ; MENDES, E. G. ; ZERBATO, A. P. . O Trabalho em Colaboração para o Apoio à Inclusão Escolar: da teoria à prática docente. *Interfaces da Educação*, v. 7, p. 66-87, 2016.

WANDERLEY, Fabiana. Multiplicidade de olhares na Educação Especial Brasileira. **Hum@nae**, v. 7, n. 1, 2013. p. 1-5. Disponível em:  
<<http://humanae.esuda.com.br/index.php/humanae/article/view/71/64>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

XAVIER, Laudicéia Noronha; OLIVEIRA, Gisele Lopes de; GOMES, Annatália de Amorim; MACHADO, Maria de Fátima Antero Souza; ELOIA, Suzana Mara Cordeiro. Analisado as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, V.13, n.1, p.76-83, jan./jun. – 2014.



# APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Por gentileza, leia com atenção o texto abaixo. Ao final, caso concorde, preencha o "aceite" e informe os seus dados pessoais.

*Eu, Saimonton Tinôco da Silva, estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), lhe convido para participar da pesquisa intitulada “Sensos e dissensos na concepção de Inclusão Escolar da Academia Brasileira”, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Enicéia Gonçalves Mendes.*

*Esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar, retirando o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores, com a Instituição de Ensino na qual se vincula ou mesmo com a UFSCar.*

*Este trabalho, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, tem como objetivo analisar os consensos, dissensos e possibilidades de mudança relativas à compreensão de Inclusão Escolar entre os pesquisadores brasileiros da área de Educação Especial, através de um delineamento misto. Por esse motivo, você foi selecionado para compor o grupo de colaboradores, por fazer parte dos pesquisadores que se dedicam às questões da Educação Especial no Brasil.*

*Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder nossa enquete virtual sobre as concepções de Inclusão Escolar e, em seguida, participar de um grupo focal de aprofundamento de temáticas, a partir de um novo convite feito pelos pesquisadores. A intenção é a de mapear e conhecer os sensos e dissensos envolvidos nas principais temáticas referentes à educação do público-alvo da Educação Especial, no contexto brasileiro. Por fim, será feita uma devolutiva aos participantes, para a discussão e o aprofundamento dos dados analisados. Com isso, pretendemos subsidiar maiores discussões e promover benefícios para a nossa Área de atuação.*

*O processo não causará nenhum dano à sua integridade ou à sua instituição de origem, pois asseguramos o sigilo de sua participação. Ao participar desta pesquisa, pode haver algum incômodo por ter que utilizar o computador ou ter que se organizar no horário previsto para o grupo focal e/ou para o momento de devolutiva. Para minimizar tal desconforto, caso surja, a enquete poderá ser respondida por partes e os horários para realização dos encontros serão agendados a partir da consulta à agenda dos participantes.*

*Desta forma, serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes. As dúvidas que possam surgir, antes e durante a pesquisa, serão respondidas pelos pesquisadores. Esclarecemos, ainda, que esta pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém, se isso ocorrer, eles serão ressarcidos pelos pesquisadores.*

*Por fim, os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de tese, podendo desdobrar-se em artigos e/ou capítulos de livros, divulgados por meio de reuniões científicas, com a garantia de anonimato dos participantes.*

*Ao assinar este Termo, você autoriza a sua participação nas atividades da referida Pesquisa, declarando estar ciente e concordar com as informações expostas anteriormente, no que se refere aos objetivos, riscos e benefícios decorrentes do trabalho a ser desenvolvido.*

Prof<sup>o</sup>. Ms. Saimonton Tinôco  
E-mail:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Enicéia Gonçalves Mendes  
E-mail:

Você aceita o Termo de Consentimento exposto acima?  Sim  Não

## APÊNDICE B – CONVITE VIRTUAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Car@s Colegas e Parceir@s do Oneesp,

Tenho o prazer de convidar a você e a todos os membros de sua equipe de pesquisa para participar da “**enquete virtual sobre as concepções de Inclusão Escolar**”, um estudo que é parte de meu doutorado na UFSCar, sob a orientação da professora Enicéia Mendes.

De maneira geral, busco analisar os consensos, os dissensos e as possibilidades de mudança na compreensão de Inclusão Escolar entre os pesquisadores brasileiros da Educação Especial, utilizando o referido instrumento como um mapeamento de meu objeto de estudo.

Para respondê-lo, basta clicar em: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQQhsJDcz99skOJr3ZjqI\\_tsMCiLtZfhvCsYwjCq3IUU9GSQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQQhsJDcz99skOJr3ZjqI_tsMCiLtZfhvCsYwjCq3IUU9GSQ/viewform) e marcar “concordo” ou “discordo” para cada sentença apresentada. Você precisará de, no máximo, 15 minutos para completar o preenchimento.

Agradecido, aguardo ansiosamente a sua resposta! Para qualquer dúvida ou esclarecimento, peço que entre em contato. Caso já tenha recebido essa mensagem por outra instância, gentileza desconsiderar o reenvio.

Saimonton Tinôco

CELULAR:

E-MAIL:

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA ENQUETE VIRTUAL

### I - PERFIL DOS PARTICIPANTES

#### 1. VÍNCULO ASSOCIATIVO (é possível marcar mais de uma opção)

- ABPEE
- GT 15 – ANPEd
- Oneesp
- Outro. Especificar

#### 2. SEXO

- Feminino
- Masculino

#### 3. FAIXA ETÁRIA

- 16-19 anos
- 20-29 anos
- 30-39 anos
- 40-49 anos
- 50-59 anos
- 60-69 anos
- A partir de 70 anos

#### 4. REGIÃO GEOGRÁFICA DE ATUAÇÃO

- Centro-Oeste
- Nordeste
- Norte
- Sudeste
- Sul

#### 5. FORMAÇÃO (escolha a etapa atual)

- graduand@
- graduad@
- especializand@
- especialista
- mestrand@
- mestre
- doutorand@
- doutor(a)

#### 5.1 TIPO DE FORMAÇÃO

##### 5.1.1 GRADUAÇÃO

- Bacharelado
- Licenciatura Curta ou em Regime Especial
- Licenciatura Plena

##### 5.1.1.1 MODALIDADE DA GRADUAÇÃO

- Presencial
- A distância

##### 5.1.2 ÁREA DO MESTRADO

- Não se aplica
- Educação
- Psicologia
- Educação Especial
- Outra. Especificar

##### 5.1.2.1 TIPO DE MESTRADO

- Não se aplica
- Acadêmico
- Profissional
- Ambos

**5.1.3 ÁREA DO DOUTORADO**

- Não se aplica
- Educação
- Psicologia
- Educação Especial
- Outra. Especificar

**6. EXPERIÊNCIA EM PESQUISA ACADÊMICA**

- Até 10 anos
- Até 20 anos
- Até 30 anos
- Mais de 30 anos

**7. VÍNCULO ACADÊMICO**

- Estadual
- Federal
- Privado

**8. PERCURSO PROFISSIONAL**

- É alun@ da graduação
- Sempre foi professor(a)-pesquisador(a) acadêmic@
- Foi professor(a) de Educação Básica e agora atua como professor(a)-pesquisador(a) acadêmic@
- Foi professor(a) em instituição especializada e agora atua como professor(a)-pesquisador(a) acadêmic@
- Outro. Especificar

**9. ÁREAS DE INTERESSE E/OU ESPECIALIZAÇÃO (é possível marcar mais de uma opção)**

- Fundamentos da Educação Especial (História, Filosofia, Política...)
- Formação de recursos humanos para a Educação Especial
- Planejamento e avaliação em Educação Especial
- Deficiências, transtornos, síndromes e/ou altas habilidades/superdotação
- Serviços de apoio à inclusão escolar
- Produção científica em Educação Especial
- Outra. Especificar

## APÊNDICE D – ENQUETE VIRTUAL SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR (VERSÃO ADAPTADA)

Enicéia Gonçalves Mendes  
Saimonton Tinôco

*Serão apresentadas 34 declarações sobre a compreensão de inclusão escolar, para as quais você deve clicar em “concordo” ou “discordo”.*

Nº	SENTENÇA
01	A inclusão escolar deve ser uma política voltada para todos aqueles que estão em risco de fracasso acadêmico e não apenas para um grupo restrito de estudantes público alvo tradicional da Educação Especial.
02	Planos individualizados de ensino são necessários, pois o público alvo da Educação Especial nem sempre pode responder ao planejamento realizado para a classe, baseado no currículo comum.
03	Um bom ensino na classe comum é capaz de responder às necessidades educacionais do público alvo da Educação Especial.
04	O professor especializado sempre será necessário porque a formação do professor de ensino comum, ainda que de qualidade, não o prepara para o atendimento ao alunado da Educação Especial.
05	Não devem ser adotadas adaptações, acomodações ou flexibilizações curriculares para o público alvo da Educação Especial, pois estas limitam o acesso ao currículo comum.
06	O elevado número de alunos por professor, comumente encontrado na classe comum, dificulta o processo de ensino-aprendizagem do público alvo da Educação Especial.
07	A formação do professor para atuar em Educação Especial deve ser realizada exclusivamente no âmbito da formação continuada.
08	A inclusão escolar deve ser uma política apenas para quem apresenta dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, ou seja, o público tradicional da Educação Especial.
09	O ensino especial não é necessário, pois não há nada de diferenciado no atendimento ao público alvo da Educação Especial.
10	A melhor formação para o professor de Educação Especial é a categorial, ou seja, aquela que prepara para trabalhar com um grupo específico de estudantes (surdez, deficiência visual etc.).
11	A rotulação do público alvo da Educação Especial deve ser evitada, pois estigmatiza o alunado identificado como tal.
12	O atendimento ao público alvo da Educação Especial requer métodos de ensino diferenciados, que nem sempre estão disponíveis ou são compatíveis com o ensino na classe comum.
13	A proporção de alunos por professor não é uma variável importante na escolarização do público alvo da Educação Especial em classe comum.
14	O atendimento educacional especializado deve ser exclusivo para o público tradicional da Educação Especial.
15	Um professor de ensino comum, formado em qualquer licenciatura, é capaz de responder às necessidades de qualquer aluno, não precisando, portanto, do apoio de professores da Educação Especial.
16	A avaliação do rendimento acadêmico do público alvo da Educação Especial deve ser embasada nos mesmos instrumentos do ensino comum, com possibilidade de adaptações.

17	A presença, concomitante, de professores da Educação Especial na classe comum desempodera o professor do ensino regular.
18	O objetivo da escolarização do público alvo da Educação Especial é o de promover acesso ao currículo.
19	A melhor formação do professor de Educação Especial é a generalista, ou seja, aquela que prepara para trabalhar com qualquer aluno da Educação Especial.
20	Adaptações, acomodações ou flexibilizações curriculares são necessárias para favorecer o acesso ao currículo comum.
21	Planos individualizados de ensino são desnecessários, pois o público alvo da Educação Especial pode se beneficiar do mesmo planejamento feito para a classe comum.
22	O objetivo principal da escola para o público alvo da Educação Especial é o de auxiliar na aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida.
23	Escolas comuns são importantes para o público alvo da Educação Especial, pelas oportunidades que oferecem em relação a amizades bem como para mudar o pensamento estereotipado dos demais sobre as incapacidades.
24	A formação inicial do professor de Educação Especial deve ser especializada, desde a graduação.
25	O objetivo da escolarização do público alvo da Educação Especial é fortalecer as habilidades de socialização.
26	A identificação do público alvo da Educação Especial é essencial, para proporcionar os suportes adicionais necessários à educação destes estudantes.
27	A rede de apoio à inclusão escolar do público alvo da Educação Especial deveria conter profissionais de uma equipe multidisciplinar atuando na escola.
28	A presença de professores da Educação Especial na classe comum funciona como apoio para o professor do ensino regular.
29	A avaliação da aprendizagem do público alvo da Educação Especial deve ser qualitativa, baseada em portfólios e relatórios do professor.
30	Uma classe comum, com bom ensino, não responde a todas as necessidades educacionais do público alvo da Educação Especial.
31	Todo e qualquer aluno público alvo da Educação Especial deve ser escolarizado na classe comum.
32	Profissionais de uma equipe multidisciplinar são necessários para apoiar a política de inclusão escolar, mas devem permanecer nos serviços de saúde.
33	O público alvo da Educação Especial deve frequentar apenas e somente a classe comum, devendo-se extinguir as classes e escolas especiais.
34	A rede de ensino deve manter o contínuo de serviços, incluindo: classe comum, sala de recursos, classe especial e escola especial.

## APÊNDICE E – VERSÕES DA ENQUETE VIRTUAL

Nº	ORIGINAL	ADAPTAÇÃO
1	A inclusão escolar deve ser uma política voltada para todos os alunos vulneráveis ao fracasso escolar da escola e não apenas para um grupo restrito de alunos	A inclusão escolar deve ser uma política voltada para todos aqueles que estão em risco de fracasso acadêmico e não apenas para um grupo restrito de estudantes público alvo tradicional da Educação Especial.
2	Planejamentos educacionais individualizados para alunos com necessidades educacionais são necessários, pois os alunos com necessidades educacionais especiais nem sempre podem se beneficiar do planejamento para a classe comum.	Planos individualizados de ensino são necessários, pois o público alvo da Educação Especial nem sempre pode responder ao planejamento realizado para a classe, baseado no currículo comum.
3	Um bom ensino na classe comum é capaz de responder às necessidades educacionais especiais de qualquer aluno da Educação Especial.	Um bom ensino na classe comum é capaz de responder às necessidades educacionais do público alvo da Educação Especial.
4	A formação do professor de ensino comum, ainda que seja de qualidade, não é capaz de prepará-lo para trabalhar com qualquer tipo de aluno da Educação Especial e por isso o professore de educação especial sempre será necessário.	O professor especializado sempre será necessário porque a formação do professor de ensino comum, ainda que de qualidade, não o prepara para o atendimento ao alunado da Educação Especial.
5	Adaptações, acomodações ou flexibilizações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais não devem ser adotadas pois elas impedem acesso ao currículo de base comum.	Não devem ser adotadas adaptações, acomodações ou flexibilizações curriculares para o público alvo da Educação Especial, pois estas limitam o acesso ao currículo comum.
6	A razão aluno-professor alta comumente encontrada na classe comum dificulta o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais	O elevado número de alunos por professor, comumente encontrado na classe comum, dificulta o processo de ensino-aprendizagem do público alvo da Educação Especial.
7	A formação inicial do professor de Educação Especial deve ser generalista, na forma de uma licenciatura tradicional qualquer, e a especialização deve acontecer na formação continuada, na forma de experiência de trabalho, cursos de aperfeiçoamento ou de especialização.	A formação do professor para atuar em Educação Especial deve ser realizada exclusivamente no âmbito da formação continuada.
8	A inclusão escolar deve ser uma política apenas para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, ou o público tradicional da Educação Especial	A inclusão escolar deve ser uma política apenas para quem apresenta dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, ou seja, o público tradicional da Educação Especial.

9	O ensino especial é mistificado, pois não há nada de “especial” no ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais.	O ensino especial não é necessário, pois não há nada de diferenciado no atendimento ao público alvo da Educação Especial.
10	A melhor formação do professor de Educação Especial é categorial, ou aquela que prepara para trabalhar com uma categoria específica de alunado da Educação Especial	A melhor formação para o professor de Educação Especial é a categorial, ou seja, aquela que prepara para trabalhar com um grupo específico de estudantes (surdez, deficiência visual etc.).
11	A categorização ou rotulação de alunos como especiais deve ser evitada, pois estigmatiza os alunos identificados e rotulados como especiais	A rotulação do público alvo da Educação Especial deve ser evitada, pois estigmatiza o alunado identificado como tal.
12	Os alunos com necessidades educacionais especiais requerem métodos de ensino diferenciados que nem sempre estão disponíveis ou são compatíveis com o ensino na classe comum	O atendimento ao público alvo da Educação Especial requer métodos de ensino diferenciados, que nem sempre estão disponíveis ou são compatíveis com o ensino na classe comum.
13	A razão aluno-professor na classe comum não é variável importante na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum	A proporção de alunos por professor não é uma variável importante na escolarização do público alvo da Educação Especial em classe comum.
14	A inclusão escolar deve ser uma política apenas para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, ou o público tradicional da Educação Especial	O atendimento educacional especializado deve ser exclusivo para o público tradicional da Educação Especial.
15	Um professor de qualquer licenciatura bem formado é capaz de responder as necessidades de qualquer tipo de aluno, e ele não precisa de apoio de professores especializados.	Um professor de ensino comum, formado em qualquer licenciatura, é capaz de responder às necessidades de qualquer aluno, não precisando, portanto, do apoio de professores da Educação Especial.
16	A avaliação do rendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser embasada nos mesmos instrumentos do ensino comum, com possibilidade de adaptações.	A avaliação do rendimento acadêmico do público alvo da Educação Especial deve ser embasada nos mesmos instrumentos do ensino comum, com possibilidade de adaptações.
17	A presença de professores da educação especial na classe comum desempodera o professor do ensino regular.	A presença, concomitante, de professores da Educação Especial na classe comum desempodera o professor do ensino regular.
18	O objetivo da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais é de dar acesso ao conteúdo curricular	O objetivo da escolarização do público alvo da Educação Especial é o de promover acesso ao currículo.
19	A melhor formação do professor de Educação Especial é a generalista, ou aquela que prepara para trabalhar com qualquer tipo de aluno da Educação Especial.	A melhor formação do professor de Educação Especial é a generalista, ou seja, aquela que prepara para trabalhar com qualquer aluno da Educação

		Especial.
20	Adaptações, acomodações ou flexibilizações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais são necessárias para favorecer acesso máximo ao currículo de base comum.	Adaptações, acomodações ou flexibilizações curriculares são necessárias para favorecer o acesso ao currículo comum.
21	Planejamentos educacionais individualizados para alunos com necessidades educacionais são desnecessários, pois os alunos com necessidades educacionais especiais podem se beneficiar do planejamento para a classe comum.	Planos individualizados de ensino são desnecessários, pois o público alvo da Educação Especial pode se beneficiar do mesmo planejamento feito para a classe comum.
22	O objetivo principal da escola é auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola	O objetivo principal da escola para o público alvo da Educação Especial é o de auxiliar na aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida.
23	Escolas comuns são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades	Escolas comuns são importantes para o público alvo da Educação Especial, pelas oportunidades que oferecem em relação a amizades bem como para mudar o pensamento estereotipado dos demais sobre as incapacidades.
24	A formação inicial do professor de Educação Especial deve ser especializada desde a graduação	A formação inicial do professor de Educação Especial deve ser especializada, desde a graduação.
25	O objetivo da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais é fortalecer as habilidades de socialização a socialização	O objetivo da escolarização do público alvo da Educação Especial é fortalecer as habilidades de socialização.
26	A identificação do aluno com necessidades educacionais especiais é necessária para proporcionar os suportes adicionais necessários para sua educação	A identificação do público alvo da Educação Especial é essencial, para proporcionar os suportes adicionais necessários à educação destes estudantes.
27	A rede de suportes à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deveria incluir profissionais de uma equipe interdisciplinar atuando na escola	A rede de apoio à inclusão escolar do público alvo da Educação Especial deveria conter profissionais de uma equipe multidisciplinar atuando na escola.
28	A presença de professores da educação especial na classe comum é fonte de suporte para o professor do ensino regular.	A presença de professores da Educação Especial na classe comum funciona como apoio para o professor do ensino regular.
29	A avaliação do rendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser qualitativa, baseada em portfólios e relatórios do professor	A avaliação da aprendizagem do público alvo da Educação Especial deve ser qualitativa, baseada em portfólios e relatórios do professor.

30	Uma classe comum com bom ensino não responde às necessidades educacionais especiais de qualquer aluno da Educação Especial.	Uma classe comum, com bom ensino, não responde a todas as necessidades educacionais do público alvo da Educação Especial.
31	Todo e qualquer aluno com necessidades educacionais especiais deve ser escolarizado na classe comum da escola comum	Todo e qualquer aluno público alvo da Educação Especial deve ser escolarizado na classe comum.
32	Profissionais da equipe interdisciplinar são necessários para apoiar a política de inclusão escolar, mas esses profissionais não teriam lugar na escola, mas sim nos serviços de saúde	Profissionais de uma equipe multidisciplinar são necessários para apoiar a política de inclusão escolar, mas devem permanecer nos serviços de saúde.
33	Os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser colocados apenas e só na classe comum da escola comum, e deve-se extinguir outros serviços de ensino especial	O público alvo da Educação Especial deve frequentar apenas e somente a classe comum, devendo-se extinguir as classes e escolas especiais.
34	A organização escolar deve manter o contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços mais segregados	A rede de ensino deve manter o contínuo de serviços, incluindo: classe comum, sala de recursos, classe especial e escola especial.

## APÊNDICE F – PROGRAMAÇÃO DO Oneesp



Apoio:



### PROGRAMAÇÃO DO V ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 14 e 15 de abril de 2016

#### Promoção:

Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

#### Local: FEUSP

**14/04/2016**

**09h00-12h00**

**Local: sala 147 do Bloco B**

#### **Abertura oficial**

Rosângela Prieto (FEUSP)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

#### **Informes sobre o andamento do Projeto Oneesp**

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

- OBJETIVO 1 - Desenvolver uma plataforma computacional *open source* para analisar os dados textuais sobre o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC;
- OBJETIVO 2 - Construir coletivamente uma concepção sobre a política de inclusão escolar no contexto brasileiro que sirva de quadro de referência para a discussão dos achados sobre o programa de implantação de SRM do MEC.

#### **Sensos e dissensos dos pesquisadores sobre a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - Síntese dos resultados dos grupos focais virtuais**

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Saimonton Tinôco (UFPB/UFSCar)

#### **Apresentação da dinâmica do V Eoneesp - Composição de quatro grupos de trabalho**

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Saimonton Tinôco (UFPB/UFSCar)

**12h00-13h30** – Intervalo para almoço

**14/04/2016**

**Local:** GT 1 – Sala 149  
GT 2 – Sala 147  
GT 3 – Sala 141  
GT 4 – Sala 139

**13h30 – GRUPO FOCAL 1**

Tema 1: Como deve ser a avaliação (diagnóstica, para o ensino e da aprendizagem) do PAEE?

**15h00 – GRUPO FOCAL 2**

Tema 2: Qual é a função da escola e da escolarização para o PAEE?

**16h30 – GRUPO FOCAL 3**

Tema 3: Quem deve ser o PAEE?

**18h00 – Encerramento**

**15/04/2016**

**Local:** GT 1 – Sala 198  
GT 2 – Sala 106  
GT 3 – Sala 102  
GT 4 – Sala 110

**08h00 – GRUPO FOCAL 4**

Tema 4: Quais são os apoios e os profissionais envolvidos nos serviços que viabilizam a Educação Inclusiva?

**09h30 – GRUPO FOCAL 5**

Tema 5: Educação Inclusiva: quem e como formar?

**11h00 – GRUPO FOCAL 6**

Tema 6: Relação professor-aluno na classe inclusiva; o que tem de “especial” na Educação Especial?

**12h30-14h00 – Intervalo para almoço**

**15/04/2016**

**14h00-16h00**

**Local: sala 147 do Bloco B**

**Plenária final com a síntese dos GT para cada um dos temas**

Saimonton Tinôco (UFPB/UFSCar)

**16h00-17h00**

**Avaliação e encaminhamentos futuros**

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

## APÊNDICE G - ORIENTAÇÕES GERAIS PARA OS EFV

Colegas Pesquisadores(ras),

Analisando os relatos de pesquisa do Oneesp e a literatura da Área, identificamos seis grandes dimensões de dissenso/consenso em relação à política de Inclusão Escolar, a saber:

1. definição de quem é o público-alvo;
2. identificação dos apoios e profissionais envolvidos, bem como a formação requerida para estes;
3. metodologia do ensino especial;
4. relação professor-aluno;
5. função da escola e da escolarização; 6. avaliação diagnóstica e da aprendizagem.

Nossa meta agora é de aprofundamento do debate sobre esses dissensos e consensos, mas se deixarmos todos esses temas para discutirmos presencialmente em São Paulo, não teremos tempo hábil para isso. Então nossa ideia é de construirmos alguns aportes por videoconferência, a fim de que possamos qualificar nossa discussão no encontro presencial em abril.

Assim, os *Encontros Focais Virtuais* (EFV) consistirão em uma série de discussões prévias referentes a aspectos da Inclusão Escolar, temática norteadora do *V Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial* (V Eoneesp). O conteúdo produzido em tais encontros gerará a pauta dos grupos de trabalho de nosso encontro presencial, em São Paulo, no mês de abril do corrente ano.

### Participantes

Pesquisadores membros das equipes estaduais do Oneesp, em nível de mestrado e doutorado, mesmo que estejam impossibilitados de participar do encontro presencial. O ideal seria que conseguíssemos 15 participantes por grupo. Não poderemos ter mais do que esse número por sessão, pois esse é o número máximo de participantes recomendado pela literatura e pela infraestrutura da Secretaria de Educação à Distância da UFSCar. Lembrem-se que vamos gravar toda a discussão para transcrevermos e levarmos os dados para São Paulo.

### Formato

Serão organizadas videoconferências, com duração máxima de duas horas cada, nas quais os participantes debaterão um dos seis temas indicados. Portanto, serão seis videoconferências e em cada uma será abordado um único tema.

Nós faremos uma fala introdutória para orientar os pontos do debate e, em seguida, teremos algumas

questões disparadoras para orientar esse debate temático. É esperado que todos os participantes se manifestem, para isso nós estaremos fazendo inscrição para ordenar as falas. Vocês poderão se pronunciar para opinar, solicitar esclarecimentos de outros participantes, concordar, discordar, enfim, poderão se manifestar livremente sem censura.

Cada grupo estadual estará vinculado a uma temática e a uma videoconferência, podendo haver novos agrupamentos a depender da quantidade de participantes. Entretanto, se alguém não puder participar do dia de seu grupo e/ou tiver interesse de participar de outro encontro, isso será possível, caso haja vaga.

### Temas

Os temas previstos para os EFV serão os anteriormente citados, todos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar.

Nós não temos a pretensão de esgotar a discussão do tema no EFV, pois o debate continuará no encontro presencial e neste todos os temas serão discutidos por todos os grupos.

### Cronograma

Os participantes receberão antecipadamente, por *e-mail*, o cronograma com a data e o horário de sua videoconferência, seguindo as sugestões enviadas. Os encontros virtuais serão realizados entre os dias 14-18 de março de 2016, devido à necessidade de infraestrutura computacional. Pedimos aos estados que ainda não confirmaram a sua participação, que o façam com urgência.

### Acesso

Os convidados receberão antecipadamente, por *e-mail*, um *link* para acesso direto à sala virtual. No dia e horário previstos para a atividade, deverão acessá-lo, utilizando uma boa conexão de internet.

### Autorização

Todos os participantes receberão antecipadamente, por *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual deverá ser lido, assinado e reenviado, como condição de participação no EFV.

### Dúvidas

Solicitamos que as dúvidas e alterações sejam encaminhadas ao seguinte e-mail:

[saimontonts@gmail.com](mailto:saimontonts@gmail.com).

## APÊNDICE H – ORIENTAÇÕES PARA A MEDIAÇÃO DOS GFP

### ATRIBUIÇÕES DA MEDIAÇÃO

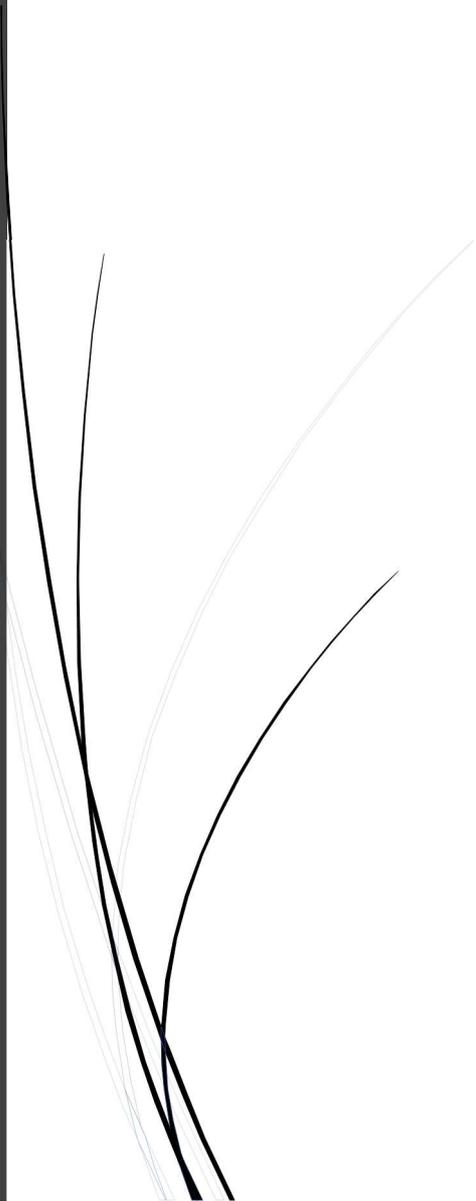
1. No início dos turnos de atividades, verificar se os equipamentos de gravação estão funcionando adequadamente e se a pessoa responsável pela relatoria se faz presente. Ambos serão responsáveis pelos equipamentos de filmagem e gravação disponibilizados para o registro da sessão.
2. Trabalhar em parceria com a relatoria, fazendo sugestões quando necessário.
3. Iniciar pontualmente as discussões dos temas previstos, a fim de favorecer o bom andamento da programação e o cumprimento do tempo.
4. A síntese dos temas é o ponto de partida e de finalização do trabalho. Portanto, começar cada tema fazendo a leitura pausada de sua respectiva síntese inicial, oriunda das discussões realizadas nos Encontros Focais Virtuais, realizados em março.
5. Após a leitura, abrir a inscrição dos turnos de fala. Informar que cada participante terá um tempo de 3 minutos para se pronunciar, podendo inscrever-se quantas vezes julgar necessário.
6. Durante a discussão, controlar o tempo e ordem de inscrição dos participantes, garantindo, assim, a participação de todos os presentes.
7. Estimular a participação, fazendo provocações, contrapontos e retomadas pertinentes com a discussão em pauta. Evitar posicionar-se em relação aos temas.
8. Faltando 10 minutos para o encerramento de cada tema, solicitar que a relatoria leia a síntese final da discussão produzida no grupo. Após a leitura, os participantes poderão solicitar acréscimos e/ou fazer outras sugestões à redação.
9. Ao final de cada tema, entregar a síntese à Coordenação dos GFP.
10. Dirigir-se à Coordenação, em caso de dúvidas ou de aspectos não contemplados nestas orientações.
11. Devolver à Coordenação os equipamentos de gravação após a finalização dos turnos.

### ATRIBUIÇÕES DA RELATORIA

1. No início dos turnos de atividades, verificar se os equipamentos de gravação estão funcionando adequadamente e se a pessoa responsável pela mediação se faz presente. Ambos serão responsáveis pelos equipamentos de filmagem e gravação disponibilizados para o registro da sessão.
2. Trabalhar em parceria com a mediação, fazendo sugestões quando necessário.
3. Iniciar pontualmente as discussões dos temas previstos, a fim de favorecer o bom andamento da programação e o cumprimento do tempo.
4. Durante a discussão, registrar por escrito a síntese dos argumentos levantados pelo Grupo. Evitar posicionar-se em relação aos temas.
5. Faltando 10 minutos para o encerramento de cada tema, realizar a leitura da síntese final da discussão produzida no Grupo. Após a leitura, os participantes poderão solicitar acréscimos e/ou fazer outras sugestões à redação.
6. Ao final de cada tema, entregar a síntese à Coordenação dos GFP.
7. Dirigir-se à Coordenação, em caso de dúvidas ou de aspectos não contemplados nestas orientações.
8. Devolver à Coordenação os equipamentos de gravação após a finalização dos turnos.



# **ANEXOS**



## ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR (VERSÃO ORIGINAL)

Enicéia Gonçalves Mendes  
Setembro de 2012

Serão apresentadas 34 afirmativas e o respondente deve assinalar na folha de registro se concorda ou discorda com um X na célula correspondente a sua resposta.

<b>35</b>	A inclusão escolar deve ser uma política voltada para todos os alunos vulneráveis ao fracasso escolar da escola e não apenas para um grupo restrito de alunos
<b>36</b>	Planejamentos educacionais individualizados para alunos com necessidades educacionais são necessários, pois os alunos com necessidades educacionais especiais nem sempre podem se beneficiar do planejamento para a classe comum.
<b>37</b>	Um bom ensino na classe comum é capaz de responder às necessidades educacionais especiais de qualquer aluno da Educação Especial.
<b>38</b>	A formação do professor de ensino comum, ainda que seja de qualidade, não é capaz de prepará-lo para trabalhar com qualquer tipo de aluno da Educação Especial e por isso o professor de educação especial sempre será necessário.
<b>39</b>	Adaptações, acomodações ou flexibilizações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais não devem ser adotadas pois elas impedem acesso ao currículo de base comum.
<b>40</b>	A razão aluno-professor alta comumente encontrada na classe comum dificulta o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais
<b>41</b>	A formação inicial do professor de Educação Especial deve ser generalista, na forma de uma licenciatura tradicional qualquer, e a especialização deve acontecer na formação continuada, na forma de experiência de trabalho, cursos de aperfeiçoamento ou de especialização.
<b>42</b>	A inclusão escolar deve ser uma política apenas para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, ou o público tradicional da Educação Especial
<b>43</b>	O ensino especial é mistificado, pois não há nada de “especial” no ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais.
<b>44</b>	A melhor formação do professor de Educação Especial é categorial, ou aquela que prepara para trabalhar com uma categoria específica de alunado da Educação Especial
<b>45</b>	A categorização ou rotulação de alunos como especiais deve ser evitada, pois estigmatiza os alunos identificados e rotulados como especiais
<b>46</b>	Os alunos com necessidades educacionais especiais requerem métodos de ensino diferenciados que nem sempre estão disponíveis ou são compatíveis com o ensino na classe comum
<b>47</b>	A razão aluno-professor na classe comum não é variável importante na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum
<b>48</b>	A inclusão escolar deve ser uma política apenas para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, ou o público tradicional da Educação Especial
<b>49</b>	Um professor de qualquer licenciatura bem formado é capaz de responder as necessidades de qualquer tipo de aluno, e ele não precisa de apoio de professores especializados.

50	A avaliação do rendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser embasada nos mesmos instrumentos do ensino comum, com possibilidade de adaptações.
51	A presença de professores da educação especial na classe comum desempodera o professor do ensino regular.
52	O objetivo da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais é de dar acesso ao conteúdo curricular
53	A melhor formação do professor de Educação Especial é a generalista, ou aquela que prepara para trabalhar com qualquer tipo de aluno da Educação Especial.
54	Adaptações, acomodações ou flexibilizações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais são necessárias para favorecer acesso máximo ao currículo de base comum.
55	Planejamentos educacionais individualizados para alunos com necessidades educacionais são desnecessários, pois os alunos com necessidades educacionais especiais podem se beneficiar do planejamento para a classe comum.
56	O objetivo principal da escola é auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola
57	Escolas comuns são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades
58	A formação inicial do professor de Educação Especial deve ser especializada desde a graduação
59	O objetivo da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais é fortalecer as habilidades de socialização a socialização
60	A identificação do aluno com necessidades educacionais especiais é necessária para proporcionar os suportes adicionais necessários para sua educação
61	A rede de suportes à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deveria incluir profissionais de uma equipe interdisciplinar atuando na escola
62	A presença de professores da educação especial na classe comum é fonte de suporte para o professor do ensino regular.
63	A avaliação do rendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser qualitativa, baseada em portfólios e relatórios do professor
64	Uma classe comum com bom ensino não responde às necessidades educacionais especiais de qualquer aluno da Educação Especial.
65	Todo e qualquer aluno com necessidades educacionais especiais deve ser escolarizado na classe comum da escola regular
66	Profissionais da equipe interdisciplinar são necessários para apoiar a política de inclusão escolar, mas esses profissionais não teriam lugar na escola, mas sim nos serviços de saúde
67	Os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser colocados apenas e só na classe comum da escola regular, e deve-se extinguir outros serviços de ensino especial
68	A organização escolar deve manter o contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços mais segregados

Questionário sobre concepções acerca da inclusão escolar  
Folha de registro

Nome: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

ITEM	DISCORDO	CONCORDO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		
33.		
34.		

TOTAL A		TOTAL B	
---------	--	---------	--

CONCLUSÕES

## ANEXO B – ORIENTAÇÕES TÉCNICAS PARA OS EFV

### Requisitos do computador/conexão

- Computador Desktop ou Notebook com Webcam e sistema operacional Windows (XP, Vista ou 7) ou MAC OS;
- Utilizar o navegador MOZILLA FIREFOX ou INTERNET EXPLORER;
- Fone de ouvido e microfone (do próprio fone, embutido no notebook ou de Webcam) funcionando corretamente;
- Conexão internet de, no mínimo, 1Mbps de preferência cabeada (o uso de conexões Wireless pode atrapalhar a apresentação devido a instabilidade de alguns modems/roteadores);
- Evitar utilizar conexão com modems 3G de operadoras de celular;
- Não utilizar NETbooks com resolução de tela abaixo de 1024x768;
- Durante a webconferência, fechar os softwares de download e outros que possam prejudicar a velocidade da conexão.

### Pré-ajuste

*O pré-ajuste tem o intuito de preparar o computador para a webconferência e pode ser realizado facilmente e sem o auxílio de um técnico. Deve ser realizado no computador e local que será ministrada a webconferência.*

1. Dentro do navegador (Firefox ou IE), selecione uma das opções de sistema operacional abaixo e clique no link para download:

- a. Windows: <http://webconferencia.sead.ufscar.br/common/addin/setup.exe>
- b. Macintosh: <http://webconferencia.sead.ufscar.br/common/addin/AcrobatConnectAddin.z>

2. Instale o arquivo baixado e reinicie o navegador;

3. Feito isso, acesse a página de teste [http://webconferencia.sead.ufscar.br/common/help/ptbr/support/meeting\\_test.htm](http://webconferencia.sead.ufscar.br/common/help/ptbr/support/meeting_test.htm) e certifique-se que a *checklist* de quatro itens foi concluída com sucesso. **Importante:** Caso algum dos itens da *checklist* retorne um problema, entre em contato o quanto antes com a equipe de webconferência SEAD/UFSCar através do email [webconferencia@sead.ufscar.br](mailto:webconferencia@sead.ufscar.br) ou pelo telefone 16 3351-9651 para agendarmos um ajuste fino e resolver os problemas da *checklist*.

### Acesso a webconferência

Na data/horário combinado, acesse o endereço da webconferência (enviado no e-mail de confirmação). Utilize o campo *Entrar como convidado*, digite o nome e clique em *Entrar na sala*. Aguarde alguns segundos até ser aceito (a) na sala.

### IMPORTANTE 1

Assim que entrar na sala virtual pela primeira vez, é importante que realize o *Assistente de configuração de áudio* do Adobe Connect. Para isso, de dentro da sala virtual, clique no menu **Reunião > Assistente de configuração de áudio**. Siga por favor as cinco etapas de ajuste e seu computador estará apto a transmitir áudio.

### IMPORTANTE 2

Utilize sempre o mesmo computador e conexão, tanto para o pré-ajuste quanto para a configuração de áudio.