

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ROSÂNGELA MACHADO**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E SUA  
REPERCUSSÃO NA MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de  
Florianópolis/SC**

**Campinas  
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E SUA  
REPERCUSSÃO NA MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**

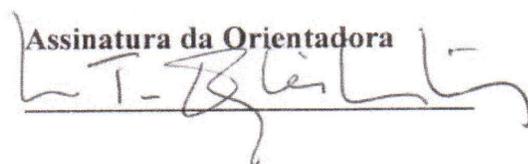
**Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de  
Florianópolis/SC**

**ROSÂNGELA MACHADO**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pela aluna Rosângela Machado e orientada pela Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan

**Assinatura da Orientadora**  


**Campinas  
2013**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E SUA  
REPERCUSSÃO NA MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de  
Florianópolis/SC

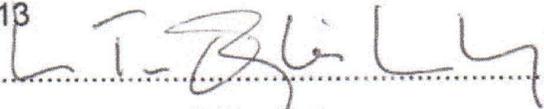
Autora: ROSÂNGELA MACHADO

Orientadora: Profa. Dra. MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por **Rosângela Machado** e aprovada pela Comissão Julgadora.

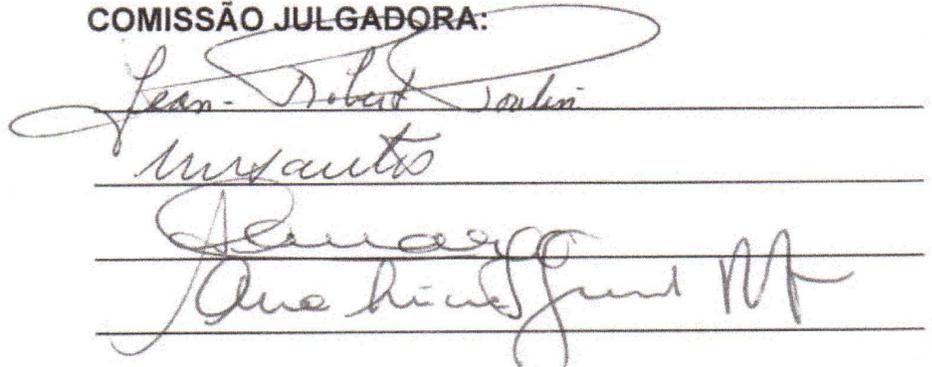
Data: 28/02/2013

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



Campinas

2013

v

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

M18a Machado, Rosângela, 1967-  
O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC / Rosângela Machado. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Maria Teresa Eglér Mantoan.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Inclusão escolar. 3. Mudança. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér, 1943- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-062/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** The Specialized Educational Attendance (SEA) and its repercussion on change of the educational practices, from the perspective of the inclusive education: a study of the common schools at Florianópolis's Municipal Educational System / SC

**Palavras-chave em inglês:**

Specialized educational attendance  
School inclusion  
Change

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Maria Teresa Eglér Mantoan (Orientadora)  
Ana Lúcia Guedes-Pinto  
Ana Maria Faccioli de Camargo  
Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos  
Jean-Robert Poulin

**Data da defesa:** 28-02-2013

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [rosangela\\_machado@hotmail.com](mailto:rosangela_machado@hotmail.com)

Dedico este estudo a todos que lutam  
pela escola pública e inclusiva.

## **Agradecimento especial**

À minha querida companheira, Lilian Martins Rodrigues, pelo apoio incondicional ao longo de todo o estudo. Sou grata a cada café e almoço preparados para que eu não me distraísse e pudesse dedicar mais tempo à elaboração da tese. Seus gestos de carinho, suas palavras de incentivo e de conforto e sua sabedoria são essenciais na minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

## **Agradecimentos**

A Deus pela presença constante em minha vida.

À Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, minha querida mestre e orientadora, pelo exemplo de dedicação, de companheirismo e de competência, pela luta em favor da inclusão escolar e pela constante presença em minha vida acadêmica e profissional. Tê-la como orientadora foi uma imensa honra, desde o mestrado.

Aos membros da banca: Profa. Dra. Maria Terezinha da Consolação dos Santos, Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto, Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo e Prof. PhD. Jean\_Robert Poulin, pela leitura atenciosa e pelas valiosas contribuições que enriqueceram o estudo.

Às professoras Mirlene Ferreira Macedo Damázio, Cláudia Pereira Dutra, Mara Lucia Sartoretto, Selene Maria Penaforte Silveira Rocha, pela análise e contribuições para o roteiro dos grupos focais.

À Secretária Nacional de Educação Especial, Profa. Claudia Dutra, pelo convite para fazer parte da equipe do Ministério da Educação, pela compreensão na hora em que precisei sair da equipe para me dedicar ao doutorado e pelo carinho de sempre.

Ao Secretário Municipal de Educação, Prof. Rodolfo Pinto da Luz, pelo apoio de sempre e por reconhecer a importância da formação acadêmica dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

À Secretária Adjunta Municipal de Educação, Profa. Sidneya Gaspar de Oliveira, pelo apoio recebido na hora em que mais precisei e pelo conforto de suas palavras.

Aos diretores escolares e professores dos anos iniciais que participaram da pesquisa, pelo acolhimento, apoio recebido e profissionalismo.

Às professoras Rosângela Kittel e Andréa de Prado Felipe, pela amizade e pelo apoio recebido na pesquisa de campo.

À Giorgia Andréa Wiggers, Lucília Ipiranga e Suyan Magally Ferreira, pelo carinho e pela disposição de trabalho nos momentos dos grupos focais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por proporcionar as condições para a realização desta pesquisa.

Aos funcionários da Coordenadoria de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, por todas as informações concedidas.

Ao Cidnei Raul Soares, pelos cuidados com a revisão textual da tese.

Aos meus avós, Maria Rosa e Olímpio (*in memoriam*), que sempre me ensinaram o valor da vida, das pessoas e das coisas, meus eternos exemplos de garra e determinação.

Aos meus pais, Marlene Machado (mamita) e Luiz Carlos Machado (*in memoriam*), que me fizeram nascer para a escola da vida e pela imensa bondade sempre presentes em seus corações.

À minha irmã, Adriana, que me faz acreditar na constante mudança do ser humano, pela torcida e pela felicidade estampada em seu rosto no dia da defesa de tese.

À turma de tios mais que especiais: Sandra, Paulo Roberto, Tina, Ci, Marlene Bezerra, Pedro Barros (*in memoriam*), pela constante presença em minha vida e pelos presentes mais significativos que pude receber de todos vocês.

Aos meus sobrinhos João Vitor, Emanuelle, Gabriel, Ana Laura, André e Carolina, os quais amo tanto e que me ensinaram a beleza das etapas da vida humana, que pude observar em cada momento de suas vidas.

Aos mais que amigos Octávio João Rodrigues e Maria Goretti Zilli, pelos momentos descontraídos, pelas conversas prazerosas, pelos momentos de café em que podemos dar boas risadas e falar sobre a vida.

Aos queridos amigos Marcelo Trevisani, pela tradução do resumo e pelo carinho de sempre, Edelson Elias da Silva, pelo entusiasmo e valorização do meu trabalho, e Denise Schoederer, pela torcida de sempre.

À minha cachorrinha Anusha, pelos momentos em que me fez companhia nas horas de estudo e, principalmente, pelo seu amor incondicional.

A todos que, de forma direta e indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa, meu profundo agradecimento.

Quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. E é um outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios.

**Jorge Larrosa**

## RESUMO

Este estudo trata da experiência do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que, a partir de 2001, deu início à discussão sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Adiantando-se à Política Nacional de Educação Especial de 2008, a Rede descortinou esse novo tempo, abrindo espaços, investindo em novas propostas, reinventando a formação e o AEE nas escolas comuns. O objetivo que move este estudo é conhecer o que o AEE, como nova perspectiva e prática da Educação Especial, provocou de mudanças nas percepções e atuações dos gestores e professores das escolas municipais de Florianópolis. A metodologia adotada na pesquisa é qualitativa e seus dados foram coletados por meio da técnica de grupos focais e de observações nas escolas da Rede. A análise e o tratamento dos dados levaram em consideração as duas modalidades educacionais: Educação Especial e ensino comum, interligando-as e investigando-as a partir de contextos definidos pela abordagem do ciclo de política de Stephen Ball. Os resultados foram analisados a partir de referenciais teóricos que permitiram identificar as concepções que movimentam a percepção e as ações dos gestores e professores da Rede e a participação do AEE na mudança do contexto da prática das escolas municipais de Florianópolis. O AEE convive com fortes tendências de ensino frontalizado para turmas ditas homogêneas nas salas de aula comum desta Rede. Ainda que o AEE cumpra papel de fundamental importância na garantia do direito à educação, concluiu-se que esse serviço da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é condição necessária, mas não foi suficiente para as mudanças almejadas nas práticas pedagógicas das escolas da Rede de Ensino analisada.

**Palavras-chave:** Atendimento educacional especializado. Inclusão escolar. Mudança.

## ABSTRACT

This study addresses the experience of the Specialized Educational Attendance (SEA) in Municipal Schools in Florianópolis, which, since 2001, launched the discussion about the Special Education into the perspective of an inclusive education. In advanced of the National Policy of 2008 Special Education, the system uncovered this new time, conquering new places, investing in innovative proposals, reinventing its formation and the SEA at municipal schools. The goal that moves this study is to know what the SEA as a new perspective and practice of a Special Education, brought as changes in the perceptions and actions of the schools's managers and teachers in Florianópolis. The methodology used in this study is qualitative and data were collected through focus groups and also observations of the municipal schools. The analysis and processing of data took into account the two modes of education: special education and common education, connecting and investigating them from defined contexts of Stephen Ball policy cycle approach. The results were analyzed from theoretical references that allowed identify the concepts that guide the perceptions and actions of schools managers and teachers and the participation of the SEA into the changes of the context of practices in public schools in Florianópolis. The SEA coexist with strong tendencies of frontal teaching to the considered homogeneous groups in the common classrooms. Although the SEA fulfills its role of fundamental importance by ensuring the right to the education, it was concluded that this service of the Special Education, from the inclusive education perspective is a necessary condition but it was not enough to reach the desired changes of pedagogical practices in schools of the educational system analyzed.

**Keywords:** Specialized educational attendance. School inclusion. Changes.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS.....</b>	<b>12</b>
1.1 O sentido da diferença como diversidade: perigos da identidade fixada e ciladas da diferença.....	13
1.2 O sentido da diferença que fundamenta a inclusão escolar.....	18
1.3 O movimento de educação inclusiva: questões sobre a educação escolar e a diferença.....	22
1.4 O Atendimento Educacional Especializado, a diferença e a deficiência: sair da cilada e resistir a ela.....	30
<b>CAPÍTULO II: A MUDANÇA EDUCACIONAL E OS CICLOS DE POLÍTICAS: SIGNIFICADOS E PRÁTICAS.....</b>	<b>37</b>
2.1 Abordagem do ciclo de políticas.....	37
2.2 O contexto da influência e a mudança: a modernidade e os novos tempos.....	42
2.3 O sentido da mudança, da reforma e da inovação educacional.....	46
2.4 A escola e o AEE – o contexto da prática como estratégia de mudança.....	52
2.5 O papel do gestor e do professor: dificuldades e condições dos processos de mudança.....	57
<b>CAPÍTULO III: O ITINERÁRIO INVESTIGATIVO E AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....</b>	<b>66</b>
3.1 O contexto da prática e o tipo de pesquisa.....	66
3.2 Contextualização da pesquisa.....	68
3.3 Sujeitos.....	68
3.4 Procedimentos de coleta de dados.....	70
3.5 A análise e o tratamento dos dados.....	80
<b>CAPÍTULO IV: DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA AO CONTEXTO DA PRÁTICA: MUDANÇAS NA ESCOLA A PARTIR DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO AEE.....</b>	<b>85</b>
4.1 A percepção de gestores e professores sobre o AEE: rede de significados, multiplicidade de sentidos.....	86
4.2 A sala de aula e o AEE: repercussões no ensino e na aprendizagem.....	99
4.3 A educação inclusiva e o AEE na escola: contextos da influência e da prática nos processos de mudanças educacionais.....	125
4.4 A influência do AEE na gestão escolar e a participação dos gestores na micropolítica da escola.....	137
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>149</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>168</b>

## Introdução

Esta pesquisa vincula-se à experiência de implementação do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que, a partir de 2001, deu início à discussão sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A experiência tem 12 anos de duração e está atrelada às políticas educacionais e aos marcos normativos e legais, que levaram a Educação Especial a ocupar um novo lugar na educação brasileira.

Pesquisar a educação especial, em sua nova perspectiva, é uma ideia que acompanha a pesquisadora desde a defesa de sua dissertação de mestrado, há sete anos, e que teve como objetivo narrar, durante o período de 2001 a 2005, o percurso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para revisar e reorganizar a Educação Especial, de modo a se adequar aos novos tempos de inclusão escolar. Nesses novos tempos, a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo que retira da escola comum a responsabilidade pela escolarização dos seus alunos. O direito indisponível de todas as crianças à educação escolar nas redes regulares de ensino e a necessidade de reorganização dos serviços da Educação Especial, de modo a assegurar para esses alunos acesso, permanência, participação e sucesso escolar, garantiram a inclusão dos alunos da Educação Especial nas redes de ensino e marcam as iniciativas dessa rede nesse sentido.

Em tempos de educação inclusiva, a Educação Especial traz uma inovação: o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que constitui a principal ação dessa modalidade no contexto das escolas do ensino comum. O AEE transforma as práticas substitutivas e excludentes da Educação Especial em práticas inclusivas, e é respaldado pela Constituição Federal de 1988, que prescreve, em seu art. 208, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008. A Política define o AEE como um serviço da

educação especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Os momentos de crise são os mais fecundos para que a capacidade de criação se manifeste, e foi em um deles que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis instituiu os serviços de AEE, de forma a ser um suporte, um apoio à escolarização dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial: os que têm uma ou múltiplas deficiências, os que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação.

Na Rede de Ensino de Florianópolis, antes de 2001, predominava um modelo de acompanhamento aos alunos com deficiência, mantido por professores itinerantes que apoiavam esses alunos, sistematicamente, nas unidades escolares. Esse modelo de apoio fazia com que a escola não se responsabilizasse diretamente pela escolarização dos alunos da Educação Especial (MACHADO, 2009). Predominava, na época, a *integração escolar*, que é um modelo de inserção parcial de alunos da educação especial nas turmas das escolas comuns. Tal modelo restringia a possibilidade de esses alunos frequentarem suas turmas, a não ser que estivessem “preparados” ou “aptos” para atenderem às exigências da educação escolar.

Ao se pronunciar sobre a preparação do aluno para “merecer” a integração escolar, Mittler (2003) enfatiza que:

A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de “prontidão” para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. (p. 34)

Em uma palavra, na perspectiva da *integração*, a escolarização do aluno da Educação Especial significava admiti-lo em turmas comuns apenas quando estes estivessem “prontos” para acompanhar os demais colegas nas atividades escolares e tendo a orientação e apoio de professores da Educação Especial. Os

professores de Educação Especial desenvolviam suas atividades nas salas de aula comuns e nas salas de recursos sediadas em algumas escolas.

Aos alunos que não conseguiam ser inseridos nas salas de aula comuns, por não se encaixarem no perfil exigido, restavam as escolas especiais, que desenvolviam práticas de assistência, reabilitação, saúde e escolarização segregadas.

Sobre a inserção parcial proposta pela modalidade de *integração* escolar, Mantoan (2006) esclarece que:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (p. 195)

Outro apoio típico da *integração* escolar se manifesta por meio da adoção de adaptações curriculares e de avaliações individualizadas, as quais restringem os objetivos educacionais à pretensão de os professores terem condições de predefinir o que os alunos são capazes de aprender. Se, de um lado, há professores que se sentem capazes de prever o que os alunos conseguem aprender, de outro, há os que se sentem despreparados para ensinar os alunos da Educação Especial inseridos em suas turmas, reivindicando o apoio pedagógico de professor especializado.

Em sua origem, a Educação Especial era voltada apenas para o atendimento de alunos com deficiência. Ao longo dos tempos, a Educação Especial foi ampliando seu público-alvo, chegando a absorver alunos com dificuldades de aprendizagem, de comportamento social, problemas de atenção e outros. O aumento do público-alvo dessa modalidade de ensino foi devido a concepções escolares conservadoras, de natureza classificatória e excludente,

que definem um aluno ideal para a escola comum. Tais concepções fizeram da Educação Especial um refúgio de alunos considerados fora desse perfil padrão.

Dimensões educacionais, sociais, culturais e políticas envolveram o período de surgimento do movimento de educação inclusiva, apontando para a necessidade de uma mudança efetiva na Educação Especial: **tanto de concepção quanto de estrutura organizacional**, visando desconstruir as práticas escolares de segregação e de inserção parcial que faziam com que a escola não atendesse todos os alunos. O direito à educação se impôs assegurando a inclusão de todas as crianças, sem exceções, nas salas de aula do ensino comum das redes regulares de ensino.

Alinhada aos fundamentos e princípios da educação inclusiva, a Educação Especial deixa de ser substitutiva do ensino comum e é redefinida, na Política de 2008, como modalidade suplementar ou complementar à formação de alunos da Educação Especial. Suas atribuições passam a ser voltadas ao oferecimento de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Sendo complementar, a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los e sem se constituir em um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Seu público também se define e não é mais todo aluno que não “vai bem na escola”.

Ao tratar desse alinhamento, Mantoan (2010) refere que:

A constitucionalidade da educação inclusiva é um fato no Brasil, desde 1988. Adotar essa inovação trazida pelo direito incondicional de todos os alunos ao acesso e ao prosseguimento da escolaridade em turmas comuns exige a quebra de modelos organizacionais conservadores de uma organização escolar conservadora e as mobiliza. Envolve não apenas o desejo de mudar, mas a realização dessa mudança e um envolvimento dos sistemas de ensino, inspirados por teorias, e norteados por políticas exequíveis e claramente formuladas. (p.13)

Para a Rede de Ensino de Florianópolis, o ano de 2001 foi um marco nas mudanças efetuadas na Educação Especial. Adiantando-se à Política Nacional de Educação Especial de 2008, a Rede descortinou esse novo tempo, abrindo

espaços, investindo em novas propostas, reinventando a formação e o AEE nas escolas comuns. Para efetivar a inclusão escolar e, especificamente, o AEE, a Rede contou com o trabalho de gestores e professores fundamentado no reconhecimento e na valorização da diferença e, especificamente, no questionamento da produção da diferença e da identidade nas escolas.

Influenciada pelo movimento da educação inclusiva, as escolas municipais de Florianópolis vivenciaram um processo de mudança que afetou diretamente a Educação Especial. Instaurou-se, assim, um rompimento com as práticas cristalizadas e com a naturalização da deficiência como problema localizado no aluno. Aos poucos a Educação Especial foi redefinida e reconstruída na prática dessas escolas.

Para os professores da Educação Especial não foi fácil reverem velhas concepções, questionarem os anos de práticas já consagradas pelo uso. As propostas, fundamentadas em um novo modo de pensar, assustavam todos e tiravam as pessoas de lugares seguros já conquistados. Toda mudança educacional é um processo lento, exigindo tempo, persistência e envolvimento das comunidades escolares envolvidas.

A Rede de Ensino de Florianópolis se destaca por suas iniciativas inovadoras, entre as quais a implementação dos serviços de AEE, em 2002, adiantando-se à própria Política Nacional de Educação Especial de 2008.

Passados já 12 anos dessa virada da Rede, na direção da inclusão escolar, e tendo-se participado das transformações ocorridas na Educação Especial, surgiu a necessidade de investigar e de conhecer em que medida o AEE causou **mudanças** nas práticas escolares do ensino comum.

As novas relações entre o ensino regular e especial, decorrentes do sentido complementar/suplementar da Educação Especial, podem provocar uma resignificação das práticas de ensino com base no entendimento da singularidade dos alunos e do caráter multiplicativo da diferença de cada um, irredutíveis a categorias e a comparações.

O AEE, por sua vez, não é um serviço de escolarização paralelo, e esse fato deve afetar o ensino comum, instigando-o a mudanças nas suas práticas. A escola comum é desafiada a mudar, a se modificar, revendo sua organização disciplinar e conservadora. A educação inclusiva demanda uma coerência entre o que é próprio do ensino regular e o que é próprio do AEE e da Educação Especial.

Diante desse quadro, as escolas comuns da Rede teriam, de fato, sido afetadas pelas mudanças na Educação Especial quando instituiu as práticas de AEE?

Questões como as que seguem precisam ser respondidas para que se possa conhecer o impacto de mais de uma década de mudanças na educação comum e especial. O que essas inovações causaram nas escolas públicas de Florianópolis?

Em que medida o AEE interferiu nas práticas escolares das escolas comuns da Rede? Seus professores deixaram de delegar a responsabilidade de escolarizar os alunos da Educação Especial a professores itinerantes, classes e escolas especiais? Que novos caminhos estão sendo trilhados pelos gestores para atenderem todos os alunos e como estão vivendo este momento novo da educação escolar inclusiva, na Rede? Os professores e gestores compreenderam o sentido multiplicativo e infinito da diferença dos seres humanos e como essa compreensão se expressa em suas falas e em suas práticas escolares? Quais foram, efetivamente, as mudanças provocadas pelo AEE na atuação dos professores e na organização dos trabalhos dos gestores? O ensino comum está lidando melhor do que antes com questões como: desempenho heterogêneo de todos os alunos, diante do conhecimento escolar previsto nos currículos? Com a avaliação desse desempenho? O AEE continua atendendo alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seus objetivos foram assimilados pela comunidade escolar, segundo o que orienta a Política de Educação Especial de 2008?

Essas questões definem o objetivo que move este estudo – conhecer o que o AEE, como nova perspectiva e prática da Educação Especial, provocou de mudanças nas escolas municipais de Florianópolis em relação à percepção e à atuação pedagógica de seus gestores e professores diante de um novo serviço da Educação Especial, serviço que vai de encontro aos princípios homogeneizadores, hierarquizados e excludentes das escolas comuns e especiais.

A pesquisa que constitui parte deste estudo é qualitativa e seus dados foram coletados por meio da técnica de grupos focais. Acresceram-se a estes os dados colhidos em observações nas escolas da Rede.

A abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, é o referencial analítico dos dados. A escolha desses autores se deve ao fato de suas teorias trazerem contribuições fundamentais para que o AEE possa ser analisado em seu contexto micro: o da prática pedagógica, em constante interação com o seu contexto macro: das concepções e das formulações e implementação de políticas e leis, considerando as influências mútuas e as mudanças que um exerce sobre o outro.

Ball e Bowe (1992) enfocam três contextos políticos da **abordagem do ciclo de políticas**: o **contexto da influência**, o **contexto da produção de texto** e o **contexto da prática**. Os autores propõem mais dois outros contextos de análise em seus estudos: o contexto dos resultados e o contexto das estratégias políticas, sendo que este último não será focado na pesquisa.

Embora o **contexto da prática** seja o foco principal desta pesquisa, o **contexto de influência** assumiu lugar de destaque no trabalho, porque é considerado a primeira fase da mudança, dado que é por meio de influências de novas ideias que concepções e valores podem ser mudados. Assim sendo, os dados coletados foram analisados tendo em vista o **contexto da prática**, mas sem perder de vista os outros contextos que o influenciam e considerando o papel ativo que exercem os gestores e professores no processo de interpretação das perspectivas educacionais, de reinterpretação e recontextualização dos textos

políticos e legais e de recriação das práticas pedagógicas ou de manutenção de práticas conservadoras. Esses contextos representam a inter-relação que existe entre os espaços da macro e micropolíticas.

Ainda segundo Bowe e Ball (1992):

Políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática a qual a política se encaminha, que é endereçada. (p. 21)

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi influenciada pelo movimento de educação inclusiva – **contexto da influência**, que apontou para uma nova compreensão de escola, deflagrou práticas excludentes do ensino comum e práticas de segregação do ensino especial, mesmo quando esse ensino se desenvolvia dentro das escolas comuns. Foi, também, influenciada pela Constituição Federal de 1988 e respaldada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e por decretos e resoluções que garantem o AEE – **contexto da produção de texto**.

Os **contextos do ciclo de políticas** passam por momentos híbridos e contínuos, em que um contexto influencia o outro. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como primeira rede de ensino brasileira a implementar espaços destinados ao AEE nas escolas, denominados, em 2002, Salas Multimeios e, hoje, Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, é um exemplo de **contexto da prática**, o qual influenciou o **contexto da produção de texto**, tendo colaborado para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação, em 2007/2008.

É no **contexto da prática** que se analisa a mudança instituinte, caracterizada pela micropolítica da escola. Esta se define em consonância com as mudanças instituídas e caracterizada pelas políticas do poder central. A consonância entre os contextos mostra que a “transferência de sentidos de um

contexto a outro é sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação” (BALL e BOWE, 1992).

A política de AEE na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis compreende, na abordagem proposta por Ball e Bowe, desde os momentos de discussão, construção e implementação de seus serviços nessa rede, até a sua consolidação em textos oficiais do governo.

Para atender aos seus objetivos e debater as questões que problematizam a pesquisa, este estudo foi organizado em quatro capítulos.

O **Capítulo I** destina-se a aprofundar questões relativas ao conceito de diferença, segundo Gallo e Souza (2002), Silva (2000, 2005), Burbules (2006), Pierucci (2008), Veiga-Neto (2002), Bhabha (2005), Bauman (2005), Skliar (2006), Mantoan (2006, 2010), Moreira (2002), Cortesão e Stoer (2006), Souza e Fleuri (2003), Azibeiro (2003), Duschatzky e Skliar (2001) e Ferre (2001). Neste capítulo discorre-se a respeito da perspectiva da diversidade e da multiplicidade e suas implicações no cotidiano escolar; e se aborda o movimento de educação inclusiva como campo de discussão sobre as diferenças na educação escolar e sobre o AEE e sua contribuição na compreensão da diferença e da deficiência em uma perspectiva inclusiva.

O **Capítulo II** introduz questões relacionadas ao que é mudança, que é dimensão central no problema da pesquisa, tendo como ponto de partida a complexidade, multidimensionalidade e interatividade desse conceito com os **contextos do ciclo de políticas**. Segundo Messina (2001), “[...] mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus* que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir” (p. 228). Mudança significa dispor de outro modo, fazer deslocamentos, dar outra direção.

É na dimensão de uma mudança, entendida como essa passagem ou o trânsito de uma situação ou de um estado ou condição para outro (MESSINA,

2001), que se aborda o alcance da implementação do AEE nas práticas pedagógicas das escolas da Rede.

A base para discussão dessa dimensão foi também apoiada em Fullan (2009), Fernandes (2000), Mainardes (2006), Farias (2006), Ball (1992, 2009), Moraes (2003), Lopes (2004), Nunes (2004), Veiga (2003), Simão (2005), Canário (2005), Borborema (2008), Benavente (1992) e Carbonell (2002), os quais contribuíram para esclarecer e compreender os contextos da mudança, identificando: a) conceitos e ações que estão por detrás de gestores e professores que os impulsionam ou os impedem de mudar e de perceber que em algumas situações acontecem a mudança e em outras não, e b) se a mudança é localizada em algumas pessoas ou no conjunto de escolas.

O **Capítulo III** é destinado à apresentação da metodologia da pesquisa. Nele são descritos o tipo de pesquisa, os procedimentos e técnicas para coleta dos dados, os sujeitos envolvidos e os locais observados, bem como se apresenta o modo de análise e de tratamento dos dados, apoiado no referencial analítico-metodológico da **abordagem do ciclo de políticas**.

O **Capítulo IV** trata da análise e discussão dos dados que vai do contexto da influência ao contexto da prática, visando identificar mudanças na escola a partir do movimento de educação inclusiva e do AEE nas escolas de Florianópolis. Neste capítulo, aparecem excertos de discursos e práticas relacionados às dimensões sobre conhecimento, ensino, aprendizagem, projeto político-pedagógico considerados como elementos essenciais na educação escolar. O capítulo é fundamentado em Ball (2009), Fullan (2009), Macedo (2002), Mantoan (2003, 2011), Moraes (2003), Gallo (2003), Garcia (2001), Deleuze (1992, 2006), Passarelli (2007), Rancière (2002), Ferre (2001), Morin (2002), Mainardes (2006), Ball e Bowe (1992), Burbules (2006), Garcia e Alves (2001), Macedo (2002) e Veiga-Neto (2002) que muito contribuíram com a discussão e análise de dados sobre a organização das escolas e sobre as possibilidades e dificuldades de mudança no campo do saber e do fazer. O **capítulo** discorre detalhadamente sobre o AEE e como professores e gestores manifestam suas percepções e

reagem diante dessa inovação da Educação Especial. Nele trata-se do “dito” – considerado como **contexto da influência** que enuncia uma nova perspectiva de Educação Especial, e do “feito” – aquilo que se evidencia de mudança na prática pedagógica das escolas municipais de Florianópolis a partir da experiência de AEE.

A partir da perspectiva educacional adotada pela escola, é possível identificar: o movimento de novas possibilidades de ação educacional, de maneira a atender às diferenças; as revelações sobre os modos de pensar e de agir dos professores e gestores a partir de sua compreensão e as tomadas de decisões. Essas decisões afetam a vida da escola e podem ou não definir uma nova organização do trabalho pedagógico a partir da compreensão que se tem sobre diferença na escola.

Por fim, a Conclusão e as Considerações Finais trazem um panorama dos principais movimentos das escolas investigadas e do AEE. Abordam-se as condições e as estratégias que podem potencializar os processos de mudança na maneira de pensar e de agir dos envolvidos no cotidiano das práticas pedagógicas das escolas municipais de Florianópolis e/ou de outras redes públicas de ensino.

# CAPÍTULO I

## DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS

Há muitos sentidos atribuídos à diferença e alguns não correspondem ao que ela significa para a educação inclusiva. Esses sentidos interferem nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais.

Por esse motivo, é crucial descrever e discutir os diferentes sentidos pelos quais a diferença vem sendo concebida.

Um desses sentidos, e talvez o mais comum e mais apreciado pelos grupos sociais dominantes, refere-se à diferença entendida como *diversidade* ou, com base na terminologia usada por Burbules (2006), como *diferença entre*. Tal sentido reduz a diferença à identidade fixada, marcando indivíduos e grupos a partir de categorizações e hierarquizações. É um sentido dado à diferença que faz com que a escola continue mantendo práticas classificatórias e excludentes, dado que por ele se agrupam os alunos aptos e não aptos para aprender, fracos e fortes, com deficiência e sem deficiência, entre outros atributos que os dividem, tendo como referência o aluno ideal. Pierucci (2008) e Silva (2000) chamam a atenção para o fato de se perpetuarem as práticas de exclusão, quando se defende a diferença no sentido de **diversidade**. Há que se ter muito cuidado com o uso do termo diversidade, para não se cair em uma armadilha. Um outro sentido da diferença é o que a entende em sua natureza *multiplicativa*, eliminando qualquer possibilidade de fixar indivíduos em categorias e em identidades imutáveis por se definir como um devir.

Burbules (2006) refere-se a outros sentidos da diferença, propondo a **diferença além**, a **diferença no interior** e a **diferença contra**, das quais serão tratadas posteriormente.

A necessidade de identificar o sentido da diferença está diretamente relacionada com os discursos pedagógicos sobre esse tema, e a práticas escolares, que continuam excluindo, mesmo sendo tidas como inclusivas. Daí a importância de se conhecer esses sentidos, especialmente o que sustenta a defesa da escola inclusiva.

Veiga-Neto (2002) destaca a importância de se discutir o sentido da diferença, manifestando seu posicionamento a respeito:

[...] nós, educadores e educadoras, temos de lidar direta e cotidianamente com um mundo onde a diferença assume cada vez maior relevância e que, bem por isso, se nos apresenta como um mundo sempre estranho. A outra razão: o próprio discurso pedagógico parece estar se afastando rapidamente do programa homogeneizante pensado por muitos dos ideólogos da Modernidade – os quais preconizavam uma sociedade sem diferenças de qualquer ordem –, e parece estar se deslocando no sentido de reconhecer e até defender as diferenças. (p. 11)

A diferença nos espaços escolares tem relações com o ensino comum e o AEE, e seus sentidos precisam estar claros, para que se possa caminhar na direção das mudanças que a educação inclusiva pretende implantar nos contextos escolares.

### **1.1 O sentido da diferença como diversidade: perigos da identidade fixada e ciladas da diferença**

O termo diversidade ou o sentido que se dá à diferença entendida como diversidade implica na aceitação de discursos que descrevem as culturas, os grupos ou as pessoas a partir de uma identidade fixada e que mascara a diferença.

As pessoas e os grupos são classificados e divididos e nesse processo sempre uma pessoa ou um grupo é o privilegiado. O **diferente** se caracteriza como aquele que não atende à norma, ao padrão, como alguém cuja presença gera uma perturbação.

Burbules (2006) chama a atenção para o pensamento categorial que assume uma série de normas ou modelos dominantes com base nos quais os grupos e os indivíduos são caracterizados como **diferentes**. Esse pensamento representa o sentido da **diferença como diversidade**. (p. 173)

O autor propõe uma *gramática da diferença* com a finalidade de identificar quando a diferença é um problema e quando ela é uma oportunidade. Ele descreve vários dos diferentes sentidos que são dados à diferença (2006, p.173):

*A diferença como variedade* refere-se a diferentes tipos no interior de uma categoria que deve ser conhecida e definida – por exemplo, a deficiência física e os tipos que existem dentro dessa categoria.

*A diferença em grau* refere-se a pontos diferentes ao longo de um *continuum* de qualidades que são marcadas – por exemplo, nas escalas de “inteligência” que podem definir pessoas mais inteligentes e pessoas menos inteligentes.

*A diferença de variação*, que diz respeito a uma combinação diferente de certos elementos e diferentes ênfases em alguns deles – por exemplo, os diferentes tipos de corpos ou graus de capacidades ou incapacidades que não são considerados desvios, mas como estados alternativos legítimos da identidade corporal.

*A diferença de versão* trata de um padrão familiar que é alterado pela interpretação – por exemplo, as diferenças de identidade sexual em que são questionados os papéis sexuais.

*A diferença de analogia* é onde as diferenças são identificadas como modelos paralelos comparáveis.

Todas essas cinco formas são agrupadas pelo autor em uma única forma denominada *diferença entre*, que tem por base a abordagem categorial. A diferença, nessa abordagem, é resultante de comparações, de modelos

dominantes, de normas, de escalas de níveis e de concepções que classificam os indivíduos e os grupos.

Todas essas formas, segundo Burbules (2006):

[...] representam a perspectiva da diferença como diversidade (o que chamei aqui de “diferença entre”). São todos, em graus variados, espécies do pensamento categorial; e todas correm o risco de assumir uma série de normas ou modelos dominantes com base nos quais os grupos e os indivíduos são caracterizados como diferentes. (p. 173)

Na análise do sentido da diferença entendida como diversidade, Silva (2000) refere que a identidade, em uma primeira análise, é aquilo que se é; aquilo que é definido em termos de normalidade, de nacionalidade, de culturas étnicas, religiosas, gênero, sexualidade, entre outros. A identidade é uma positividade, uma característica independente. Já a diferença é aquilo que o outro é. A positividade se traduz em dizer, por exemplo: eu sou branco, e está diretamente relacionada à negatividade quando se diz: não sou branco.

A identidade como referência, como o justo, o correto e o verdadeiro é a bandeira dos homofóbicos, que nela se apoiam para defender a sexualidade correta; é o que os racistas defendem como raça pura; é o que a escola defende como aluno ideal. Logo, a diferença é aquilo que o “outro” é.

O que se chama de “outro” é um produto da construção e da exclusão social dado pelas representações sociais que se atrelam a uma cultura do “mesmo”, do que se repete, do que se mantém como “a” norma. Implica a produção, a reprodução, a imposição do “mesmo”, dos discursos dominantes e hierarquizados de controle e regulamentação, os quais defendem uma identidade de referência, fixa e imutável, criando uma separação entre o “nós” e o “eles”.

Silva (2000) aborda processos de divisão e de classificação de grupos, afirmando que:

Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e

ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza as classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (p. 82)

Relações binárias estabelecidas entre sujeitos e culturas que não permitem conhecer a complexidade de fatores e particularidades, de subjetividades, de pluralidades e do infinito universo de significados que os sujeitos e grupos produzem no decorrer de sua existência humana. As relações binárias reduzem o “outro” a uma imagem estereotipada e inflexível e está na base dos preconceitos e exclusões individuais e culturais.

A busca pela identidade é uma tarefa intimidadora de “alcançar o impossível”, no dizer de Bauman (2005):

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. (p. 17)

De fato, experiência de vida das pessoas ou dos grupos não se rende à onipotência de uma identidade, imutável, normal. A identidade é uma invenção daqueles que supõem ter nas mãos o poder de definir pessoas e grupos.

Pierucci (2008) expõe algumas convicções de conservadores de direita, em seu livro *As ciladas da diferença*. Ele mostra a necessidade do segmento citado de afirmar e ressaltar que existem pessoas diferentes na sociedade que afirmam: “as mulheres não são iguais aos homens em inteligência; as pessoas não brancas são

inferiores; os judeus não são tão respeitáveis, tão honestos e tão bons cidadãos quanto os outros grupos; os japoneses são um povo cruel por natureza” (p. 14).

A direita faz questão de dizer que as diferenças existem. Estas são sustentadas por sentimentos de inferioridade e essencialistas pelos quais se deduz que todos os judeus ou todas as mulheres são do mesmo jeito, têm as mesmas características. Trata-se de sistemas de representação que produzem identidades fixas, e por eles a diferença é afirmada para, então, ser negada. “A rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da diferença” (*ibid.*, p. 27).

A defesa da diferença, conforme Pierucci (2008), é também um discurso da esquerda, muito usado pelos movimentos sociais das mulheres, negros, índios, homossexuais, entre outros. No entanto, teve origem no campo político da direita (*ibid.*, p. 19). Este segmento tem por base argumentos biológicos e naturais para defender que os seres humanos são diferentes; a esquerda tem os argumentos culturais. De um modo ou de outro, há a tendência de fixar pessoas ou grupos em determinadas identidades culturais que se conectam a uma verdade de um passado histórico ou que são definidas por meio de verdades biológicas que ligam as pessoas a um conjunto de características que não se alteram ao longo do tempo.

Nos dias atuais, as questões de gênero, raça, nacionalidade, deficiência, sexualidade, que ganham sentido por meio de discursos, iniciativas de cunho afirmativo, com base em sistemas de representação que classificam o mundo, separam as pessoas e os grupos humanos uns dos outros e que são originários de uma construção social em que o sentido da diferença se confunde com o da diversidade. Em uma palavra, a inclusão defendida, que visa a uma afirmação desses grupos na sociedade, é uma construção bem intencionada, porém equivocada quanto ao conceito de diferença que ela traz. No caso, o sentido da diversidade é o que está garantindo essa construção.

## 1.2 O sentido da diferença que fundamenta a inclusão escolar

Se de um lado existe a possibilidade de fixação da identidade e da diferença, dadas pelos essencialismos biológico e cultural, pelas relações de poder que a determinam e pela invenção de categorias, por outro, há um sentido **não essencialista e não conservador**, em que a identidade e a diferença são desestabilizadas e subvertidas, híbridas, móveis e se contrapõem ao processo que tenta fixá-las. Não há norma a ser seguida. A diferença vem em primeiro lugar como condição de ser um devir. Logo, “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Ao assumir o sentido da diferença como um devir, há que se abandonar o que é chamado de *diversidade* para defini-la. Ao se questionar a diferença como estável, fixa e definida pelas relações de poder, assume-se a sua *multiplicidade*.

Quando o sentido da diferença vem da *multiplicidade*, **da ideia de múltiplo**, ela não é marcada por um único atributo de um grupo ou de uma pessoa, mas uma oposição aos valores e discursos dominantes e resiste à visão que divide o mundo em categorias isoladas. Ela muda com o tempo, sendo impossível classificá-la. A diferença é de todos, tudo é diferença [...] “e não há, deste modo, alguma coisa que não seja diferença, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças” (SKLIAR, 2006, p. 31).

Para além de uma simples divisão e classificação de raça, etnia ou nacionalidade, Silva (2000) discute os movimentos que conspiram para subverter e complicar as identidades fixadas. Ele utiliza a ideia de movimento, de viagem, de deslocamentos e traz o exemplo da identidade nacional, de etnia e de raça. Metáforas como hibridização, miscigenação, sincretismo aludem à questão do movimento. São metáforas que se contrapõem ao processo que fixa as identidades e as essencializa.

O hibridismo, segundo o mesmo autor,

Tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Hibridismo significa mistura, conjunção, intercurso entre as diferentes nacionalidades e diferentes etnias e raças. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde o traço delas. (*Ibid.*, p. 86-87)

Tendo a multiplicidade como própria de sua natureza, a diferença se distancia da identidade, da representação e da bipolarização, da fixação da diferença universal e visível dada aos grupos ou às pessoas. A diferença é considerada a partir dela mesma, do seu próprio movimento, do seu próprio devir. Ela é imprevisível e vai criando conexões em seu constante movimento de diferir, próprio de cada ser humano. As diferenças não podem ser descritas, são indeterminadas, instáveis e inesgotáveis. O múltiplo não reduz a diferença ao idêntico, ao uno e às categorias.

Em sua gramática da diferença, Burbules explicita a *diferença além*, a *diferença no interior* e a *diferença contra*, que se contrapõem à *diferença entre* como forma de categorizar indivíduos e grupos.

A ***diferença além*** faz um questionamento ao quadro de categorias, por ir além de uma determinada maneira de pensar ou de falar sobre o “outro”. O aluno com deficiência é um exemplo para se entender a ***diferença além***. Ela questiona o próprio conceito de deficiência, que vai além da deficiência. Cada aluno com deficiência sempre contém algo além de nossa compreensão, por isso, é impossível de ser colocado em frases, em definições, em categorias.

Muitos gestores e professores apresentam insegurança para se relacionarem com os alunos com deficiência, dado ao fato de pensarem que necessitam de um estudo sobre a categoria deficiência para conhecerem o aluno. A dificuldade de relação concreta com o aluno com deficiência se intensifica, porque não encontram uma similaridade entre esse aluno e o modelo de aluno ideal, presente no imaginário desses profissionais.

A **diferença no interior** também deflagra a instabilidade das categorias, contrapondo-se à identidade fixada de um grupo e à singularidade de cada indivíduo dentro de seus grupos. Tal diferença cria “espaço para compreender as formas pelas quais a diferença é vivida; como as pessoas expressam as diferenças, brincam com elas, transgridem-nas, cruzam as fronteiras entre elas” (Id., p. 176).

Há, no movimento de certos grupos e minorias excluídas, a ideia de que aqueles que os compõem vivem a sua diferença da mesma forma; defendem, assim, uma identidade e uma cultura que lhes são próprias. Na visão da **diferença no interior**, uma pessoa nunca é idêntica à outra, cada sujeito é único, rompendo com os limites circunscritos em um grupo que se define por um único atributo qualquer.

A **diferença contra** refere-se aos grupos que buscam se diferenciar ou questionar as normas e crenças dominantes. A inclusão escolar de crianças com deficiência é um exemplo de **diferença contra**, no sentido de enfrentar os discursos dominantes sobre quem deve estar na escola regular e de reafirmar o direito à educação de todos. As crianças com deficiência têm uma diferença que se distingue das normas e das crenças dominantes. Com a inclusão escolar e o reconhecimento da singularidade de cada criança, a sua diferença é recriada e ampliada nos espaços escolares. Portanto, o objetivo da inclusão escolar de crianças com deficiência é suscitar o questionamento da deficiência, tida como atributo próprio de crianças, jovens, pessoas que pertencem a grupos isolados para estudarem, viverem. O objetivo do questionamento da deficiência reside em processos e sistemas de significação mais amplos, que não requerem um discurso harmonioso, inócuo e de aceitação da deficiência como uma atitude de seres tolerantes que “compreendem que crianças com deficiência não têm condições para aprender”.

Esses três discursos sobre a diferença propõem um questionamento sobre a diversidade e seu sistema de significação. Em todos eles, se reconhece que a diferença muda o tempo todo em cada indivíduo, em cada grupo.

As diferenças coletivas ou individuais múltiplas e mutáveis vão tomando o espaço das diferenças coletivas e individuais universais e homogêneas, formando o que Bhabha (2005) chama de [...] “o ‘terceiro espaço’ que resulta da hibridização que não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento” (p. 70).

É nesses sentidos de **diferença além, de diferença no interior e de diferença contra** que a educação inclusiva se apoia para se impor como inovação educacional. A inclusão é concebida com base na diferença, em seu sentido multiplicativo que desestabiliza as identidades e conhecimentos hegemônicos, questionando concepções conservadoras de ensino e de aprendizagem e as oposições binárias que colocam aluno com deficiência de um lado e aluno ideal de outro.

A escola que busca resultados homogêneos, que institui a média escolar, as avaliações classificatórias faz com que todos os alunos se igualem. As diferenças de interesses, de desejos, de capacidades, de potencialidades e tantas outras manifestações só são possíveis de ser manifestadas quando o espaço escolar se abre para as múltiplas dimensões humanas que nele habitam. Os alunos e os professores não são os mesmos, as aprendizagens não são uniformes, a escola é o espaço da diferença.

Silva (2000) faz uma síntese do que é o múltiplo e do que é o diverso:

A diferença vem do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre com a aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se confundir com o idêntico. (p. 100-101)

A educação inclusiva e o AEE contestam as identidades essencializadas, indo de encontro à política do “mesmo”, do idêntico, dos processos categoriais e do diverso. Defendem formas híbridas e plurais das relações humanas nas escolas e na sociedade e não vivem o autoritarismo do padrão e da norma.

### **1.3 O movimento de educação inclusiva: questões sobre a educação escolar e a diferença**

A educação inclusiva é um campo e um movimento que discute como a diferença é tratada e compreendida pela escola. O direito de todos à educação e o direito à diferença são pontos de partida e [...] “a diferença começa a ser vista como uma característica profunda da vida interior e não apenas uma questão de embates entre diversos grupos” (BURBULES, 2006, p. 160).

O direito à diferença não pode ser entendido como o reconhecimento de algumas diferenças ou aquele que aponta para alguns alunos como sendo os diferentes por não corresponderem à identidade dominante e convencional de aluno ideal. O direito à diferença vai além de abrir as portas das escolas, vai além do acesso ao seu ambiente educacional. Esse direito requer o questionamento de práticas que responsabilizam os alunos pelo déficit e pelas dificuldades de aprendizagem, justificando a origem do fracasso escolar como sendo do aluno.

Por essa razão, a educação inclusiva não é um propósito único da Educação Especial, tampouco da deficiência em si ou dos grupos considerados minoritários. É um campo que visa debater e ampliar a compreensão da comunidade escolar sobre a complexidade da diferença humana para, então, provocar outros modos de pensar e de fazer a escola.

Mantoan (2006) expõe que a exclusão do aluno se dá em função dos padrões escolares conservadores e da dificuldade de se abrir a novos conhecimentos:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do

aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, assim, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é a massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até, então, dentro dela. (p. 190)

De fato, na educação escolar atual, prevalece, ainda, o paradigma da Modernidade, o que ocasiona uma tensão entre a diferença, o diferente e a homogeneidade. A escola tem por finalidade tornar os alunos os “mesmos” por meio de objetivos, atividades e avaliações educacionais padronizados que buscam uma identidade representada pelo conceito de aluno ideal, abstraída de um padrão homogêneo e universal e por um currículo.

A adoção de um conceito e de uma perspectiva de aluno ideal e de um currículo como prática hegemônica estabelece uma cultura escolar que transforma em “diferentes” os alunos que não se adaptam a esse conceito e a essa prática. Os “diferentes” passam a ser os alunos que não se encaixam em uma identidade hegemônica. São aqueles que não estão de acordo com os ideais da escola. São os alunos com deficiência, os que não aprendem matemática, os que não se alfabetizam; são os categorizados, classificados e inferiorizados em relação ao conjunto de diferença humana.

A partir dessa compreensão, o que precisa ser mudado é a cultura escolar que faz do “outro” alguém diferente, como argumenta Moreira (2002):

Em termos espaciais, o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os outros; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do outro um diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós. (p. 165)

O currículo formal é composto dos conteúdos programáticos que são selecionados, organizados e normatizados dentro de uma hierarquia de superioridade de conhecimentos. O ensino é organizado em uma perspectiva científica e metodológica que tem como função a reprodução do conteúdo por uma população de alunos concebida como sendo a que é constituída pelos alunos “normais”. Estes, como é óbvio, são os alunos que se aproximam da “normalidade”, “estabelecida pelo grupo socialmente dominante para o grupo etário que também ‘normalmente’ se encontrará no ano para o qual o currículo foi concebido” (CORTESÃO e STOER, 2006, p. 200).

A aprendizagem está atrelada à concepção de currículo que determina que o aluno que aprende é aquele que assimila o conteúdo transmitido em uma determinada série. O tempo de aprender está estruturado de acordo com as convenções da escola e não com o tempo dos alunos. Sob essa lógica, o aluno ideal é aquele que responde bem às expectativas de aprendizagem dos conteúdos ensinados, e o aluno que não responde bem é tido como o “diferente” e encaminhado a serviços que visam apoiar, acelerar, recuperar esse aluno que precisa se adequar ao perfil do aluno ideal. Quanto mais a escola ou reformas educacionais insistem em implementar ações paliativas como o reforço de aprendizagem, em que se separam os alunos “diferentes” para esse fim, menos ela compreendeu a questão da diferença dos seres humanos e, em consequência, a inclusão.

Burbules (2006) expõe sobre os dois lados da educação:

[...] por um lado, o desejo de usar a educação para tornar as pessoas mais parecidas (quer seja: no sentido de uma mistura de crenças e valores em relação à cidadania; no sentido de textos essenciais da “alfabetização cultural”; no sentido de conhecimentos factuais e habilidades que podem ser medidas por testes padronizados; pelo estabelecimento de critérios nacionais uniformes ao longo do currículo) – e, por outro, o desejo de atender às diferentes necessidades e formas de aprender, às diferentes orientações culturais e às diferentes aspirações a respeito de trabalho e modo de vida, representadas pela diversificada população de alunos das escolas públicas. (p. 160)

O desejo de atender à diferença deve estar atrelado a todos os alunos. A diferença na escola ainda convive, paradoxalmente, com práticas escolares homogeneizadoras; as práticas de diferenciação em que os alunos são identificados por meio de verdades biológicas expressas em laudos, pareceres e diagnósticos.

Um exemplo de atividade curricular centrada no aluno tido como diferente são as festividades comemorativas, que assumem um viés folclórico de cultura fixada, naturalizada, presa a um passado histórico. O Dia do Índio, no geral, é comemorado de maneira descontextualizada. As diferenças culturais são tratadas pelo estudo de textos que informam como é a cultura indígena. Não há questionamento, estabelecimento de interações, mudança, consciência das relações de poder, contidas nesses textos.

Bhabha (2005) denuncia o problema da representação cultural presa a um passado considerado verdadeiro e definidor de identidade:

A enunciação da diferença cultural problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível da representação cultural e de sua interpretação legítima. Trata-se do problema de como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido, relocalizado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação de autoridade em termos do artifício do arcaico. (p. 64-65)

Culturas sendo entendidas como comunidades homogêneas de valores e de estilos de vida incentivam movimentos separatistas que defendem, por exemplo, uma escola só de surdos. Grupos de pessoas surdas acreditam em uma cultura surda, que supõe que todos os surdos vivem sua surdez do mesmo modo. A diferença que vem do múltiplo não é marcada por um único atributo ou especificidade de um grupo.

Skliar (2006) alerta para o processo de diferenciação e o que isso acarreta em termos de exclusão:

Estabelece-se assim um processo de “diferencialismo” que consiste em separar, em distinguir da diferença algumas marcas “diferentes” e em fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa. E é esse diferencialismo o que faz, por exemplo, que a mulher seja considerada o problema na diferença de gênero, que o negro seja considerado o problema na diferença racial, que a criança ou o velho sejam considerados o problema da diferença etária, que o jovem seja o problema na diferença de geração, que os surdos sejam o problema na diferença de língua etc. (p. 23)

O diferente é aquele aluno específico, que tem uma deficiência; aluno negro; o aluno com distúrbio de comportamento, o que tem dificuldade de aprendizagem. “Caberia a pergunta, então, se a escola tem tentado discutir sobre a questão do outro, ou bem o que lhe preocupa é a sua obsessão pelo outro” (Skliar, 2006, p. 22). O “outro”, que a escola busca, obcecadamente, tornar o “mesmo”.

Na perspectiva da identificação do aluno diferente, busca-se conhecer o seu diagnóstico clínico, o que um especialista tem a dizer sobre ele. A diferença é considerada entidade já constituída e, assim sendo, só nos resta estudá-la. Por que essa necessidade de identificação? Porque a escola vive a cultura do uno, do mesmo, da busca pelo aluno com a identidade definida por padrões hegemônicos.

É preciso estabelecer questionamentos sobre os alunos, compreendendo-os como seres humanos e não como um tema a ser estudado ou alguém diferente, exótico. A escola é o espaço de acolhimento da diferença e se constitui em um contexto relacional que permite que os alunos interajam, se conheçam e se sintam acolhidos em sua diferença. Outra questão que revela o caráter monocultural e hegemônico da escola tem a ver com o fato corrente de se atribuir à escola a função de oportunizar aos alunos, principalmente os alunos com deficiência e os de classes populares, o acesso e a apropriação do conhecimento da cultura dominante. Segundo Azibeiro (2003, p. 85), [...] “isso termina por negar a diferença, já que a escola, tendo como referência um padrão cultural único, universal, deveria restituir a igualdade negada pela origem – de etnia, de classe, de gênero...”.

Gallo e Souza (2002) dizem que:

Um outro elemento importante para o racismo é que o impuro, aquele que deve morrer, não se encontra necessariamente “fora” do conjunto, fora do Estado, isto é, o impuro não é o estrangeiro por excelência, mas pode estar aqui mesmo, entre nós. A guerra de extermínio dos nazistas contra os judeus – provavelmente o melhor exemplo deste racismo de Estado – não era uma guerra contra os que se encontravam fora, mas contra os judeus alemães, depois contra os judeus de todos os territórios dominados pela Alemanha. Exterminar os judeus – que podiam ser os vizinhos do lado – significava não apenas eliminar a impureza racial, mas, mais do que isso, implicava também purificar a raça ariana. (p. 48)

Se a escola não questiona e não desconstrói seu modelo unívoco de ensino e de aprendizagem com base em uma prática homogeneizante e binária de se relacionar com os seus alunos, seu espaço torna-se racista, excludente.

A educação inclusiva promove o encontro com as múltiplas manifestações dos alunos e dos significados que eles tecem. A escola inclusiva é espaço de formação humana e não pode continuar sendo um local de dominação.

Repensar a diferença é crucial para que a escola tenha a possibilidade de ser um espaço de mudança, de criação de novos conceitos, valores, modos de perceber a realidade. O reconhecimento e a valorização da diferença fazem com que se inicie um processo de desconstrução de modelos educacionais que caminham na direção de orientações educacionais inclusivas, em que o desconhecido vai sendo conhecido na sua especificidade diferenciadora. Para Souza e Fleuri (2003), “não se trata de reduzir o outro ao que pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença” (p. 68-69).

Por tudo isso, a diferença deveria ser um tema central na formação de professores e gestores – **contexto da influência**, nas políticas educacionais e leis – **contexto da produção de texto**, e nos projetos político-pedagógicos das escolas – **contexto da prática**. A questão é saber se, quando se fala em diferença na escola, nos documentos políticos e nos dispositivos legais, está se

percebendo a possibilidade de encontros com multiplicidades e subjetividades, ou se está reforçando a ideia do “mesmo”, do padrão e da adaptação dos alunos tidos como diferentes a uma norma identificadora do aluno normal, exemplar, padrão, pensando nas soluções para adaptar os diferentes à norma escolar do mesmo, sem qualquer possibilidade de encontro com a diferença.

Se o que está em jogo na formação de professores e nas propostas educacionais do poder central é a diferença, no sentido de *diversidade*, os professores e gestores continuarão a reproduzir uma visão técnica e reducionista da diferença e continuarão a exigir formação, preparação para atuarem com os alunos definidos como diferentes. Por isso, é tão reivindicada a formação continuada dedicada exclusivamente a práticas para ensinar os conteúdos curriculares a alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de comportamento, disléxicos, entre tantas outras diferenças, que tornam o aluno um objeto a ser conhecido, listado e fechado em um conceito. Skliar (2006) defende uma formação que vai além de conhecer textualmente, teoricamente, o outro:

É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber “científico” acerca do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com outro, com a ideia de que toda a relação é, como dizia Levinas (2000), uma relação com o mistério. Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, *mas sem a experiência que é do/s outro/s*, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente. (p. 32)

A formação de professores e gestores precisa ser um trabalho com foco na diferença, como princípio fundamental para a educação escolar. Um trabalho de formação em que se crie um espaço para que os professores se desenvolvam intelectualmente e que os despertem para uma consciência de que a diferença está em tudo e em todos. Uma formação voltada para a superação de

mecanismos de exclusão, da perspectiva essencialista e da cultura escolar excludente. “Isso implica a necessidade de desenvolver instrumentos de formação de educadores(as), teóricos e práticos, que abordem *outras* modalidades de pensar, propor, produzir e dialogar com o processo de aprendizagem” (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 74).

Professores e gestores capazes de se envolverem em uma visão crítica do mundo e das pessoas que nele vivem, rompendo com visões presas à deficiência, ao aluno normal ou com dificuldades de aprendizagem, todas elas abstraídas de padrões universalizantes, que retiram dos alunos suas particularidades.

É urgente que se reconheça a diferença de todos os alunos e que os professores e gestores vivenciem uma escola marcada pelo hibridismo. É premente que a entrada de alunos com deficiência à escola comum seja um movimento que desestabilize o pensamento e as práticas escolares conservadoras.

A educação escolar, ao longo dos tempos, tem sido envolvida em um constante processo de mudanças nas leis, nas políticas educacionais nacionais e locais e nas concepções. Resta saber se essas mudanças estão alinhadas à compreensão da diferença, em sua natureza multiplicativa, e se os agentes de mudança estão conscientes dessa natureza da diferença.

A educação inclusiva ultrapassa a ideia de inclusão como sinônimo de respeito, tolerância e aceitação do outro, do outro que não é o “mesmo”. É um movimento que possibilita ao aluno perceber-se como pessoa que tem potencial para aprender, para participar do meio em que vive, de acordo com suas capacidades. Essa percepção tem efeito positivo na aprendizagem escolar e em sua vida pessoal e social.

#### **1.4 O Atendimento Educacional Especializado, a diferença e a deficiência: sair da cilada e resistir a ela**

Não é fácil compreender o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na perspectiva inclusiva, devido às barreiras que se impõem em função de velhos conceitos e práticas que se formaram ao longo dos tempos e, principalmente, do sentido que é atribuído à diferença.

O propósito do AEE é desconstruir a ideia de que a diferença é reduzida a identidades fechadas, que limitam o aluno à sua deficiência e à concepção de um serviço especializado para os alunos que são marcados como aqueles que apresentam um desempenho acadêmico que não atende ao esperado pela sala de aula comum.

O AEE, como um novo serviço da Educação Especial, entende que a diferença se diferencia infinitamente, e se contrapõe a uma prática muito consolidada dessa modalidade de ensino em que a deficiência é vista como ponto de partida e de chegada para o atendimento desse aluno.

Persiste ainda na Educação Especial o entendimento que os seus serviços estão embasados em oposições binárias que distinguem alunos normais e anormais. Essa compreensão tem uma forte presença nos dias atuais, limitando a possibilidade de perceber o aluno da Educação Especial como uma pessoa única e singular, que não cabe em classificações e procedimentos universais para atendê-lo em suas necessidades.

As práticas de classificação estão repletas de crenças e valores que foram construídas ao longo da história e nela se fizeram presentes.

Na Antiguidade, em sociedades gregas, a força e a beleza do corpo eram as identidades valorizadas e aceitas. As pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência causavam perturbação à identidade convencional. Por não atender à norma estabelecida, a exclusão se dava pela eliminação física da pessoa.

Na Idade Média, as pessoas com deficiência eram consideradas como seres possuídos pelo demônio e deviam ser queimadas na fogueira da inquisição. Em outra vertente desse período, as pessoas com deficiência eram consideradas pecadoras e mereciam o confinamento para que seus pecados fossem perdoados. A exclusão se dava, novamente, pela eliminação física ou pela segregação e confinamento em conventos ou em outros lugares apartados das comunidades.

A Modernidade foi uma época em que o ser humano foi considerado o centro do universo e seu corpo, uma máquina, em que cada órgão, cada membro era uma engrenagem que devia estar em perfeitas condições. As pessoas com deficiência eram classificadas conforme a parte do corpo que não estava em perfeito funcionamento. Nessa época houve um forte movimento de criação de instituições especializadas para as pessoas com deficiência. A Modernidade se caracteriza como um período em que as classificações e as práticas de segregação foram intensificadas.

Obviamente, esse breve relato histórico da deficiência coincide com a história de muitos outros grupos que, marcados por uma identidade que não se revela como a norma, são excluídos fisicamente ou abandonados do convívio social ou, simplesmente, tolerados e respeitados nos dias atuais. A história da deficiência tem a ver com sua representação social. Como destacam Duschatzky e Skliar (2001), [...] “não obstante, não é só na eliminação física que se realiza o ato de expulsas . Essa é a face mais óbvia, mas não a única e nem sequer a mais típica nestas últimas décadas. A própria civilização desloca a violência externa à coação interna, mediante a regulação de leis, costumes e moralidades” (p. 121).

Cada norma, cada conceito, cada forma de perceber o outro, cada representação que se tem sobre a deficiência é produzida dentro de relações de poder e de sistema de significações. São criações e determinações de quem tem o poder de [...] “regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros” (*Ibid.*, p. 123).

Os professores e gestores têm, em geral, a ilusão de que conhecer uma criança com deficiência é dominar o conceito, as características e o modo como ela aprende. Implica no desejo de aquisição de grande número de conhecimentos sobre o aluno, para defini-lo como diferente e para encerrá-lo numa categoria, com responsabilidade.

Como esses conhecimentos nunca são suficientes para definir o que esse aluno realmente é capaz de aprender, sobrevêm a angústia, a queixa dos professores e gestores sobre a formação, que não foi suficiente para apreender o outro, que não os habilitou para lidar com o aluno com deficiência, que é o diferente, especial e, por isso, mais cursos de formação são solicitados.

Ferre (2001) afirma que “a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, reto, em cada um de nós” (p. 196).

A Pedagogia, diante da identidade e da diferença, antes de se preocupar com categorizações e generalizações, deveria se preocupar em descobrir como se produzem as diferenças e identidades na escola. Todos somos diferentes e não apenas os que compõem minorias excluídas (negros, índios, mulheres, pessoas com deficiência, idosos e outros). O que existe é um mundo plural e em constante mudança, que multiplica infinitamente as diferenças e que deve lutar contra as desigualdades de todo tipo. “Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como ‘anormais’, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente” (SKLIAR, 2006, p. 32).

O aluno com deficiência não é uma categoria, não se encerra em um conceito.

O AEE atua e segue uma perspectiva que questiona a categoria e vai além. Cada criança com deficiência tem formas diferentes de se constituir, fato que contraria o que se teoriza e define sobre ela.

Para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e, em consequência, para o AEE, é imprescindível conhecer o aluno com deficiência em sua interação com o ambiente escolar, em suas experiências, em suas relações humanas; e, acima de tudo, colocar em evidência que ele não vive a sua deficiência do mesmo modo que um outro aluno com a mesma deficiência. Essa perspectiva rompe com a formação de especialistas em cada área de deficiência.

O professor do AEE não é centrado na deficiência como único referencial para conhecer o aluno. Ele o conhece a partir de sua dinâmica de vida, de suas relações sociais e educacionais e de sua condição humana de ser um constante devir. Ele não é um especialista em uma determinada deficiência; ele está aberto ao atendimento de todos os alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial e que necessitam de recursos, estratégias, materiais, equipamentos, serviços que promovem acessibilidade e participação na escola comum.

A deficiência tem relação com a condição biológica só do aluno, mas esta não é a predominante. Não há como conceber a vida sem a interferência do social, tampouco conceber a condição social sem as influências do biológico. Na interação entre o social e o biológico, nada é estável, nada é pronto e acabado.

Mantoan (2010) esclarece a atuação e competência do AEE na perspectiva da educação inclusiva:

O AEE constitui um vetor importante de transformação do ensino especial e comum exigida pela inclusão, por abordar as diferenças sem apelo às generalizações que as essencializam e que redundam em fórmulas prontas de atendimento especializado. O fato de a Política ter definido seu público específico não contradiz esta abordagem das diferenças; o AEE planeja e executa suas intervenções dentro de quadros identitários móveis individualizados, suscetíveis a influências do meio, que não estão restritos a características previamente descritas, diagnósticos e prognósticos implacáveis. (p. 14)

Na concepção dos serviços do AEE, a deficiência sai do viés de categoria em si, do laudo e do parecer como únicas fontes para conhecer o aluno, sem ignorar a deficiência e suas características; e vai além, porque supera a visão de homogeneidade que encerra, por exemplo, crianças com deficiência intelectual em uma forma de agrupamento marcado por uma definição que a enquadra. Despidendo-o da categoria e do que é homogêneo, é possível encontrar o aluno como sujeito híbrido, múltiplo, mutante e eliminar a visão cristalizada da deficiência como uma identidade fechada.

Sendo assim, o AEE não desenvolve suas práticas de acessibilidade limitadas ao conceito de deficiência. Seu objetivo é encontrar a criança, o aluno, identificar seus desejos, suas experiências, suas potencialidades, suas dificuldades, compreendendo os sistemas de significação e representação nos quais ela está inserida. O professor do AEE aproxima-se do aluno com a finalidade de encontrar um ser único, para encontrar a diferença e não a deficiência.

O planejamento e a execução de atividades de AEE têm por base olhar o aluno para além de suas características descritas em um diagnóstico em função de uma deficiência.

É nessa perspectiva que o AEE é um serviço que promove o diálogo entre gestores e professores, para que se envolvam em mudanças gerais na escola. O AEE institui uma prática de conversação e de aproximação com/do outro.

Ferre (2001) se expressa sobre os saberes e os discursos que definem o outro, distanciando-se desse outro que é definido pelos parâmetros técnicos e racionais de conhecimento:

Realmente, visto que na Universidade estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo; visto que na Universidade, a presença do outro sobre o que se fala, do outro para quem se estuda e do qual alguma coisa – que pode se confundir com o todo – se conhece, porém do qual nada se sabe;

visto que a presença real do outro é, na, Universidade, praticamente nula e não podemos nos aproximar dele para ver seu rosto, escutar sua voz e ver-nos em seu olhar, só nos resultaria possível perceber, escutar e adivinhar o outro, abrindo nossos sentidos e fazendo pensar a nosso próprio coração sobre a perturbação que em nós produz sua possível presença. (p. 198)

A experiência que a escola vive a partir da educação inclusiva coloca professores e gestores diante do aluno com deficiência como uma oportunidade de conhecê-lo a partir dele mesmo, de sua complexidade de vida, em contraposição à necessidade de formação e estudos com enfoques tecnicistas, biomédicos e pedagógicos que não correspondem à realidade.

O AEE inaugura práticas escolares que sinalizam a seus professores e gestores a complexidade da diferença.

A questão mais difícil de ser compreendida pela escola e pelas políticas educacionais é reconhecer que a diferença não representa um discurso racional sobre o outro e de entender que o contexto e as situações mudam, que as crianças com deficiência têm, cada uma, suas próprias histórias. Elas são impossíveis de ser enquadradas em sistemas binários: criança com e criança sem deficiência. Não se trata de aprender sobre determinadas deficiências, mas de saber que [...] “a **diferença no interior** cria espaço para compreender as formas pelas quais ela é vivida; como as pessoas expressam as diferenças, brincam com elas, transgridem-nas, cruzam as fronteiras entre elas” (BURBULES, 2006, p. 176).

O AEE, por meio de seus princípios e sua prática educacional, forja a crítica e o questionamento de discursos dominantes da Educação Especial. Ele é um serviço que ajuda a tecer e a transformar as práticas escolares, porque questiona o que está acima, que é fundante para a implementação da educação inclusiva: o questionamento dos sentidos da diferença nas escolas.

A diferença é uma condição que nos constitui como sujeitos. O processo de diferenciação que responde pela produção de identidades móveis é sempre uma multiplicação, como nos ensina Silva (2005). A diversidade, em contraposição,

reafirma a identidade estática, fixada, enquanto a multiplicidade demonstra a diferença que não tem fim. Acolher o outro, numa pedagogia inclusiva, é acolher esse outro como alguém cuja diferença é infinitamente irreduzível.

## CAPÍTULO II

### A MUDANÇA EDUCACIONAL E OS CICLOS DE POLÍTICAS: SIGNIFICADOS E PRÁTICAS

#### 2.1 Abordagem do ciclo de políticas

A abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball é um referencial analítico-metodológico que tem por finalidade analisar como as políticas educacionais são produzidas e quais as mudanças que elas provocam no contexto das escolas. É uma abordagem que relaciona ideias, discursos e documentos oficiais e legais com as práticas escolares.

De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas:

Destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (p. 2)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os decretos e resoluções que instituem o AEE, bem como as políticas educacionais voltadas para a educação básica, estão imersas em processos de negociação complexos e interativos, constituídos pela circulação de ideias e teorias, pela produção de textos políticos e legais e pelo trabalho das escolas. São processos associados que definem o repensar e a reorganização das práticas pedagógicas no interior das escolas.

De acordo com Ball e Bowe (1992), no **contexto de influência** as concepções sobre uma determinada política são discutidas:

O contexto de influência (*contexto of influence*) é aquele em que os discursos políticos são construídos e os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a política, o que ocorre a partir do embate de interesses entre grupos diversos. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e em outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que

estão exercendo influência nas arenas públicas da ação. Portanto, esse contexto está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. (p. 19 e 20)

Os discursos em favor do direito de todos à educação, da redefinição e reorganização da Educação Especial, da reorganização da escola comum podem ser encontrados em vários textos acadêmicos, bem como em diferentes movimentos políticos mundiais e encontros de profissionais ligados à educação. Essas ações caracterizam o **contexto da influência**, que não é linear nem sequencial e conta com a participação de grupos diversos, os quais manifestam suas posições e os objetivos a serem alcançados.

Lopes (2004) argumenta que:

Além de uma ação direta, via exigências para o financiamento das políticas em países periféricos, tal contexto é capaz de produzir comunidades epistêmicas (Ball, 1998) – intelectuais e técnicos em congressos, não necessariamente pesquisadores em educação, produzindo livros e dando consultorias, com o apoio ou não das agências multilaterais – que garantem a circulação de ideias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais. (p.112)

O movimento de educação inclusiva se inclui no **contexto da influência**. Ele reúne um conjunto de intenções provenientes de grupos de trabalhos organizados, de estudiosos da área, textos acadêmicos, influências de movimentos mundiais e da participação efetiva das escolas de uma rede regular de ensino, caracterizando um movimento híbrido e contínuo de formulação de políticas educacionais.

O **contexto da influência** é a primeira fase do processo de mudança que pode ter origem nas escolas ou nas discussões de grupos que formulam os documentos políticos e legais. Seu objetivo é provocar desequilíbrios no pensamento para atingir novas formas de compreender a educação escolar.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi influenciada pelo movimento de educação inclusiva, que a fez iniciar uma discussão sobre os serviços de Educação Especial em sua nova perspectiva e implementar sua mais importante ação nas escolas: o Atendimento Educacional Especializado,

antecipando-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como afirmado anteriormente.

No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se constitui como um **contexto da produção de texto** e foi esse contexto que oficializou o AEE nas redes de ensino brasileiras.

O **contexto da produção de textos** está diretamente ligado ao primeiro contexto – contexto da influência e diz respeito às definições políticas. Nele, os conceitos e concepções de uma política são conferidos aos documentos oficiais políticos, legislações vigentes, pareceres, portarias e relatórios, a fim de comunicar-se uma nova proposta. Tais textos promovem impactos e podem introduzir mudanças nas práticas pedagógicas ou mudanças em textos anteriores relativos a outras políticas e similares.

O processo de formulação de textos escritos é marcado por um processo de hibridização. Políticas internas e externas, bem como discussões feitas por estudiosos da área e manifestações vindas da comunidade escolar, influenciam a redação de um texto político que é, por sua vez, marcado por inúmeras negociações e diferenças de pensamento.

A experiência de AEE da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis serviu de base para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação, demonstrando que a formulação de políticas nem sempre segue um percurso linear e hierárquico.

Borborema (2008) assinala o aspecto interativo entre macro e microcontextos presentes nas políticas e práticas educacionais:

Além disso, o ciclo de políticas trabalha com os macro e microcontextos, o que permite a compreensão da complexidade da política em questão. Por último, e talvez o aspecto mais importante, é que o ciclo de políticas rompe com a antiga visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, reconhecendo que ele também interpreta, reinterpreta e recria políticas educacionais. A abordagem do ciclo de políticas reconhece e reforça a compreensão de que o profissional do

contexto da prática possui autoria sobre as políticas educacionais.  
(p. 75)

A micropolítica do cotidiano escolar não é espaço de submissão e execução de políticas do poder central. A escola é permeada de processos políticos, interligando-se às instituições centrais, o que faz com que macro e microcontextos se relacionem na formulação de propostas educacionais.

O Plano Municipal de Educação e o Projeto Político-Pedagógico – PPP são exemplos de textos políticos escritos com a participação de gestores e professores. O PPP é o documento que organiza as intenções e a proposta de uma escola, em sua localidade. Esses documentos representam as ideias e as ações propostas pela comunidade escolar e demonstram que o **contexto de produção de texto** não é dado somente por políticas formuladas e implementadas pelo poder central.

O **contexto da prática** se refere às consequências reais da circulação de ideias e dos textos oficiais legais e políticos, provindos do poder central ou da própria escola. Nesse contexto, a política não é simplesmente implementada, ela está sujeita a interpretações e recriações, segundo a história, experiências, valores e crenças de cada envolvido no cotidiano escolar.

Ball (2009) destaca as particularidades individuais e coletivas que interferem na implementação de políticas educacionais:

E eles trazem suas experiências para este processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco

reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. (p. 305)

Os significados de um texto político ou legal não são controlados pelos seus autores. As leituras são múltiplas e ativas e podem representar distorções ou mudanças significativas na prática pedagógica. São observados os efeitos de resistência, acomodação, subterfúgio, conflitos, inovações, mudanças que um texto oficial exerce quando chega ao conhecimento da escola.

Ball e Bowe (1992) *apud* Mainardes (2006) expõe as relações dos profissionais da escola com os textos políticos:

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (p. 53)

O **contexto da prática** constitui a fase mais difícil da mudança, porque envolve a cultura escolar e seus sistemas de crenças, valores, modelos e atitudes que a organizam. Esse contexto resulta de mudanças nas ações e no comportamento de gestores e professores que atuam na micropolítica do cotidiano escolar.

O AEE se articula a todos os contextos do ciclo de políticas. Ele é resultado de uma nova maneira de pensar a Educação Especial que começou a ser vivenciado pelas escolas municipais de Florianópolis a partir do ano de 2001 – **contexto da influência**; foi oficializado em textos políticos e legais – **contexto da produção de texto** – e se materializou nas escolas públicas das redes brasileiras de ensino – **contexto da prática**. No entanto, o AEE não acontece a partir de uma ação política isolada; interliga-se e depende das ações políticas do ensino básico

para que seus fundamentos e princípios sejam compreendidos por todos. Ao mesmo tempo, o AEE pode se constituir uma força para efetivar mudanças na escola devido ao seu caráter complementar e não mais substitutivo da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e pelos princípios inclusivos que defendem a diferença humana.

O AEE, no movimento de gestores e professores das escolas municipais de Florianópolis, contou com contextos híbridos marcados por uma política educacional construída pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em consonância e interação com as políticas e apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação.

O **contexto da prática** constitui um campo crucial para a investigação e análise de mudanças nas práticas pedagógicas. Neste estudo, considera-se como ponto de partida o AEE no seu percurso na Rede e suas relações com as políticas oficiais e dispositivos legais do poder central.

Ball (1992) argumenta que “a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou microinfluências, mas nas relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações” (p. 359).

Os contextos possibilitam a articulação entre movimentos que enunciam novas perspectivas, tempos de produção e implementação de políticas e as mudanças nas práticas pedagógicas. A abordagem permite compreender e analisar o AEE em várias situações e correlacioná-lo aos diferentes contextos do ensino comum.

## **2.2 O contexto da influência e a mudança: a modernidade e os novos tempos**

Dar significado ao que seja mudança educacional é essencial para compreender o problema e os objetivos traçados nesta pesquisa. A mudança educacional se insere em um contexto múltiplo, envolvendo políticas de governo, dispositivos legais, fatores individuais e coletivos, a sala de aula, a escola, entre

outros. Todos esses fatores atuam de maneira interativa e sofrem influências do mundo globalizado da informação e da comunicação, das transformações econômicas, científicas, tecnológicas e culturais que alteram o modo de vida das pessoas, seus valores e suas referências.

Vive-se um novo tempo, uma transição, uma crise de paradigmas e, conseqüentemente, uma crise na escola. A situação requer a emergência de novos olhares, de deslocamentos conceituais amparados em outros referenciais para explicar o mundo e de rompimentos com práticas que não levam em consideração a complexidade da vida e a diferença humana.

Neste novo tempo, há um profundo questionamento dos valores e crenças de diversas correntes de pensamento que deram origem à Modernidade, a qual considera o racionalismo como forma de explicar o mundo. A ciência moderna reconhece a Matemática como o instrumento que permite, por meio da quantificação, conhecer a realidade. Conhecer, na visão da Modernidade, é sinônimo de classificar, dividir, separar, descrever e prever os objetos.

É essa visão que precipita a crise de paradigmas, cuja proposta é a introdução de um modelo que se dispõe não apenas a compreender o mundo ou explicá-lo, mas também transformá-lo.

Nunes (2004) chama a atenção para o significado da palavra “crise”:

A expressão crise não designa, neste contexto, o processo de colapso das ciências modernas, mas uma condição em que se abrem espaços e oportunidades para intervenções transformadoras, sem que o resultado destas esteja antecipadamente garantido. Trata-se, antes, como nos lembra Isabelle Stengers, de identificar os “espaços críticos” em que desaparecem as “distinções de escala” e são postas em “ressonância múltiplas dimensões normalmente separadas”. (p. 59)

Na transição ou crise de paradigmas surgem novas propostas e novas perspectivas de abordar o conhecimento. Abre-se um novo espaço cognitivo, não linear, múltiplo, complexo, que legitima outra forma de pensamento. Uma nova

forma de conhecer o mundo, sem desconsiderar a contribuição da ciência moderna, mas identificando os problemas causados por ela. Esse momento caracteriza o **contexto da influência**.

A escola é uma invenção da Modernidade e vive, nestes dias, os fortes efeitos do pensamento trazido por ela, naturalizando ideias e práticas pedagógicas em um novo tempo, o qual exige outras formas de compreender as dimensões da educação escolar. Por isso, é recorrente a busca pelo aluno ideal e abstrato, o ensino que transmite a verdade absoluta, a classificação dos alunos segundo o seu nível de desenvolvimento e de acordo com o quanto os alunos assimilaram dos conteúdos que lhes foram transmitidos. Embora a Modernidade tenha trazido uma valiosa contribuição para o mundo, claro está que ela não pode ser considerada a única e imutável forma de conhecê-lo e de organizar a escola.

Fernandes (2000) refere:

[...] Assistimos hoje a um acelerado desenvolvimento científico e técnico como nunca antes se observou. Todavia, a ciência perdeu seu estatuto de privilégio que detinha, pois se legitimaram outras formas de conhecimento e racionalidade. Além do mais, o próprio desenvolvimento científico deixou de ser percebido como sinônimo de progresso. Estas transformações configuram a transição para uma nova era, a era pós-moderna, que Giddens prefere designar por “modernidade radicalizada ou tardia”. (p. 32)

Não há dúvidas de que a educação sofre as pressões e os efeitos de uma sociedade em transição, que se reflete em suas políticas educacionais, na organização curricular escolar, no papel do professor e do gestor, na estrutura da escola e na forma como são compreendidos o ensino e a aprendizagem, exigindo dela uma transformação para melhor atender às necessidades de um novo momento educacional.

Surge a necessidade de romper com velhas crenças e “[...] damos início à mudança quando encontramos insatisfação, incoerência ou intolerância em nossa situação atual” (FULLAN, 2009, p. 31).

Embora a mudança encontre dificuldades de ser consumada, dado que os sujeitos são constituídos pelas crenças do pensamento moderno, ela é imprescindível e se inicia a partir do rompimento com as perspectivas herdadas, as quais levam os sujeitos a pensarem e a agirem de uma determinada forma.

A compreensão do que fundou a perspectiva conservadora de escola e o desejo de mudar se constituem como ponto de partida essencial para mobilizar o processo de mudança da cultura escolar existente.

Fernandes (2000) faz uma observação sobre a continuidade do pensamento moderno nos dias atuais e a dificuldade que ele causa para compreensão das mudanças:

Continuam presentes, ainda hoje, muitos traços da modernidade, nomeadamente a aplicação da racionalidade instrumental à educação e ao professor, o que dificulta a compreensão das mudanças políticas, econômicas e sociais a que assistimos neste período de transição e limita as finalidades atribuídas à escola. Simultaneamente, são também perceptíveis alguns sinais de pós-modernidade que tentam implementar, no terreno, as mudanças necessárias. Entre a continuidade e a mudança, prevalece a primeira, sobretudo o que diz respeito a algumas concepções manifestamente desajustadas das necessidades atuais, em áreas essenciais como o currículo, a organização da escola e a própria formação e desenvolvimento profissional dos professores, o que dificulta a transição para a nova era. (p. 43)

Os problemas na educação escolar persistem e são os mais complexos; eles exigem mudanças profundas e requerem a nossa criatividade e o nosso desapego às velhas formas de compreender e de fazer educação visando à superação da escola conservadora, excludente e elitista.

Se a escola se constituiu a partir do pensamento moderno, e se esse pensamento já não dá mais conta de sua complexidade, fazem-se necessárias novas referências, novas buscas de significado e novas atitudes pedagógicas que condizem com a nova época. Se por um lado o ponto de partida é saber o que orienta nosso modo de pensar e de agir, por outro, é preciso propor outros modos

de pensar a escola e, em seguida, se movimentar em ações que a organizem de outra maneira, dentro de novos contextos e estruturas.

Mas o que significa mudar? Quais são as dimensões da mudança? É possível identificar mudanças paradigmáticas sem que elas alterem as práticas pedagógicas? Mudar é o mesmo que inovar e reformar, palavras tão usadas para assinalar transformações educacionais? Toda mudança é inovadora? Em que contextos educacionais podem acontecer mudanças? Quais setores da educação são determinantes para que as mudanças ocorram? O AEE pode ser considerado um agente de mudança das práticas escolares do ensino comum? Qual o sentido da mudança no contexto das escolas municipais de Florianópolis em sua experiência de 12 anos de AEE?

De fato, o AEE é um exemplo de prática pedagógica que se originou a partir do momento em que gestores e professores das escolas de Florianópolis compreenderam a Educação Especial na perspectiva da exclusão e, a partir dessa tomada de consciência, discutiram e adotaram práticas na perspectiva da educação inclusiva.

O ponto de partida para iniciar o processo de mudança educacional é a escola que deve estar atenta a novos valores, estilos cognitivos e de aprendizagem e perspectivas teóricas para, a partir desse despertar, iniciar a reorganização de suas práticas pedagógicas. Tudo isso requer a construção de mudanças que envolvem o indivíduo e também o coletivo escolar.

A escola não pode ficar de fora dos processos de mudança social. Cabe a ela participar da dinâmica criativa de sua própria transformação em permanente intercâmbio com as mudanças no mundo e nas políticas educacionais.

### **2.3 O sentido da mudança, da reforma e da inovação educacional**

É importante saber que alguns autores fazem diferença entre os conceitos de mudança, inovação e reforma. Há aqueles que tratam do que é mudança e

inovação indiscriminadamente. Neste estudo, inovação, reforma e mudança serão consideradas como processos interdependentes.

Para muitos autores, a inovação educacional é definida como [...] “a mudança que tem origem nas escolas e é construída pelos professores sem obedecer a um planejamento central” (FERNANDES, 2000, p. 48). São as transformações a partir do **contexto da prática**, do movimento que a escola faz para reorganizar o trabalho pedagógico em interação com sua experiência e seus referenciais teóricos.

Para Veiga (2003), o significado de inovação é tratado sob duas perspectivas: a) como uma **ação regulatória ou técnica**, que implica em assumir o projeto político pedagógico – PPP como um conjunto de atividades que vão gerar um produto, ou melhor, como um documento que reproduz o mesmo sistema e que se orienta por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado, ou b) como uma **ação emancipatória ou edificante** que pressupõe uma ruptura e, acima de tudo, predispõe as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação.

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo (VEIGA, 2003, p. 275). A mesma autora ressalta que [...] “considerando a inovação uma produção humana, parto da ideia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente”.

A inovação confere à escola a possibilidade de transformação, a autonomia, e estimula a criatividade dos sujeitos envolvidos em seu cotidiano a desenvolverem projetos a partir de sua própria localidade.

Carbonell (2002) define inovação como:

Conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar

atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (p. 18)

A inovação atende a uma situação de mudança ligada à escola, sempre quando esta busca uma transformação emancipatória. Ela envolve profundas alterações nas concepções e práticas de ensino e de aprendizagem. Não basta somente equipar as escolas ou adequar as estruturas, se não há uma mudança nos processos de ensino e de aprendizagem. É possível fortalecer a ideia de que a inovação está ligada ao movimento coletivo da escola – **contexto da prática**, que, segundo Carbonell (2002), tem mais possibilidade de êxito e continuidade do que aquelas impositivas e que vêm do poder central. Todavia, os estímulos e apoio desse poder podem ter influências positivas para que mudanças ocorram na prática.

Fullan (2009) não diferencia mudança de inovação, mas faz uma distinção entre *inovação* e *capacidade inovadora*:

Existe uma distinção importante a ser feita entre a *inovação* e *capacidade inovadora*. A primeira diz respeito ao conteúdo de um determinado programa novo, enquanto a segunda envolve as habilidades de uma organização para manter uma melhora contínua. Ambas são de interesse para nós. Pode-se focar produtivamente uma determinada inovação e acompanhar o seu caminho de sucesso ou fracasso. Também se pode começar com a cultura de uma escola, distrito ou outro nível do sistema, e analisar o quanto é inovadora. (p. 22)

Existem duas perspectivas de inovação: a regulatória e a emancipatória; que podem ter origem no âmbito da escola ou no âmbito do poder central, por meio dos documentos legais e dispositivos políticos.

Embora a inovação possa ser tratada tanto no campo das políticas educacionais quanto no da escola, nesta pesquisa ela estará atrelada a uma **inovação** emancipatória, mais especificamente ao **contexto da prática**, da

micropolítica da escola, em combinação com seus múltiplos contextos, com seu PPP demonstrando a autonomia de gestores e professores.

No que diz respeito à reforma educacional, Fernandes (2000) refere que:

As reformas educativas têm surgido como respostas planejadas e centralizadas a situações de crise, ou à sua percepção, procurando-se através delas pôr termo ao descontentamento social existente, relançar o almejado progresso social e econômico e devolver aos cidadãos a credibilidade e confiança no sistema educativo. (p. 51)

A reforma educacional está ligada ao **contexto da produção de texto** e se apresenta por meio de documentos políticos e legais, de projetos e de programas do poder central. As reformas dizem respeito às mudanças consideradas amplas, envolvendo todo o sistema de ensino. Implicam em processos de mudanças que abrangem o sistema educacional. Nas reformas educacionais, estão inseridos os projetos e os programas, as formações, os recursos técnicos e financeiros, que pretendem introduzir no sistema de ensino novas perspectivas ou, também, reafirmar o *status quo* da educação conservadora.

Farias (2006) afirma que a mudança não acontece por imposição. Assim sendo, a reforma não pode ser uma prescrição dos órgãos centrais:

A mudança como ressignificação da prática ultrapassa as modificações sobre a vida organizativa da instituição e a aplicação de tecnologias, envolvendo um novo modo de agir, alicerçado em novos valores, símbolos e rituais; ela não se constitui isoladamente nem ocorre através da imposição. Trata-se de um processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam as relações internas e externas da organização. (p. 44)

Perante a necessidade de mudança, a inovação e a reforma – **contexto da prática e contexto da produção de texto** – baseiam-se em ações de construção coletiva e são decisivas para que as práticas pedagógicas se modifiquem e as escolas se estructurem de uma outra maneira. São diferentes frentes que fortalecem o sistema educacional e que necessitam de interações entre um contexto e outro, de valorização do poder central, da participação, do

conhecimento e das competências dos gestores e professores nas reformas e inovações educacionais.

Cabe, portanto, à comunidade escolar estar atenta e encontrar maneiras de se envolver na difícil tarefa de mudar.

Obviamente, no caso do AEE, há uma influência e estímulos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para que a escola se torne inclusiva, mas as escolas podem adotá-la apenas na superfície, sem alterar, efetivamente, o ensino, o currículo, a pedagogia praticada nas salas de aula.

Na formulação dos princípios do PPP, o AEE é crucial para a discussão da questão da diferença e primordial para chegar à concretização de uma escola inclusiva. A presença do AEE e de crianças com deficiência nas escolas contribui para que, no convívio com esse serviço e com essas crianças, seja discutida a diferença como princípio básico para definição de ações que introduzem uma nova maneira de ensinar e de pensar a aprendizagem.

Moraes (2003) comenta os problemas relacionados às reformas educacionais e às dificuldades de mudar os processos de ensino e aprendizagem:

No âmbito governamental, novos programas e projetos foram sendo criados e recriados por anos a fio, esses velhos problemas sempre estiveram em constantes “listas de espera”. Soluções fragmentadas, dissociadas da realidade, desintegradas, presentes na maioria dos programas e projetos de governo, mudavam detalhes do exterior sem, contudo, provocar mudanças internas e revolucionárias nas condições de aprendizagem dos alunos no sentido de gerar uma força renovadora que coloque em prática novas ideias, novos ideais e novas alternativas de ensino. As ações implementadas não provocavam mudanças importantes no processo ensino-aprendizagem, não levavam em conta a maneira como a criança aprende, como ela constrói o conhecimento. (p. 14)

O AEE decorre de uma política que tem o compromisso de associar a uma nova concepção escolar a reorganização de seus serviços no interior das escolas e que provoca inquietações, inseguranças, dado o seu caráter inovador e criativo.

As leis e as políticas públicas não se materializam nas escolas, se não fizerem parte do movimento delas. O AEE causa muitos questionamentos em função de sua perspectiva inclusiva.

Reformas e inovações educacionais são determinadas por ideias e perspectivas provindas do **contexto da influência**, e sofrem interferências dos fatores políticos, econômicos, tecnológicos e sociais. “Elas têm o compromisso de mudar as culturas das salas de aulas, escolas e distritos, universidades e assim por diante” (FULLAN, 2009, p. 19).

De fato, a mudança está relacionada à dinâmica das reformas e das inovações, e se localiza entre o instituído e o instituinte. Ela não está contida, simplesmente, na discussão e na construção de novas ideias – **contexto da influência**, embora esse contexto possa ser considerado a primeira etapa da mudança. Seu principal alvo consiste em compreender como os envolvidos na escola – **contexto da prática** – experimentam novas ideias e novas propostas e como podem se sentir parte do processo de mudança, compreendendo “o que” e “para que” se deve mudar.

No caso do AEE, esse serviço não pretende uma mudança apenas na estrutura da escola, mas, principalmente, na sua cultura. Para isso é fundamental a compreensão do AEE em profundidade, ou seja, uma tomada de consciência de seus gestores e professores de que o AEE não é um serviço que atende os alunos considerados “os diferentes”. Pelo contrário, o AEE trabalha em favor do reconhecimento e da valorização da diferença na escola. Ele promove alterações significativas nas atitudes, ideias e comportamentos de gestores e professores quando é compreendido em seus fundamentos e princípios.

Simão *et al.* (2005) definem mudança como “[...] um processo complexo, interativo e multidimensional, que pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais”, que “[...] está intrinsecamente ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento” e “[...] inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas” (p.175).

Com efeito, é preciso repensar as práticas de ensino escolar, articulando novas ideias, buscando alternativas e reconstruindo a escola a partir de novos conceitos que se caracterizam como a base para a renovação da escola. Pensar uma escola renovada necessita de uma renovação no modo de pensar. Eis aí a primeira medida a ser tomada para se mexer com a cultura escolar conservadora: um **contexto da influência** composto de ideias que movimentam o cotidiano das escolas e as políticas públicas educacionais.

## **2.4 A escola e o AEE – o contexto da prática como estratégia de mudança**

A mudança vai além das reformas educacionais desenvolvidas por meio de programas e projetos de governo. Exige processo e intencionalidade e não combina com atitudes passivas de gestores e de professores quando se tornam meros consumidores de diretrizes, ideias e propostas pensadas e elaboradas por grupos externos à escola. O controle, a mensuração e as orientações externas de como mudar o ensino não podem inibir o poder criativo dos sujeitos envolvidos nas escolas. A dimensão técnica não é a única a se revelar nos processos de mudança. É essencial a dimensão política, ética, humana e afetiva para que a mudança seja compreendida e desejada.

Por outro lado, a escola e as políticas educacionais têm mantido um padrão de ensino e de aprendizagem difícil de ser rompido e que funciona como obstáculo às reformas e inovações.

Fernandes (2000) expõe um estudo realizado por Goodlad (1984) sobre 525 salas de aula de liceu nos Estados Unidos e que revela o seguinte formato comum de ensino:

1. Um primeiro momento de preparação para a realização de tarefas;
2. Um segundo momento de explicação, exposição e leitura em voz alta pelo professor;
3. Um momento de discussão;
4. Realização de tarefas prescritas;

5. Avaliação dos resultados através da realização de fichas de trabalho e testes. (p.90)

Esse formato tem como verbos de ordem: planejar, transmitir, discutir, realizar tarefas e avaliar. Essas ações definem um padrão de ensino que é linear, massivo e uniforme, fazendo com que a escola tenha dificuldade de adaptar-se às novas coordenadas de um mundo que se transformou. Esse formato corresponde às escolas que vivem segundo uma concepção própria da Modernidade, que implica na transmissão do conhecimento sistematizado.

Uma mudança efetiva no ensino pode ser demorada, conflituosa ou consensual. A mudança verdadeira acontece por meio de interações internas e externas à escola, mas, sobretudo, implica em mudança fundada no sujeito que a deseja e de ações coletivas que se constroem ao longo do percurso das inovações escolares.

Por mais bem-intencionadas que sejam as mudanças propostas pelo poder central, o processo de implementá-las no cotidiano das escolas deve considerar a posição crítica de professores e gestores, bem como a recontextualização do que foi proposto. Não basta somente explicar as novas propostas e esperar a aceitação da comunidade escolar. Não basta condenar gestores e professores por não entenderem as ideias de uma diretriz educacional.

Quem participa da formulação de propostas de mudança teve a oportunidade de conhecer seus fundamentos e objetivos; sabe o seu significado, em função de estudos e debates. A escola precisa fazer o mesmo: estudar, participar da discussão e compartilhar os sentidos de novas perspectivas para que a mudança faça sentido e para que as pessoas nela envolvidas não sejam marionetes na mão daqueles que se consideram mentores de primeira ordem.

Canário (2005) refere que:

A reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações de atores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e

diversos: **as escolas**. Só há mudanças efetivas, se houver produção de inovações nas escolas. (p. 95)

Aqueles que desejam introduzir mudanças por meio das reformas educacionais não podem desconsiderar o poder das escolas e a necessidade de tempo que oportunize aprendizagens significativas e constantes para os professores, de modo que possam se aperfeiçoar e adquirir novas habilidades pedagógicas.

Fullan (2009) afirma que “a *reestruturação* (que pode ser feita por decreto) pode se repetir muitas vezes, ao passo que a *reculturação* (maneira como os professores passam a questionar e mudar suas ideias e hábitos) é que é necessária” (p. 34).

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o AEE não foi uma mudança imposta, embora tivesse havido resistência por parte de muitos professores da Educação Especial na construção dessa política. A implantação do AEE não foi um acontecimento espontâneo, passivo, linear e estático. O AEE não foi, simplesmente, esperado. Ele foi construído de forma interativa e planejado pelos professores e gestores dessa Rede. Ele é exemplo de *reculturação*, porque foi uma ação de mudança provinda do conjunto de professores da Educação Especial da Rede e que teve sua própria dinâmica de inovação, independente, em primeira instância, da Política Nacional de Educação Especial, mas ligado a novos valores e crenças. O **contexto da influência** trazido pelo movimento de educação inclusiva chegou às escolas municipais de Florianópolis e foi essencial para provocar mudanças na concepção e nas práticas de Educação Especial.

Fernandes (2000) reitera que:

[...] os professores não aderem facilmente às reformas propostas centralmente pelos governos, nem se empenham na mudança, se eles próprios não participaram da definição do que deve ser mudado, não compreenderam o sentido da mudança e perceberam seus benefícios. (p. 33).

Obviamente, mesmo sendo um modelo construído por professores, toda mudança implica em momentos de insegurança e incertezas, já que se lançam ao

desconhecido e à construção de algo novo. Muitos professores sentiram suas convicções abaladas pelo AEE, em Florianópolis, mas o essencial é que fizeram parte do processo de mudança, não ficaram alheios e isso tem seus efeitos.

Segundo Fullan (2009):

Embora haja uma diferença entre a mudança voluntária e a imposta, Marris (1975) afirma que toda mudança real envolve perda, ansiedade e luta. Não reconhecer esse fenômeno como natural e inevitável significa que tendemos a ignorar importantes aspectos da mudança e a interpretar outros incorretamente. (p. 31)

Atualmente, o AEE é contemplado em textos políticos e legais e pode ser visto, em outras redes de ensino, como um modelo que vem do exterior, que vem de uma política de governo. O AEE inova, emancipa e edifica, mas não foi construído pela maioria das escolas brasileiras. Surge, então, a questão: como a mudança vai se materializar em um contexto em que os professores e gestores não pensaram a proposta de AEE? Pode acontecer a mudança? Pode ser que sim; pode ser que não. O impacto dessa inovação nas escolas brasileiras vai depender de como a Política Nacional de Educação Especial se implementa e quais as estratégias adotadas para que as escolas compreendam o novo sentido da Educação Especial.

O AEE é muito mais do que a instalação de uma Sala de Recursos Multifuncionais. Aliás, a estrutura física, os recursos e materiais são o aspecto mais visível da mudança. O AEE não resulta, também, de alterações superficiais nas práticas pedagógicas do ensino comum, mas de uma ressignificação profunda nos modos de ensinar e compreender a aprendizagem, fato que “[...] representa uma dificuldade maior quando devem ser adquiridas novas habilidades e desenvolvidas novas maneiras de realizar as atividades do ensino” (FULAN, 2009, p. 44).

Dado seu caráter complementar e não mais substitutivo da escolarização comum, para alunos da Educação Especial, o AEE é um serviço que instiga as escolas a se envolverem em novas compreensões e conhecerem novas bases teóricas, requerendo “[...] mudanças de crenças que são ainda mais difíceis

porque elas desafiam os valores básicos dos indivíduos, em relação aos propósitos da educação” (FULLAN, 2009, p. 44).

Os professores da Educação Especial da Rede de Ensino de Florianópolis entraram em contato com novas ideias e passaram a executá-las gradualmente, inovando suas práticas. Pequenas mudanças foram sendo implementadas e valorizadas. Em relação ao estudo e à prática do AEE, uma comunidade de aprendizagem foi criada, o que proporcionou o estudo das bases teóricas do Atendimento, e o apoio aos professores teve a finalidade de fundar novas maneiras de ensinar.

A criação de uma comunidade de aprendizagem pode ser considerada como uma estratégia para provocar mudanças na concepção de um serviço.

A experiência do AEE na Rede constituiu uma mudança específica, que aconteceu em uma área da educação e em espaços específicos das suas escolas. Mudanças específicas podem influenciar as demais áreas da educação e podem contribuir para mudanças no sistema, desde que não sejam vistas como isoladas ou como de propriedade de alguns profissionais.

A transformação da Educação Especial em Florianópolis é um exemplo, uma referência de como pode acontecer a mudança em outros serviços educacionais. As condições foram dadas, as comunidades de estudo foram formadas e as novas ideias foram traduzidas em novas ações.

Cabe à escola tirar proveito dos múltiplos contextos que promovem a mudança, trabalhar no sentido da inovação, em oposição à reprodução de velhas perspectivas e práticas educacionais. Além disso, a escola deverá desenvolver formas de aprendizagem cooperativas entre gestores e professores, tomar consciência de sua capacidade de criação e ser protagonista de uma nova prática de ensino.

## **2.5 O papel do gestor e do professor: dificuldades e condições dos processos de mudança**

A mudança educacional, no interior das escolas, como já foi enfatizada diversas vezes, vai depender de gestores e professores que criam e recriam, constantemente, o cotidiano escolar e que vão além dos modelos determinados pela escola tradicional, de modo a encontrarem inovações no ensino e tendo como consequência o sucesso na aprendizagem de todos os alunos.

Benavente (1992) afirma que “as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem na sua própria construção” (p. 28).

Para que gestores e professores se envolvam na construção de uma inovação, é preciso levar-se em consideração uma série de fatores que podem impedir ou facilitar a participação, discussão, formulação e adesão de propostas. Será que a mudança depende mais da cultura da escola do que do sistema educacional? Se a mudança é centrada na escola, quais seriam as condições que facilitam e os obstáculos para implementar-se uma mudança? Quais as etapas a serem seguidas no processo de mudança? Que fatores são decisivos para que a mudança aconteça? Como articular mudanças na escola com o sistema de ensino?

Uma primeira análise indica que professores e gestores devem ser considerados aptos para mudança. É essencial que eles adotem atitudes críticas e conscientes diante de uma reforma educacional ou de uma inovação. A maior dificuldade encontrada está relacionada à cultura escolar que define o modo de pensar de muitos gestores e professores; a organização curricular por disciplinas; as estruturas existentes e a uniformidade do currículo, dos tempos e espaços fragmentados da escola. No entanto, não basta a mudança que se impõe pela adoção de reformas para alterar essa realidade, se ela não for entendida pela comunidade escolar. Fernandes (2000) expõe o sentido da mudança e destaca a importância de valorizar o professor como agente intelectual:

A pressão para a mudança origina novas concepções de educação e formação agora necessárias ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado, e altera o conceito de escola, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central. Surge também uma outra visão da profissão docente que encara o professor como um profissional capaz de refletir sobre as suas práticas, de as questionar criticamente e de, conseqüentemente, as mudar, questionando-se a concepção tradicional que o vê como um mero técnico que aplica teorias e princípios que outros conceberam. (p. 32)

Para que os gestores e professores sejam construtores da mudança, é preciso criar comunidades de aprendizagem, na micropolítica da escola, onde eles possam estudar e discutir a organização da escola. As comunidades de aprendizagem são uma estratégia para motivar gestores e professores a alcançarem o sentido da mudança, principalmente no que se refere às necessidades de mudanças no pensamento. É uma forma de envolver a comunidade escolar, de valorizá-la, de ressignificar e aprimorar o conhecimento, de discutir novas habilidades para ensinar, de desencadear novas compreensões sobre a aprendizagem.

O sentido da mudança não é superficial, algo que em uma palestra é entendido. A mudança requer significados profundos e que, bem compreendidos, vão evidenciar a necessidade de criatividade, invenção, comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipe e aplicação de conhecimento para reorganizar o ensino e a aprendizagem.

Fullan (2009) afirma que “[...] os professores devem aumentar a sua capacidade de lidar com a mudança, pois, se não o fizerem, eles continuarão a ser vitimados pela inexorável intrusão de forças externas de mudança” (p. 131).

São as aprendizagens em grupo que afetam a pedagogia da escola e a forma como ela está organizada. Uma escola que estuda tem condições de problematizar a hierarquia, o controle e a organização, as formas tradicionais, burocráticas e excessivamente racionais de liderança. Os gestores e professores serão capazes de identificar quando uma política ou reforma educacional

realmente contribui para a transformação do ensino ou quando elas reafirmam a cultura escolar existente.

Conselho de classe e reuniões pedagógicas nem sempre se caracterizam como comunidades de aprendizagem ou como trabalho colaborativo. O conselho de classe, na maioria das vezes, está centrado na nota, na avaliação classificatória, em quem aprova ou reprova. O sentido crítico do desempenho escolar do aluno se perde em função de crenças conservadoras e do aluno ideal.

Outra dificuldade encontrada é quando muitos gestores e professores buscam em seus colegas ou em um especialista (na maioria das vezes o professor de AEE) uma receita, uma atividade para resolver o problema de aprendizagem de seus alunos. Eles não procuram discutir com seus pares as concepções e princípios mais amplos que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem. O intercâmbio entre professores se restringe a uma troca de receitas, de atividades, e não a uma troca relacionada a fundamentos e princípios educacionais.

As práticas de ensino, focadas na reprodução de conteúdos curriculares, favorecem os alunos que conseguem ser bem-sucedidos nessa repetição, e aquelas práticas que limitam seus objetivos aos alunos com uma deficiência ou considerados com dificuldades de aprendizagem não acreditam no potencial desses alunos. Ambas as práticas são usuais, costumeiras, em nossas escolas, e o professor as adotam para se fortalecer e se valorizar profissionalmente. Diante desse quadro muito comum nas escolas, conclui-se que os professores precisam aprender a ensinar, a avaliar e a inovar, de maneira que o ensino seja eficaz para envolver todos os alunos e assegurar o sucesso na aprendizagem, de acordo com as possibilidades de cada um.

A aprendizagem cooperativa entre gestores e professores faz com que os professores saiam do isolamento e compartilhem reflexões mais amplas sobre o ensino e a aprendizagem, que são fundamentais para a inovação das práticas pedagógicas.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, os professores do AEE constituíram comunidades de aprendizagem, onde a reflexão, a cooperação e as perspectivas educacionais inclusivas serviram para provocar mudanças efetivas e significativas nas práticas de Educação Especial. A partir do grupo de gestores e professores da Educação Especial dessa Rede, muitos grupos de estudos e reuniões para tomada de decisões foram organizados. O tempo foi fator determinante para repensar as práticas e discutir novos conceitos, ao mesmo tempo em que acontecia o fortalecimento dos professores em suas práticas. Os professores do AEE se sentiram acolhidos e apoiados, pois participavam da formação continuada e do cotidiano escolar. A comunidade de aprendizagem dos gestores e professores do AEE foi essencial para que as mudanças na Educação Especial ocorressem nas escolas da Rede.

Fernandes (2000) afirma:

Com efeito, numa sociedade problemática e incerta como aquela em que vivemos, onde abundam as situações de desigualdade e exclusão, o desenvolvimento profissional do professor não se pode limitar às competências técnicas e relacionais que a sua ação imediata exige. Terá de ter também em conta, cada vez mais, a dimensão crítica da sua competência, pois esta lhe permitirá assumir-se como intelectual comprometido em transformar as escolas em lugares de emancipação dos sujeitos e de aprofundamento da democracia. (p. 24)

Uma comunidade de aprendizagem encontra muitas dificuldades para se firmar como uma ação secundária e os professores não são considerados como intelectuais ativos no processo de mudança. É possível dizer que a maioria das escolas não tem uma prática de compartilhamento, e algumas políticas governamentais dificultam a organização de uma comunidade e reforçam o isolamento e conservadorismo dos professores. É mais provável encontrar professores preocupados com suas próprias práticas e com a ampliação de sua competência profissional do que aqueles que exercitam uma prática compartilhada e preconizada no PPP da escola. Marca-se aqui uma posição bem conhecida e

distorcida, em que a **melhora da prática pedagógica está associada a cada um dos professores e não a um projeto de escola.**

A elaboração, a discussão, a avaliação e a reformulação do PPP são o ponto de partida mais indicado para se formar uma comunidade de aprendizagem na escola.

Uma primeira análise das reformas educacionais leva a considerar que são muitas as atividades demandadas por uma política educacional excessivamente burocrática que a toda hora exige o cumprimento de tarefas e a formulação de documentos. A falta de tempo é uma situação que professores e gestores experimentam. Destaca-se o cumprimento de duzentos dias letivos de trabalho escolar envolvendo alunos. Essa determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN não considera o trabalho com professores, o que ocasiona falta de tempo para estudar e discutir o projeto da escola. “Eles sentem constantemente falta de tempo. E existem poucas oportunidades de aprendizagem intensiva e contínua para os professores, individualmente ou em conjunto, para adquirir com profundidade novos conceitos e habilidades” (FULLAN, 2009, p. 33).

Os esforços da comunidade escolar não podem ser dispersos, reduzidos a uma sobrecarga de projetos isolados e que impedem, pela falta de tempo, os gestores e professores de se organizarem para atuar coletivamente.

Fernandes (2000) aponta que “por essa razão, os professores precisam de tempo no seu dia letivo e fora dele para pensar sobre as complexas mudanças que lhes são propostas e em que estão empenhados. Precisam fazê-lo individualmente e com os colegas” (p. 78).

Uma reforma educacional pode não se concretizar quando não leva em conta o tempo necessário para o planejamento das atividades escolares, as discussões que se fazem necessárias para instituir mudanças, os incentivos financeiros e o tempo de descanso, tão fundamental para a reposição de energia. A sobrecarga de trabalho, tendo como consequência a falta de tempo, é uma condição limitadora no processo de mudança. A impressão que se tem, nesses

casos, é de que muitos daqueles que pensam as reformas educacionais não acreditam na capacidade de reflexão de gestores e professores e, assim, não investem em uma organização escolar que permita espaço e tempo de estudo coletivo.

É importante destacar que a mudança na escola requer melhores condições de trabalho para os professores. Há que se questionar a situação costumeira de professores que permanecem em sala de aula 40 horas semanais, sem tempo para estudo e para planejamento. Há que se questionar a relação entre turma de alunos e professor. Ser professor durante um ano letivo de uma mesma turma seria a única forma de organização da escola?

As mudanças devem ser concebidas para beneficiar professores e alunos. Se a escola for melhor para os alunos, ela também será melhor para os seus professores. Se a escola não é interessante para os professores, que se sentem desanimados e esgotados para ensinar, como eles vão tornar o ensino interessante para os alunos?

É ilusão achar que no trabalho cooperativo de gestores e professores não haverá divergência de posições. O conflito entre posições criativas que levam à inovação com as velhas crenças que não cedem ao novo promoverá o desequilíbrio entre posições diferentes que se encontram e dialogam. O desequilíbrio é considerado como uma etapa da mudança de pensamento. A mudança não é linear e tampouco se dá em uma relação autoritária. Ela se inicia pela desacomodação, momento em que nos tira do lugar de segurança, da zona de conforto. O desequilíbrio implica em reconhecer o velho e visualizar uma possibilidade de transformação. É desfazer uma visão recorrente, onde individual e coletivo se entrecruzam. O estudo desafia a escola no sentido de perceber que uma nova cultura de ensino e de aprendizagem pode ser instituída. Essa percepção é um avanço no sentido de reorganizar as práticas, para atender ao preconizado por uma reforma educacional.

Os gestores escolares são profissionais que devem se envolver ativamente, atuando como facilitadores das mudanças em suas escolas. Eles são os mediadores entre os professores, a Secretaria de Educação e as ideias e práticas que circulam em um contexto e outro. A maneira como o gestor conduz a escola pode facilitar ou dificultar a introdução de mudanças no trabalho de todos os que compõem essa comunidade. Professores e gestores não podem ser ilhas no interior de uma rede de ensino. Todas as escolas de uma rede devem se desenvolver em conjunto, respeitadas suas especificidades, mas discutindo fundamentos e princípios gerais da rede de ensino a que pertencem.

A formação continuada é uma estratégia para que as comunidades escolares se insiram no sistema, de forma a garantir aprendizagens locais e gerais e a considerar gestores e professores como intelectuais que contribuem para mudanças educacionais.

De fato, o envolvimento de todo o sistema educacional, nas ações de macro e micropolíticas, é condição *sine qua non* de toda mudança significativa. É no processo de formação dos professores que o **contexto da influência** se manifesta. Não é mais possível uma formação com base em explicações que faz do professor um sujeito passivo, à espera de fórmulas prontas para o exercício do magistério. Não cabe mais a busca de receitas universalizadas para resolver os problemas de aprendizagem ou os estudos sobre soluções paliativas, adaptações curriculares, redução de complexidade de conteúdo para alguns alunos, avaliações diferenciadas, simplificação de tarefas, entre tantos outros assuntos que sempre apontam o aluno como fonte do fracasso escolar.

É preciso abandonar a formação continuada que se baseia na racionalidade técnica, que não prepara professores para a adoção de uma postura crítica de concepção e compreensão do currículo escolar. Com efeito, a formação continuada é espaço oportunizador do trabalho intelectual dos professores e gestores, tão essencial ao aprimoramento das práticas de ensino.

A formação de professores do ensino regular, na perspectiva da inclusão escolar, deve promover o delineamento de novas práticas pedagógicas, revisando a organização curricular, o modo de ensinar, a concepção de aprendizagem, os instrumentos de avaliação, entre outros componentes do cotidiano escolar que precisam se adequar a todos os alunos, indistintamente.

Um exemplo de mudança na formação continuada de professores e gestores foi introduzido para os professores do AEE. A Educação Especial atual se contrapõe à homogeneização que faz com que pessoas que têm a mesma deficiência sejam consideradas com as mesmas necessidades. A Educação Especial levou em conta, na formação de seus professores, que pessoas com a mesma deficiência têm suas particularidades e subjetividades próprias e que vão se diferenciando o tempo todo.

Da mesma forma, é chegada a vez de as escolas regulares romperem com a força homogeneizadora que valoriza somente os alunos que atendem às expectativas do ensino tradicional. Celebrar a diferença não é um princípio exclusivo da Educação Especial; deve ser adotado igualmente pelo ensino comum, entendendo que a diferença não é restrita a um determinado grupo de alunos, mas a todos os alunos. O ponto de partida para se conceber a educação inclusiva é a condição de igualdade de todos os alunos diante do direito de aprender. O ponto de chegada são as diferenças de aprendizagem dos alunos, que se devem à capacidade e às condições de aprender de cada um e, sem dúvida alguma, à qualidade do ensino que é oferecida a todos.

Fernandes (2000) evidencia outro fator que limita a liberdade de ação e de pensamento de professores:

A tendência para reduzir a autonomia e criatividade do professor na área do planejamento e gestão do currículo é também evidente em alguns materiais de apoio ao desenvolvimento curricular. É o que acontece, por exemplo, com alguns “manuais do professor” e conjuntos de materiais altamente estruturados que descrevem minuciosamente todos os passos da atividade do professor numa sequência de ensino. A produção destes materiais, por vezes feita centralmente e em larga escala, despreza completamente os

sujeitos a quem eles se destinam e a capacidade de iniciativa e de juízo crítico do professor. (p. 82)

É preciso que o professor resgate sua capacidade de exercer o magistério, que a inovação e a criatividade passem a ser componentes de sua prática pedagógica. Espera-se que o profissional seja um profissional que responda de forma inteligente a um mundo em constante transformação, em oposição a um profissional que se deixa conduzir pelo livro didático, pelo manual que dita do início ao fim como deve ser a sua prática.

Para que o professor seja valorizado e considerado um intelectual que transforma as práticas de ensino, que se atualiza sempre, a formação continuada não pode se restringir, como é feito em muitas redes de ensino, aos gestores. Eles sentem dificuldades de compartilhar as discussões e conhecimentos realizados nesse tipo de formação centralizada.

Para Fullan (2009), “[...] tudo seria tão fácil se pudéssemos legislar mudanças no pensamento” (p. 123). Como mudar representações sociais de alunos, escola, ensino, aprendizagem? É tempo de propor formação continuada de professores e gestores voltada para o coletivo escolar e que proporcione mudanças na maneira de pensar e agir de todos. É preciso devolver aos profissionais da educação a autonomia de pensamento e a liberdade de construir e de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras.

## CAPÍTULO III

### O ITINERÁRIO INVESTIGATIVO E AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

#### 3.1 O contexto da prática e o tipo de pesquisa

Adotou-se a pesquisa qualitativa do tipo descritiva para analisar, no **contexto da prática**, as mudanças que a implantação do Atendimento Educacional Especializado – AEE provocou nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Na pesquisa qualitativa, a preocupação não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória (GOLDENBERG, 2007, p. 14).

Richardson (1999, p. 80) destaca que os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais.

Na modalidade *qualitativo-descritiva*, é preciso reunir os dados e traduzi-los fio a fio, tecendo uma rede de interações complexas. Com a finalidade de entrelaçar o AEE com o cotidiano do fazer/pensar dos envolvidos no estudo, levou-se em conta a pluralidade das realidades que se tecem em cada local e os sujeitos pesquisados.

Minayo (1996) afirma que:

A investigação qualitativa incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo que essas últimas são tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (p.10)

A pesquisa qualitativa leva-nos a observar detalhes considerados insignificantes, mas que ajudam a desvendar as formas ocultas de certas práticas escolares.

A atenção ao que se passa no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis exigiu uma percepção que não se limitasse a um olhar viciado, fragmentado, universal e seletivo do pesquisador, mas que revelasse em detalhes a complexidade desse espaço escolar.

Esteban (2003) comenta sobre o cotidiano escolar:

O cotidiano escolar indica que um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, marcado pelas singularidades de experiências, que também fazem com que os procedimentos individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos. Como consequência, são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis. (p. 201)

Sem a pretensão de apreender a totalidade, mas com a intenção de considerar e conhecer as práticas que se estabelecem no interior de uma rede de ensino e como os sujeitos que a compõem tecem seus conhecimentos e suas práticas, esta pesquisa buscou perceber a realidade da Rede de Ensino de Florianópolis por meio de sua localidade, de sua singularidade. Um novo olhar foi necessário para romper com a visão linear e fragmentada do pesquisador, de modo que esta se abrisse para a multiplicidade dos aspectos envolvidos no espaço estudado.

No **contexto da prática**, insere-se o fazer das escolas, que é múltiplo, complexo; esse contexto exige que o pesquisador foque nas singularidades das situações reais a serem estudadas.

### **3.2 Contextualização da pesquisa**

#### **A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, cuja experiência em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva atinge 12 anos, está estruturada para atender à educação escolar de nível básico - Educação Infantil e Ensino Fundamental – e à modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A Educação Infantil conta com 84 instituições educativas e 11.194 crianças na faixa etária de zero a cinco anos; o Ensino Fundamental tem 37 unidades educativas e 15.653 alunos; a modalidade Educação de Jovens e Adultos com 09 núcleos e 1.142 alunos. Desse universo, 460 alunos são atendidos pelo AEE. A Prefeitura Municipal de Florianópolis disponibiliza professores para 63 instituições educativas conveniadas.

Desde 2001, a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis vem implementando as Salas de Recursos Multifuncionais – chamadas originalmente de Salas Multimeios. Essas SRM são espaços destinados à realização do AEE. Atualmente, existem 20 SRM, localizadas em 20 escolas-polo. As demais escolas são consideradas abrangência e contam com os serviços de AEE nas SRM da escola-polo mais próxima. Em cada SRM, trabalham dois professores de Educação Especial.

### **3.3 Sujeitos**

A pesquisa contou com a participação de gestores (diretores escolares e membros da equipe pedagógica) e professores de 19 escolas de Ensino Fundamental, sendo 15 escolas-polo e quatro de abrangência. Dentre essas escolas, duas foram selecionadas para observação.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, após acatar os pareceres dos membros-relatores designados e atendendo a todos os dispositivos das Resoluções 196/96

e complementares, aprovou sem restrições o Projeto de Pesquisa, em 24/08/2010, bem como o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado pelos participantes do estudo (ver anexo I e II). Com o objetivo de proteger as gravações em áudio e as entrevistas entre outros instrumentos de coleta de dados, foram assinadas autorizações dos participantes da pesquisa. Os nomes dos participantes da pesquisa não foram revelados.

### **Escolas e grupos envolvidos**

Os critérios adotados para a escolha das escolas foram:

- pertencer à Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis;
- apresentar interesse em participar da pesquisa;
- ter alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados na escola;
- ter uma SRM ou ser uma escola de abrangência e contar com a SRM de outra escola mais próxima.

<b>Unidades educativas</b>	<b>Situação quanto à sala de recursos multifuncionais</b>
E. B. Almirante Carvalhal	Polo
E. B. Antônio P. Apóstolo	Polo
E. B. Anísio Teixeira	Polo
E. B. Batista Pereira	Polo
E. B. Brig. Eduardo Gomes	Polo
E. B. Dilma Lúcia dos Santos	Polo
E. B. Donícia Maria da Costa	Polo
E. B. Gentil Mathias	Polo
E. B. Int. Aricomedes da Silva	Polo
E. B. João Alfredo Rohr	Polo
E. D. José Jacinto Cardoso	Polo
E. D. Jurerê	Abrangência

E. B. Luiz Cândido da Luz	Polo
E. B. Maria Tomázia Coelho	Abrangência
E. D. Marcolino J. Lima	Abrangência
E. B. Osmar Cunha	Polo
E. B. Retiro da Lagoa	Polo
E. B. Vitor Miguel de Souza	Polo
E. D. e NEI Costa da Lagoa	Abrangência

### 3.4 Procedimentos de coleta de dados

O estudo utilizou como procedimento para a coleta de dados as técnicas de **grupos focais** e de **observação**. Esses procedimentos são compatíveis com a abordagem qualitativa de pesquisa. No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social e segundo Gatti (2005), “a técnica de grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada” (p. 7). A observação, segundo Severino (2007), “é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” (p. 125).

#### Os grupos focais

Powell e Single (1996) definem grupo focal como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema que é o objeto de uma pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (p. 449).

Os grupos focais possibilitam a interação entre os seus participantes, os quais, ao se sentirem estimulados em debater um tema, fornecem um material rico de informações ao pesquisador.

Gatti (2005) afirma que:

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (p. 9)

Para este estudo, selecionaram-se gestores e professores dos anos iniciais das 19 escolas escolhidas, totalizando 56 envolvidos, sendo oito diretores, oito membros da equipe pedagógica e 40 professores,

Os critérios de seleção dos componentes dos grupos foram:

- ser professor dos anos iniciais;
- ter experiência de, no mínimo, um ano com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que frequentam o AEE;
- ser gestor ou membro da equipe pedagógica, exercendo sua função em escolas que contam com os serviços da educação especial;
- ter aderido voluntariamente para participar do grupo.

Nos grupos focais, gestores e professores investigados constituem fontes de informações valiosas, ao revelarem suas percepções e opiniões sobre o objeto investigado. Barbour (2009) define que os “grupos focais são ótimos para nos permitir estudar o processo de formação de atitudes e os mecanismos envolvidos e na interrogação e modificação de visões” (p. 56).

Formaram-se sete grupos focais, do total de 19 escolas, sendo cinco grupos de professores dos anos iniciais e dois grupos de gestores.

O tempo de duração de reunião de cada grupo focal não ultrapassou 01h30min. Houve apenas um grupo que trabalhou durante quase duas horas. Os grupos participaram de uma única sessão de trabalho.

Todos os participantes dos grupos focais conheciam e vivenciavam o AEE, em suas escolas e, portanto, eram capazes de oferecer dados relevantes relacionados às suas experiências sobre o assunto em estudo.

Gatti (2005) afirma que:

Os grupos focais podem ser empregados em processos de pesquisa social ou em processos de avaliação, especialmente nas avaliações de impacto, sendo o procedimento mais usual utilizar vários grupos focais para uma mesma investigação, para dar

cobertura a variados fatores que podem ser intervenientes na questão examinada. (p. 11)

Dada a motivação dos participantes do grupo, houve muita adesão ao trabalho. Foram registradas ausências de professores em alguns grupos. Essa situação, no entanto, não prejudicou o trabalho de coleta dos dados.

Os encontros com os grupos aconteceram no Centro de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, em uma sala ampla, com cadeiras em torno de uma mesa retangular, permitindo que os participantes estivessem face a face. A mesa facilitou o registro dos observadores, que tiveram dois gravadores de áudio à disposição.

Foram providenciados crachás com os nomes dos participantes, para facilitar a identificação de cada um, ao moderador e aos observadores.

Os grupos focais foram conduzidos pelo professor Jean-Robert Poulin, da Universidade do Quebec – Canadá – UQA, e professor visitante da Universidade Federal do Ceará – UFC. Trata-se de um especialista em grupos focais, com vários trabalhos, pesquisas e estudos envolvendo essa técnica.

Segundo Gatti (2005), não é recomendável que o moderador seja conhecido do grupo, situação presente nesta pesquisa, uma vez que a pesquisadora foi Coordenadora de Educação Especial da Rede por oito anos:

O conhecimento do moderador por um ou vários membros pode eliciar comportamentos de cumplicidade, ou de uso de poder, de contenção na participação, ou de desconfiança por parte dos demais. (p. 21)

Para a mesma autora (idem):

O moderador do grupo focal deve ser bem escolhido. Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional, porém precisa ser experiente, sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões. Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas. (p. 35)

O professor Jean-Robert Poulin atendeu plenamente às exigências de um moderador de grupo focal. Além de ter grande experiência em pesquisa utilizando grupos focais, o referido professor dedica-se à investigação da educação inclusiva e à Educação Especial, nessa perspectiva. Ele fez intervenções que promoveram a discussão entre os gestores e professores, procurando não se posicionar ou induzir os participantes a conceitos, posições. Os participantes se sentiram muito à vontade para exprimir seus pontos de vista, suas críticas, seus pensamentos e entendimento sobre as mudanças ocasionadas pelo AEE na prática pedagógica. Animadas pela habilidade do moderador, as discussões fluíram.

Num primeiro momento, o professor Jean-Robert ofereceu a cada grupo focal as informações preliminares, expondo os objetivos e a pauta de trabalho. Ele se apresentou em cada grupo e fez com que todos se apresentassem. Deixou claro o sigilo das informações e dos nomes dos participantes.

Gatti (*ibidem*) afirma que:

[...] Para maximizar a interação entre os participantes, é relevante que se caminhe aos poucos, no sentido de o moderador, na sequência do trabalho, atuar um pouco mais, estimulando o debate em pontos, onde, de outra maneira, ele teria terminado, desafiando os participantes em questões tidas como certas e dadas e encorajando-os a discutir as inconsistências dos argumentos dos participantes ou de um participante. (p. 33)

Quando surgiram falas inconsistentes ou fora do tema, o moderador teve a habilidade de não deixar a discussão perder o foco da pesquisa.

Barbour (2009) salienta que “os pesquisadores que usam grupos focais também precisam ser flexíveis em relação ao espaço onde eles realizam os grupos para poderem maximizar a participação” (p. 75).

Os dados provenientes da aplicação da técnica de grupos focais possibilitaram a coleta de uma multiplicidade de informações que nos tornaram claras e acessíveis as práticas cotidianas dos participantes, suas representações, suas percepções, seus valores em relação ao tema da pesquisa.

Dois observadores fizeram os registros, anotando o que se passava e o que se falava, sem interferirem nas discussões. Esses observadores receberam formação e preparação prévias da pesquisadora para atuarem nos grupos.

Além dos registros escritos, as discussões que aconteceram durante as sessões realizadas com os grupos focais foram gravadas em áudio. Utilizaram-se dois gravadores para garantir todos os detalhes das discussões e fidedignidade na transcrição dos dados. Não se utilizou a gravação em vídeo, para garantir sigilo aos membros dos grupos. Testou-se a aplicação do roteiro de perguntas em um grupo focal piloto.

Gatti (2005) destaca a necessidade de habilidade do moderador para condução do grupo:

Na condução do grupo focal, é importante o princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta ou do tipo "*laissez-faire*", por parte do moderador. (p. 8)

Seguindo essa orientação, elaborou-se um roteiro de perguntas que foi, preliminarmente, avaliado e convalidado por cinco profissionais da educação com experiência na área de Educação, Educação Especial e Políticas Públicas. Esses profissionais apreciaram as perguntas e analisaram a pertinência delas com o objetivo da pesquisa, emitindo pareceres que contribuiriam para a validação, aprimoramento e reformulações necessárias.

O parecer da professora Mirlene Ferreira Macedo Damázio, doutora em educação, chamou a atenção para a necessidade de interligar as perguntas ao problema e ao objetivo da pesquisa. Demarcou algumas questões como desnecessárias e contribuiu para a reformulação de outras.

A professora Cláudia Pereira Dutra, mestre em educação e secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da

Educação, considerou que os fundamentos da organização de sistemas educacionais inclusivos e da Educação Especial como parte integrante do ensino regular embasavam a proposta de roteiro para o grupo focal, sendo consoante com os atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da Educação Especial: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; Decreto n.º 6.571/2008; Resolução n.º 4/2009; e Decreto n.º 6949/2009. Considerou, ainda, que a estruturação das questões para a discussão com os grupos selecionados conduzia à reflexão sobre as mudanças na escola e sobre a experiência individual dos professores e gestores no processo de inclusão escolar, atendendo ao objetivo da pesquisa que contribui com a elaboração de referências sobre o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino na educação pública brasileira.

A professora Mara Lucia Sartoretto, pedagoga e diretora da Assistiva Tecnologia e Educação e da Associação dos Familiares e Amigos do Down de Cachoeira do Sul/RS, indicou que fosse incluída uma pergunta relacionada ao projeto político-pedagógico e considerou as perguntas claras e de acordo com o objetivo do estudo.

A professora Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos, doutora em educação, fez observações de fundamental importância para cada pergunta, sugeriu a reescrita de algumas, alterou a ordem de duas questões e indicou uma pergunta relacionada à organização dos tempos escolares.

A professora Selene Maria Penaforte Silveira Rocha, doutora em educação, destacou e enalteceu a escolha da técnica do grupo focal, considerando-o um instrumento compatível com a pesquisa em educação, na medida em que seu objetivo principal é fazer emergir pontos de vista, expressões de ideias, processos emocionais, crenças, sentimentos e atitudes, que não seriam conhecidos por meio de outros instrumentos como entrevistas ou questionários. Ressaltou que as questões estavam em consonância com os objetivos da pesquisa. Observou que a maioria delas tinha uma relação direta com o AEE e sugeriu a inclusão de mais duas perguntas.

Considerados os pareceres dos professores especialistas, o roteiro foi validado para aplicação nos grupos focais. Seguem as questões elaboradas para o grupo de professores dos anos iniciais:

**Questão 1:** Qual a sua compreensão sobre o AEE na escola?

**Questão 2:** Você considera que o AEE tem influência na vida da escola? Se sim, como?

**Questão 3:** Você considera que o AEE, a partir de sua própria experiência, tem influência no ensino de sua escola?

**Questão 4:** Na escola onde você atua, como o professor do AEE se relaciona com o professor de sala de aula? Qual a dinâmica dessa relação?

**Questão 5:** O fato de existir um professor de AEE atendendo na sua escola influenciou o seu trabalho na sala de aula, seja na elaboração de planejamentos; seleção das atividades; desenvolvimento e acompanhamento das atividades; a forma de trabalho com os conteúdos curriculares; a organização dos espaços (a estrutura física da sala de aula); a organização dos tempos escolares (divisão dos horários, os ritmos e as flexibilidades); a organização do material; as regras de disciplina adotadas; a avaliação das atividades?

**Questão 6:** Você passou a compreender melhor o que é educação inclusiva a partir do AEE na sua escola? Como? Explique.

**Questão 7:** O fato de os alunos com dificuldades de aprendizagem e dificuldades de comportamento não serem mais atendidos pelo AEE influenciou nas suas práticas de ensino? Como você organizou suas práticas para atender esses alunos?

**Questão 8:** Você adapta currículo, diferencia atividade, limita os objetivos de aprendizagem para alunos com deficiência?

As questões elaboradas para o grupo de gestores: diretores escolares e membros da equipe pedagógica, foram as seguintes:

**Questão 1:** Qual a sua compreensão sobre o AEE na escola?

**Questão 2:** Você considera que o AEE tem influência na vida da escola? Se sim, como?

**Questão 3:** Você considera que o AEE tem influência na gestão da escola? Se sim, como?

**Questão 4:** Na escola onde você atua, como o professor do AEE se relaciona com o professor de sala de aula? Qual a dinâmica dessa relação?

**Questão 5:** Você considera que o AEE, a partir de sua própria experiência, tem influência no ensino de sua escola?

**Questão 6:** Você passou a compreender melhor o que é educação inclusiva a partir do AEE na sua escola? Como? Explique.

**Questão 7:** Como gestor ou membro da equipe pedagógica, em que sentido você tem contribuído para que as práticas de ensino das salas comuns se modifiquem para atender aos propósitos da inclusão?

O roteiro não teve por objetivo conduzir os participantes a responderem pontualmente as questões, mas provocar a interação entre os envolvidos e propiciar trocas de ideias e experiências. Barbour (2009) ressalta a importância de “conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou ‘moderador’” (p. 21).

### **A observação nas escolas**

Considerada como uma importante fonte de coleta de dados da pesquisa qualitativa em educação, a técnica de observação permite obter informações de ações e acontecimentos no **contexto da prática**.

A observação nas escolas ensejou a possibilidade de se estabelecerem ligações entre o que os gestores e professores expressaram nos grupos focais e as suas práticas pedagógicas.

Para a observação, optou-se por selecionar duas escolas que participaram dos grupos focais, situadas em bairros distantes e com realidades socioeducacionais diferentes.

Uma das escolas selecionadas, localizada ao norte da ilha de Florianópolis, atende a 794 alunos e alunas no Núcleo de Alfabetização e Letramento (1º ao 3º ano), no Núcleo de Letramento (4º e 5º anos) e no Núcleo de Consolidação do Letramento (6º ao 8º ano). Atende ainda 64 alunos e alunas por meio da Educação de Jovens e Adultos, e 30 alunos e alunas do Ensino Médio, na modalidade Ensino Supletivo, por meio de parceria com a Secretaria do Estado da Educação, no período noturno. Essa escola tem uma organização diferenciada e adota novos conceitos e metodologias que inovam o cotidiano escolar, rompendo com ideia de seriação, reprovação e enturmação por idade. O movimento de reestruturação dessa escola, em busca de alternativas de ensino e organização pedagógica, foi acompanhado de resistências e rupturas. É proposta de essa escola mudar a sua concepção de trabalho pedagógico tradicional, tendo como vetor principal as práticas de ensino. O seu projeto político-pedagógico está baseado teoricamente em questões voltadas para alteridade e multiplicidade, segundo Foucault, Stuart Hall e Lyotard.

A outra escola se localiza em bairro próximo ao centro da cidade, com turmas do 1º ao 8º ano escolar, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Sua organização pedagógica está de acordo com o sistema seriado. A escola tem como eixo de discussão, em seu PPP, os princípios e fundamentos da educação inclusiva. Não foi possível ter acesso ao PPP, e a justificativa foi de que ele estava sendo reavaliado e reestruturado pela equipe pedagógica, sem a participação dos professores, dada a impossibilidade de tempo para reuni-los.

Cada escola foi observada em cinco visitas que visaram à entrada em vários de seus espaços educativos: salas de aulas, sala de recursos multifuncionais, pátio, sala de professores, sala de informática; a participação em reuniões pedagógicas, planejamentos com os professores dos anos iniciais,

recreio e a realização de entrevistas e conversas informais com professores, diretores e membros da equipe pedagógica.

As observações nas escolas não ocorreram de forma ordenada; o plano da observação era montado ao chegar à escola e de acordo com o que estava acontecendo no momento, embora já se tivesse claro o que se pretendia observar. As visitas eram acontecimentos que revelavam situações inusitadas, porém de importância para o estudo. Foram feitas entrevistas sem um roteiro preestabelecido e sem perguntas fechadas. Muitas questões foram desencadeadas e aprofundadas nesses momentos. Foi proposital entrevistar, no âmbito da escola, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, um de cada vez e com hora marcada. Isso possibilitou a identificação de convergências e divergências sobre concepções e sobre a proposta da escola. Também foram realizadas conversas com professores e gestores, sem hora marcada, aproveitando encontros informais que possibilitaram uma gama considerável de dados coletados.

Todo material coletado nas visitas foi registrado em um caderno de campo e as entrevistas e/ou conversas informais foram gravadas em áudio. Essa fase foi de fundamental importância para compreensão do movimento e da dinâmica do trabalho pedagógico das escolas. Muitas vezes era difícil anotar tudo o que se percebia. A coleta de dados exigiu muita disciplina.

Tanto os dados dos grupos focais quanto os dados das observações contribuíram para investigar a percepção dos gestores e professores sobre as práticas pedagógicas da escola e as necessidades de mudá-las. Esses dois focos de coleta de dados permitiram, por meio de diferentes espaços e situações, entrelaçar indivíduos e instituições, posições coletivas e individuais, indicando a existência dos **contextos da influência, produção de texto e prática**, sempre interligados, complexos e interativos. Ao mesmo tempo em que apontaram o estado da proposta educacional: se ela estava apenas no discurso, no texto ou na prática.

O Projeto Político-Pedagógico e o planejamento das atividades escolares, compreendidos como **contexto da produção de texto da micropolítica da escola**, também foram analisados, compondo mais um conjunto das observações realizadas.

### **3.5 A análise e o tratamento dos dados**

A análise e o tratamento dos dados tiveram como parâmetro o objetivo que move este estudo, lembrando-o: conhecer o que o AEE, como nova perspectiva e prática da Educação Especial, provocou de mudanças nas escolas municipais de ensino fundamental de Florianópolis; o que mudou na organização e nas práticas pedagógicas pelas quais o ensino é ministrado para atender a todos os alunos.

Esse objetivo está relacionado com o **contexto da prática** e com a variável **mudança**. Para atingi-lo, o AEE não pôde ser analisado de forma isolada e independente. Foi necessário relacioná-lo em suas instâncias macro e micropolíticas e aos contextos do ensino comum: influência, produção de texto e prática, evitando-se dicotomias entre Educação Especial e ensino comum.

É nessa perspectiva de interação entre macro e micropolíticas que se firma a abordagem do **ciclo de políticas**, o qual, neste estudo, se considera a trajetória de reestruturação da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, desde a discussão de novas perspectivas educacionais, elaboração de documentos políticos, até a implementação de ações, que instituíram os serviços de AEE nas escolas, nos contextos macro e micropolíticos do ensino fundamental.

De acordo com Mainardes (2006), “[...] por meio da abordagem do *ciclo de políticas* podemos focalizar a análise da política sob a ótica da formação do discurso da política e da interpretação que os profissionais atuantes fazem para relacionar os textos da política à prática” (p. 50).

No **contexto da prática**, as políticas educacionais são reinterpretadas, apropriadas e ganham sentido, podendo produzir processos de resistências, rupturas e mudanças.

A análise e o tratamento dos dados levaram em consideração as duas modalidades: Educação Especial e ensino comum, interligando-as e investigando-as a partir dos contextos definidos pelo **ciclo de políticas**. De fato, não há como analisar somente o AEE e suas transformações sem considerar o contexto do ensino comum. Se ao AEE for atribuída toda responsabilidade de mudança, corre-se o risco de se cair na armadilha de considerar a Educação Especial responsável por solucionar todos os problemas da escola. Com o cuidado de não cometer esse equívoco, o AEE foi compreendido como um agente de mudança, que desestrutura o ensino segregado e excludente, sem deixar de considerar a organização da escola diante de uma proposta de educação inclusiva e seu compromisso com a escolarização de todos os alunos.

O agrupamento de opiniões afins, o confronto de posições, o entrelaçamento dos dados coletados nos grupos focais e os dados coletados nas observações nas escolas constituíram o material de análise.

Os dados provindos das transcrições das gravações dos grupos focais foram compatibilizados com os registros dos observadores. Todo o material transcrito foi encaminhado para o moderador, a fim de que fizesse suas avaliações.

Gatti (2005) destaca a importância da participação do moderador na análise dos dados coletados nos grupos focais:

É importante que o moderador do grupo participe tanto da organização do material coletado, como das análises, uma vez que ele detém a experiência da facilitação do grupo e das vivências ocorridas. Sua memória do contexto de certas falas, do clima da discussão em variados momentos, contém ricas informações para a construção de compreensões sobre o tratamento do tema proposto ao grupo, como também para as interpretações. (p. 44)

As observações feitas pelo moderador, o material dos grupos focais e os dados das observações nas escolas contribuíram para se compreender a produção de sentidos dos gestores e professores, no âmbito das suas percepções sobre o AEE e no âmbito do ensino comum, em suas múltiplas dimensões, espaços e tempos, não se limitando apenas ao espaço de sala de aula comum.

Lustosa (2002), em estudo realizado sobre práticas pedagógicas em salas inclusivas, focalizou duas dimensões de análise: discurso e ação:

Compartilho da compreensão que os indivíduos utilizam-se de duas formas principais para expressarem os significados dos eventos e as relações que neles se entremeiam. Uma dessas formas é a ação, a outra é a linguagem. Assim, discurso e ação compõem dois lados de uma mesma moeda, onde a prática (ação em si) pode ser retratada como efeito do discurso que a fundamenta, que por seu turno, em essência, constitui abrigo da prática. (p. 3)

Foram idas e vindas aos resultados, entrelaçando a fala dos pesquisados com suas ações, na micropolítica da escola. Formou-se uma rede de informações composta pelo discurso e pelas ações dos gestores e professores em situações reais do cotidiano escolar, em seus movimentos singulares e múltiplos.

O trabalho de reunir os dados e traduzi-los foi um grande desafio para esta pesquisa. A compreensão e a interpretação destes dados não foram uma tarefa fácil. Foi preciso organizar os dados e estudá-los com todos os sentidos, o que, segundo Ferraço (2001), “exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológico-teóricas produzidas na modernidade” (p. 103).

Como afirma Oliveira (2001), “a vida cotidiana não é apenas lugar de repetição e de reprodução de uma ‘estrutura social’ abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõem, ainda hoje, alguns” (p. 43).

Foi preciso estar atento ao movimento da rede de ensino estudada e considerar o contexto em que foram expostas as ideias e opiniões dos envolvidos na pesquisa, bem como a frequência e a extensão das suas manifestações e das suas respostas, considerando-lhes a localidade e movimento próprios.

Os fragmentos de saberes e percepções foram interconectados as práticas tecidas pelos professores e gestores, levando em conta a formação dos professores, as políticas governamentais e o **contexto de influência**, que detém as bases teóricas educacionais da inclusão e da Educação Especial nessa perspectiva.

A análise dos dados desta pesquisa não traz explicações gerais e universalizantes. Dela emergiu uma rede de sentidos específica que tem poderes explicativos relevantes para a discussão do problema da pesquisa. Os dados revelaram as experiências coletivas e individuais dos participantes do estudo, foram articulados com os referenciais teóricos, constituindo um estudo marcado por especificidades que expressam como o AEE tem provocado mudanças nas práticas pedagógicas das escolas municipais de Florianópolis.

Foi necessário ler muito atentamente cada palavra, refletir sobre as situações descritas, as falas, as afirmações, reconhecer os sentimentos que as embalavam, tal a relevância das informações coletadas. Os dados foram confrontados e agrupados em suas similaridades, surgiram muitas situações que precisaram ser decifradas à luz do referencial teórico escolhido e das percepções e experiências de quem analisa.

Conforme afirma Minayo (1996):

A teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos e de conceitos que veiculam o seu sentido. (p. 19)

A teoria foi se articulando com os depoimentos dos gestores e professores, conduzindo ao entendimento dos processos de mudança e à compreensão dos motivos pelos quais os sujeitos da pesquisa levantam questões sobre quem “rende” e quem não “rende” na escola ou sobre uma atitude de autonomia de um professor ou gestor para interagir com textos políticos e legais e bases teóricas, sem se tornar submisso ou dependente do que vem de fora.

Evitou-se a contabilização de dados, fazendo a análise incidir sobre a descrição e explicitação a que se chegou sobre a micropolítica das escolas, as condições que levam seus professores e gestores a pensarem ou agirem de determinada maneira diante do problema deste estudo.

As análises eram sempre antecedidas por um momento de reflexão. Cada trecho de entrevista, cada depoimento do grupo focal, cada registro de observação remetia a diversos caminhos e a muitas possibilidades de apresentá-los e discutí-los. Foi preciso eleger uma forma de apresentar os dados, relacionando-os ao referencial teórico e à análise da pesquisadora.

As perguntas dos grupos focais e as conversas e entrevistas feitas nas escolas observadas foram fundamentais para a composição do Capítulo IV, que inicia a análise e o tratamento dos dados. O conjunto de informações exigiu articulação e fundamentação com conhecimentos de vários campos de estudo, sem os quais não seria possível formar uma rede de saberes que fundamentam e esclarecem as questões relacionadas ao ensino comum.

## CAPÍTULO IV

### DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA AO CONTEXTO DA PRÁTICA: MUDANÇAS NA ESCOLA A PARTIR DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO AEE

Este capítulo é dedicado à análise e discussão dos resultados que têm como parâmetro o objetivo deste estudo, lembrando-o: conhecer o que o AEE, como nova perspectiva da Educação Especial, provocou de mudanças nas escolas municipais de Florianópolis.

A organização e a estrutura do texto partem das perguntas que orientaram a coleta, nos grupos focais de gestores e professores.

As perguntas se destinaram a identificar: a) a percepção de gestores e professores sobre o AEE; b) as influências do AEE na vida da escola e no ensino, especificamente; c) a dinâmica da relação do professor do AEE com o professor da sala de aula; d) as mudanças provocadas pelo AEE na atuação do professor de sala de aula e na organização dos trabalhos dos gestores; e e) a percepção de gestores e professores sobre a educação inclusiva. As respostas a essas perguntas foram complementadas com as observações realizadas diretamente nas escolas.

A discussão das respostas visa demonstrar como o AEE é visto e interpretado nas escolas, os processos de recontextualização da proposta de AEE e as dificuldades, oportunidades, opiniões, insatisfação, dúvidas, resistências, compreensões e avanços do AEE nas escolas manifestados pelos envolvidos na pesquisa.

No transcorrer da análise e discussão dos dados, a dimensão **mudança** será questão central e integrada aos contextos propostos por Stephan Ball: **contextos da influência, da produção de texto e da prática.**

#### 4.1 A percepção de gestores e professores sobre o AEE: rede de significados, multiplicidade de sentidos

A primeira questão apresentada para os participantes dos grupos focais foi: **Qual a sua compreensão sobre o AEE na escola?** A pergunta teve por objetivo investigar a percepção dos gestores e professores sobre esse serviço da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. As observações nas escolas também focaram essa questão nas visitas às salas de aula, encontros com gestores e professores e nas atitudes observadas quando o assunto era o AEE.

Um depoimento trazido por uma professora dos anos iniciais refere-se ao AEE e destaca o atendimento em Braille.

Eu estou trabalhando pelo primeiro ano na rede municipal e eu não conhecia esse tipo de atendimento especializado. Fiquei muito surpresa pela riqueza desse trabalho. Eu sei que o atendimento é no contraturno, que o aluno estuda de manhã no ensino regular, ou vice-versa, e no outro período ele frequenta o AEE. É um atendimento muito rico em materiais. Os profissionais são muito bem preparados. Pelo que eu acompanho da minha aluna, ela está tendo uma participação muito boa na sala por aprender o código Braille. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

Para uma diretora escolar, o AEE tem a ver com apoio, facilitação da inclusão de alunos com deficiência.

O AEE, na escola, veio como mais um apoio, como mais um instrumento para incluir as crianças com necessidades educacionais especiais. Ele veio facilitar a inclusão dentro da unidade escolar. A gente já recebia crianças com necessidades especiais e aí o AEE veio como mais um instrumento para facilitar a inclusão e o atendimento da criança. Eu acho que o profissional de AEE tem essa visão, ele só veio a contribuir para esse processo de inclusão. **(Grupo focal – Diretora escolar)**

Nesses dois fragmentos, o AEE não é mais caracterizado como um substitutivo do ensino regular, mas um complemento e apoio ao processo de escolarização de alunos com deficiência.

De fato, a Educação Especial, por meio do AEE, começou a ocupar um novo lugar e a estabelecer novas relações com a escola comum. Não houve uma extinção desta modalidade de ensino, como muitos pensam, mas uma desconstrução/reconstrução para que pudesse acompanhar os preceitos da Educação Inclusiva. A desconstrução incidiu sobre os modelos de serviços

assistencialistas, clínico/terapêuticos e de integração escolar, que tinham em sua base práticas sociais e escolares de segregação dos alunos da Educação Especial em classe e escolas especiais.

O AEE afeta diretamente a vida da escola quando feito no contraturno, pois não retira seus alunos do horário em que todos estudam.

O caráter complementar do AEE surge na escola como uma nova prática que, pouco a pouco, vai se definindo a partir de novos olhares, de deslocamentos conceituais, promovendo uma revisão e reorganização da Educação Especial no âmbito da escola comum.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ratificada pelo Decreto 3.956/2001, esclarece a diferenciação para incluir:

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (art. 1, 2b)

De fato, o AEE diferencia para incluir, quando oferece serviços, recursos e estratégias de acessibilidade que conferem aos alunos com deficiência participação nas atividades escolares, contribuindo para permanência nas escolas e continuidade no processo de escolarização. A professora do AEE, que está ensinando o Braille para sua aluna cega, demonstra que o uso desse código em sala de aula é uma forma de diferenciação para incluir, que está garantindo a essa aluna uma boa participação nas atividades, em uma turma de colegas videntes.

A Rede está vivendo ainda um momento de transição. A Educação Especial substitutiva ao ensino regular persiste na percepção de um grupo de gestores e professores, como é revelado no depoimento da professora que reclama a falta de orientação para trabalhar com alunos com deficiência e os diferencia, ao dizer que tem 27 alunos e mais um ou dois alunos da inclusão.

Na minha escola nós não temos uma orientação para trabalhar com a criança. Nós não temos exemplos de atividades. Falar de AEE, falam muito bem. Elas são preparadas teoricamente, mas a gente quer prática. Como trabalhar essa criança? Por que trabalhar com essa criança? Como vou trabalhar com 27 na alfabetização e mais um ou dois da inclusão? Eu tenho exemplos e tenho professoras que não sabem como tratá-los. Para trabalhar em sala de aula, todos estão muito bem preparados. Tiro o chapéu para essas professoras, mas agora para elas trabalharem com a inclusão, com aquela criança com deficiência, ali está o grande pecado. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

Essa diferenciação mostra também o sentido da diferença como categoria (*diferença entre*), em que o aluno – “o mais um” na sala de aula e fora de seu coletivo – é identificado a partir de uma concepção estática e excludente de deficiência.

A *diferença entre* define os alunos e os agrupa em categorias que os marcam como aptos ou não aptos, bons ou ruins, com ou sem dificuldades de aprendizagem. Os alunos marcados pela deficiência são agrupados em uma categoria que os valora negativamente, causando insegurança, medo e sentimento de despreparo do professor para lidar com esses alunos, como revela o depoimento da professora.

O serviço de AEE dá suporte para trabalharmos com as crianças com deficiência, mas, em alguns momentos, eu sinto que faltam mais coisas porque os professores de 1º ao 4º ano, assim como os professores dos outros anos, não conseguem lidar com essas crianças. Também em saber que tipo de doença, que tipo de necessidade as crianças têm. Até onde o professor tem condições de lidar com aquela criança. O que ele pode, o que ele não pode. Se a criança tem um limite ou não tem. Acho que falta isso na sala, de lidar mais com os professores, esclarecer mais. É o que os professores do AEE têm de fazer. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

Mantoan (2011) esclarece o problema das classificações e seu aspecto limitante:

As classificações confinam a diferença em desvios de um modelo escolhido ou inventado. As diferenças definidas por agrupamentos

constituídos pela semelhança de um ou mais atributos se desdobram em subclasses e tendem a se tornarem permanentes, reificadas. Descartam-se, assim, o caráter mutante da diferença e sua capacidade de escapar a toda convenção possível. (p. 103)

As classificações identificam o aluno com deficiência como “o diferente”, subordinado a uma identidade fixa e estável. Por isso, há professores que reclamam da falta de orientação para trabalhar com alunos com deficiência, supondo que há para todos eles uma receita, uma orientação universal de atendimento, que é exclusiva dos “professores preparados teoricamente”. Estes, na opinião de um grupo de professores de sala de aula, deveriam ensinar-lhes a desenvolver práticas de ensino escolar, a escolher atividades, sugerir-lhes adaptações curriculares e formas de avaliação do desempenho desses alunos.

Quando a deficiência vem antes do aluno, surge a necessidade de se reunir conteúdos teóricos sobre esse aluno e sua deficiência. Surge então uma demanda de conhecimentos técnicos e racionais que encerram o aluno com deficiência em conceitos prontos, fechado, imutáveis. A professora da escola comum quer ajuda no processo de aprendizagem escolar. Essa ajuda não é atribuição da professora de AEE, mas da professora e demais colegas e da coordenação pedagógica do ensino regular.

A necessidade de orientação técnica e científica sobre a deficiência, que faz com que o aluno com deficiência seja mais um problema da educação escolar, é o que demonstra outro relato. O

Os professores do AEE têm um estudo mais aprofundado sobre os alunos com deficiência e eles devem estar disponíveis para tirar nossas dúvidas e ajudar no processo de aprendizagem de alguma criança em sala de aula. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

[...] eu entendo o AEE como um ponto de apoio para o professor que está atuando em sala de aula, diretamente, com essas crianças portadoras de necessidades especiais, ou seja, essas crianças com algum tipo de deficiência. Então, ele é o nosso norte. Ele é o nosso ponto de apoio. Ele nos orienta porque, no meu caso, eu não tenho nenhum tipo de formação para trabalhar com esse tipo de criança. Então, eu dependo muito da orientação da professora do AEE. A professora da sala de recursos multifuncionais tem essa função na escola com o professor. Agora, além de ter essa função na escola com o professor, ela ainda trabalha com as crianças no contraturno. **(Grupo focal – Orientadora educacional)**

trabalho complementar do AEE com o aluno fica, então, para segundo plano, o que indica que o entendimento desta orientadora educacional sobre o AEE não corresponde aos objetivos desse serviço e de seus professores.

Na discussão dos grupos focais e em observações feitas nas escolas, os gestores e professores se desviavam da resposta a essa pergunta e manifestavam mais as suas necessidades relativas ao “como” ensinar conteúdos escolares aos alunos com deficiência do que o entendimento que tinham do AEE. Nas anotações dos observadores dos grupos focais foram registrados sentimentos de angústia, insegurança e insatisfação dos participantes ao responderem a essa pergunta preocupavam-se sempre com o desempenho dos alunos da Educação Especial nas suas turmas, com o que fazer para que eles “acompanhassem” os demais na aprendizagem escolar.

Uma das professoras do AEE, das escolas observadas, confirmou que os professores têm dificuldades de entender o AEE. Ela referiu que o aluno da Educação Especial encaminhado para o AEE é visto como um estranho em sala de aula.

Os professores não entendem o AEE. Acho que é porque eles têm a ideia de que um aluno com deficiência deve estar em uma instituição especial. É o que percebo nas cobranças, nos planejamentos. Eles meio que dizem: Resolvam o problema, o aluno é de vocês. Como se o aluno não fosse da escola. O aluno é um estranho e nós somos tratados como classe especial. Professores que se envolvem, que se formam conseguem ter outro olhar. No geral, os professores não têm compreensão. Eu fico refletindo como fazer para que os professores entendam o que é o AEE e qual o papel dele na escola. **(Grupo focal – Professora do AEE)**

Nota-se, nessa resposta, que as atribuições do ensino regular não são distinguidas das atribuições do ensino especial.

Os professores de AEE não são responsáveis pelo ensino escolar. Eles devem assegurar condições para que o aluno com deficiência tenha acesso à sala de aula comum e participe dela, aprendendo segundo sua capacidade, com autonomia e independência, como os demais colegas. Poucos professores percebem a renovação das atribuições do ensino especial e a necessidade de renovação das práticas pedagógicas do ensino comum para que sejam abertas às

diferenças e capazes de oferecer a todos os alunos um ensino de melhor qualidade.

No imaginário desses gestores e professores comuns existe a ideia de que os professores de AEE são capacitados para resolver as questões de aprendizagem dos conteúdos escolares apresentados por alunos com deficiência. Ao professor de AEE caberia orientar os professores de sala de aula a escolher atividades, propor avaliações específicas para alunos com deficiência incluídos em turmas comuns. O professor de AEE não é um especialista em ensino escolar, em processos de escolarização atípicos. O papel do professor de AEE e esse serviço parece não terem sido bem esclarecidos pelos envolvidos neste estudo.

O professor do AEE contribui (*no caso, referindo-se às práticas de sala de aula comum*) porque é um profissional que tem preparação para isso. Na nossa formação de pedagogia, não tivemos formação para isso. Temos uma noção geral de todos os tipos de deficiência, mas a gente não tem uma visão na sua individualidade, quando você trabalha na elaboração de recursos. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

Em uma palavra, no imaginário de muitos gestores e professores da Rede de Ensino de Florianópolis, representados no grupo focal analisado, os professores do AEE são os profissionais que conhecem soluções para os casos considerados com dificuldades na escolarização; aqueles que têm as soluções desses casos, porque “estudaram para isso”.

Configuraram-se nos dados coletados que os professores de AEE têm uma identidade profissional construída a partir de uma visão que os torna “donos do saber” educacional, tendo de entender do ensino comum e especial.

Para Ferre (2001):

Formam-se, assim, em nossas carreiras pedagógicas, profissionais que devem saber a todo momento a “solução a ser aplicada”, a “resposta a ser dada” que corte pela raiz toda pergunta. Munidos e munidas de todo tipo de técnicas de diagnósticos e tratamento, e com certeza de que cada uma pode responder ao caso que ante si se apresente, não se costuma formular agora aquelas perguntas iniciais que eu considere como

fundamentais: Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim a sua presença? (p. 204)

Percebe-se que, de um lado, existe uma visão racional, técnica e especializada sobre a deficiência que insiste em processos de diferenciação entre uma identidade

[...] “definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto em cada um de nós” (FERRE, 2001, p. 196), e uma identidade anormal, que faz com que os gestores e os professores concordem que conhecer um aluno se resume a uma formação especializada e em conhecimentos teóricos. Os professores do AEE são aqueles que têm esses conhecimentos, como se reconhece no depoimento da professora do AEE e na opinião de um dos diretores escolar da Rede.

Eu acredito que responsabilizariam a gente para escolarizar qualquer tipo de criança que saia do padrão. Não só criança com deficiência. Crianças com dislalia, com problemas de aprendizagem. **(Observação na escola – Professora de AEE)**

Acho que deve ser um trabalho integrado com o professor da sala de aula. Também deve instrumentalizar os professores de como trabalhar com os alunos com deficiência. Não é só na orientação teórica, mas na prática, porque os professores não sabem trabalhar. Eles passam alguns textos para os professores, mas não têm as atividades de sala de aula. Ele tem de estar na sala de aula para ver como o aluno interage com o professor e com os colegas. **(Observação na escola – Diretor escolar)**

De outro lado, há a dificuldade de compreender que o professor precisa estabelecer novas relações com o aluno, de forma a superar a visão de que o conhecimento sobre esse aluno está em um discurso teórico, em um professor especializado que é o “dono do saber”. A experiência, o contato, a convivência de gestores e professores com o aluno com deficiência parecem contar pouco, ainda.

A dificuldade de não ter mais o professor da Educação Especial para orientar as práticas pedagógicas em sala de aula e o desafio de se responsabilizar pela escolarização de alunos que não apresentam o desempenho escolar desejado estão presentes explícita ou implicitamente nas respostas de vários professores e gestores deste estudo.

Nota-se que a compreensão do que é o AEE está muito vinculada ao paradigma da integração escolar, que faz recair sobre o professor da Educação Especial a responsabilidade de fazer com que o aluno se prepare para que consiga acompanhar os colegas e aprender os conteúdos da escola comum.

Além da orientação sobre práticas de ensino para alunos com deficiência, os professores de sala de aula sentem a necessidade de uma formação específica para atuar com esses alunos. A formação indicada

pelos professores e gestores tem por base a especialização em uma deficiência ou todas as deficiências e que lhes ofereça sugestões de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com o aluno com deficiência em sala de aula.

Há professores que tendem a exigir uma formação voltada para a aquisição de “fórmulas” para trabalharem com alunos com deficiência em salas de aula comuns.

Para Mantoan (2003), o que esses professores esperam da formação continuada está relacionado ao que internalizaram como papel profissional:

Por terem internalizado o papel de praticantes, os professores esperam que os formadores os ensinem a trabalhar, na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidas e conduzidas por formadores, do mesmo modo como ensinam, nas salas de aula. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldades de aprender referem-se, primordialmente, à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem de aceitá-los em suas salas de aula. (p. 80)

Como a colega falou, nós não temos essa formação especializada na Pedagogia. É muito superficial. Eu acredito que para trabalhar com esse tipo de criança, nós deveríamos ter um curso, nem que seja breve, mas alguma coisa mais específica sobre a criança com deficiência. Eu procuro ler porque eu me identifiquei com o Duda, que é o meu atual aluno. Ele é maravilhoso. É uma criança que não consegue falar. Ele só se expressa através do sorriso ou faz com a cabeça o sim ou o não. Então, eu gostaria de me aprofundar um pouco mais para tentar saber um pouco mais. Porque com 20 crianças e ele, especificamente, fica difícil. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

É preciso rever e mudar a formação continuada com base em receitas universais e em técnicas, que não preparam professores para a adoção de uma visão crítica sobre os processos de ensino e de aprendizagem de todos os alunos. A formação continuada é espaço para oportunizar o trabalho reflexivo de gestores e professores e sobre situações reais do cotidiano escolar.

A falta de formação do professor de sala de aula e a falta de orientação dos professores do AEE em relação ao que se espera deles são uma constante nas declarações de gestores e professores. Mas há professores que procuram se informar, que não ficam esperando uma orientação, seja porque compreenderam que o que está lhes faltando é uma boa orientação pedagógica da escola, seja porque já entenderam que ao AEE não cabe fazer essa orientação.

Nós não temos preparação como pedagoga de sala. Não tivemos formação específica. As professoras do AEE já passam por um curso, tiveram uma formação no início do ano. Nós não passamos por isso. Eu comecei a ir atrás. Foi de minha parte, por minha curiosidade em função de minha ansiedade, de minhas angústias. Eu fui atrás para saber qual a necessidade de cada criança. Tenho um total de 61 alunos, sendo 08 com necessidades especiais: dois cadeirantes, uma com síndrome de Down, duas deficiências que até agora eu não sei. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

Questões mais amplas sobre o aprender e o ensinar não apareceram com frequência nas respostas, tampouco foi problematizado como se produzem as diferenças nas escolas.

A formação continuada seria uma oportunidade a mais de se ter sucesso neste processo de mudança para uma escola inclusiva. Contudo, é fundamental desenvolvê-la, de modo que os professores explorem sua criatividade, autonomia e não tenham a expectativa de encontrar nesses cursos apenas atividades direcionadas a alunos com deficiência nas salas de aula e conforme os conteúdos curriculares a serem ensinados em um ou outro ano/etapa do ensino escolar.

As percepções dos envolvidos na pesquisa devem ser analisadas partindo-se de suas singularidades, e elas interagem com uma infinidade de situações e

contextos que determinam uma dada realidade – a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A mudança efetiva no ensino pode ser demorada, conflituosa ou consensual. Quando verdadeira, ela acontece por meio de interações internas e externas à escola, mas, sobretudo, implica em que esteja fundada no sujeito que a deseja e em ações coletivas que se constroem ao longo do percurso das inovações escolares.

O depoimento de um diretor escolar revela as singularidades de uma rede de ensino e demonstra que, ao mesmo tempo em que um grupo de gestores e os professores responsabilizam os professores do AEE pela escolarização dos alunos que são seu público alvo, o desafio de tornar a escola [...]

Eu acho que, anteriormente, a essa pergunta sobre a compreensão que tenho do AEE teria outra sobre a inclusão. O que é inclusão? Para compreender o AEE é fundamental compreender a inclusão. Eu acho que seria um debate muito importante. Na verdade, a escola não exclui só os portadores de uma necessidade específica. Ela exclui vários alunos. Os considerados normais, também, estão excluídos dentro do processo escolar. Acho que o desafio é transformar a escola em um ambiente de aprendizagem, de superação, de emancipação de todos. **(Grupo focal – Diretor escolar)**

“um ambiente de aprendizagem, de superação e de emancipação” é de responsabilidade de todos.

O diretor refere que o desafio de mudar a escola exige participação efetiva de todos nas discussões. Não responsabiliza o AEE pelas questões de aprendizagem escolar e assim sendo, demonstra que houve uma mudança de sua concepção sobre a Educação Especial.

Fullan (2009) ressalta a importância da mudança individual para efetivação de práticas significativas:

O processo psicológico de aprender e entender algo novo não acontece subitamente. A presença ou ausência de mecanismos para lidar com o problema do significado – no início e à medida que as pessoas experimentam novas ideias – é crucial para o sucesso, pois é no nível do individual que a mudança ocorre ou deixa de ocorrer. É claro que, ao dizer que a mudança ocorre

individualmente, deve-se reconhecer que as mudanças organizacionais, via de regra, são necessárias para proporcionar condições de apoio ou estímulo para promover mudança na prática. (p. 46)

Os valores e as crenças pessoais desse diretor são necessárias para a implementação de mudanças na sua escola. Ele pode ser um agente de transformação capaz de envolver a comunidade escolar com o propósito de discutirem novas ideias – talvez não tão novas no sentido de que elas já existem há muito tempo. Ser um agente de mudança exige do gestor estratégias voltadas para a compreensão de novas propostas educacionais, e a construção de práticas efetivas que promovam um ensino de melhor qualidade e, em consequência, inclusivo.

O **contexto da prática** constitui a fase mais difícil da mudança educacional, porque diz respeito à cultura escolar e seus sistemas de crenças, valores, modelos e atitudes. Esse contexto trata de mudanças nas ações e no comportamento de gestores e professores que atuam na micropolítica do cotidiano escolar.

Ball (2009) expõe a complexidade do **contexto da prática**:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (p. 305)

A implementação do AEE nas escolas, do ponto de vista do **contexto da prática**, causa conflitos, angústias, esperanças entre outros elementos presentes nos processos de mudança. É nesse contexto que emerge e se materializa uma cultura escolar emancipatória desejada. O AEE é um serviço que visa à superação das práticas excludentes da Educação Especial tradicional e busca práticas de promoção de acessibilidade para os alunos que são o seu público. Muitos gestores e professores já reconhecem isso, embora muitos não aceitem ainda essa mudança. Mais uma razão para que se pesquisem estratégias de atuação

que contribuam efetivamente para que gestores e professores alcancem o sentido inclusivo das diferenças humanas.

Embora a experiência da Rede de Ensino de Florianópolis seja de 12 anos em Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, a trajetória da implementação do AEE não apresenta uma evolução linear. Como afirma Morin (2002), ela conheceu e conhece [...] “turbulências, bifurcações, desvios, fases imóveis, êxtases, períodos de latência seguidos de virulências” (p. 83).

Um grupo de gestores e professores da Rede demonstram entender que o AEE é um facilitador da inclusão – e não a sua garantia – para alunos da Educação Especial atual. Em suas falas, mostram que confundem ainda o AEE e as Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) com as Salas de Recursos, que faziam parte dos serviços da Política de Educação Especial de 1994, a qual era fundamentada na Integração escolar. Eles destacam a riqueza dos materiais das SRM e o atendimento no contraturno, no entanto ao fazerem alusão explícita as mudanças de concepção do AEE, como inovação da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, também, não deixam claro que a Educação Especial não substitui mais a escolarização para os alunos que são seu público alvo e que o AEE, como seus demais serviços, passaram a complementar a formação do aluno, assegurando-lhes condições de acesso, participação, permanência no ensino comum de modo autônomo e independente.

Os respondentes revelaram explícita e implicitamente a organização pedagógica das escolas da Rede. Essa organização parece dificultar a compreensão do AEE, em toda a sua extensão, seja como inovação, seja como provocador de mudanças.

Em síntese, a compreensão do que é o AEE, na sua completude, não ficou evidente nas respostas. Resquícios da compreensão dos serviços da Educação Especial tradicionais ainda estão presentes nas respostas apresentadas à pergunta sobre o que se entende sobre esse serviço inovador.

A leitura dos documentos que norteiam e explicitam os grandes marcos legais e educacionais da inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, também não ficou evidente nas respostas.

É desejável que o **contexto da influência** com base na perspectiva inclusiva e o da documentação das leis – **contexto da produção de texto** invadam as escolas dessa Rede e das demais, em todo o Brasil, e sejam do conhecimento dos que nela atuam, mesmo que haja resistência aos seus conteúdos. Espera-se que as escolas os conheçam, tomem uma posição diante das novidades, como o AEE, e distingam os efeitos que elas produzem ao serem implementadas.

A resposta de uma orientadora educacional é um exemplo do que se conclui no final desta análise da primeira questão do grupo focal.

Ela expõe a importância do AEE como um subsídio para discutir a escola para todos, a necessidade de se ter uma escola que reconheça as diferenças dos alunos, e aponta

Eu penso que a Educação Especial é uma modalidade na escola que vem subsidiar todo trabalho em torno de uma discussão de uma escola para todos. Uma escola em que se reconheçam as diferenças. O AEE é um atendimento específico. Ao mesmo tempo, nós temos discutido essa questão complexa da educação inclusiva e do AEE, em alguns momentos de reuniões pedagógicas ou reuniões em pequenos grupos com professores. É difícil, devido às resistências e à falta de ampliação de alguns conceitos, acabar com o preconceito em relação à criança com deficiência. Então, você precisa de subsídios e de diversos momentos, tanto do atendimento como das discussões em alguns momentos para que a gente possa se despir dos preconceitos para realmente receber essa criança.

**(Grupo focal – Orientadora educacional)**

a necessidade de se clarificar conceitos e tentar mudar valores e crenças da comunidade escolar sobre o AEE. Seu depoimento, contudo, é incompleto, no entender deste estudo, em relação ao que ela compreende sobre esse novo serviço, e o que falta nele faz muita diferença para explicitá-lo no **contexto da prática**. A orientadora, pode-se dizer, limita-se a conceitos, a ideias que remetem a “lugares comuns” sobre o AEE e a inclusão. Portanto, de um lado, verifica-se na amostra professores que esperam do AEE soluções práticas, envolvendo uma tarefa que é deles e não de seus colegas da Educação Especial, como de

costume, e, de outro, gestores que, por não chegarem a uma compreensão plena do AEE, não conseguem penetrar no contexto da prática escolar propriamente dita, condição para que sejam retiradas implicações pedagógicas das mudanças trazidas pelo AEE, no ensino comum.

#### **4.2 A sala de aula e o AEE: repercussões no ensino e na aprendizagem**

Este tópico refere-se à análise e discussão das perguntas 5, 7 e 8, direcionadas unicamente aos professores, nos grupos focais e às observações feitas nas escolas, envolvendo gestores e professores. O objetivo dessas observações foi investigar o trabalho realizado, diretamente nas salas de aulas, e a influência do AEE nas mudanças das práticas de ensino e na concepção de aprendizagem escolar.

A pergunta 4, direcionada para os grupos focais de gestores e professores e que leva em consideração a relação do professor de sala de aula com o professor de AEE, está entremeada pela discussão das perguntas 5, 7 e 8.

Rememorando, as perguntas foram as seguintes:

4. Na escola onde você atua, como o professor do AEE se relaciona com o professor de sala de aula? Qual a dinâmica dessa relação?

5. O fato de existir um professor de AEE atendendo na sua escola influenciou o seu trabalho na sala de aula, seja na elaboração de planejamentos; seleção das atividades; desenvolvimento e acompanhamento das atividades; a forma de trabalho com os conteúdos curriculares; a organização dos espaços (a estrutura física da sala de aula); a organização dos tempos escolares (divisão dos horários, os ritmos e as flexibilidades); a organização do material; as regras de disciplina adotadas; a avaliação das atividades?

7. O fato de os alunos com dificuldades de aprendizagem e dificuldades de comportamento não serem mais atendidos pelo AEE influenciou nas suas práticas de ensino? Como você organizou suas práticas para atender esses alunos?

8. Você adapta currículo, diferencia atividade, limita os objetivos de aprendizagem para alunos com deficiência?

Os professores, ao serem questionados sobre a influência do AEE no trabalho de sala de aula, expressaram suas opiniões e discutiram sobre o planejamento; a seleção de atividades; a forma de trabalhar os conteúdos curriculares; a organização dos espaços e tempos escolares; a organização do material e a avaliação das atividades, refletindo um **contexto da prática** permeado por ideias, conceitos e concepções sobre o ensino e a aprendizagem que: a) definem suas relações com o professor do AEE, e b) indicam o que a nova política de Educação Especial representa para os professores e como ela se recontextualiza no cotidiano das escolas.

O AEE iniciou sua trajetória na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a partir de um **contexto de influência** marcado pela difusão de novos preceitos educacionais, consubstanciados na inclusão escolar. Tais preceitos estão presentes na: a) mudança no pensamento ou **contexto da influência**; b) mudança nos textos escritos ou **contexto da produção de texto**; c) mudança nas ações ou **contexto da prática**.

No **contexto da prática** é que se materializam os efeitos decorrentes de uma política que leva para o interior das escolas influências e textos políticos e legais, visando a mudanças substanciais no pensamento e nas ações educacionais de gestores e professores.

A política de Educação Especial, na Rede, foi submetida a processos complexos, multidimensionais, pessoais e interativos.

Os efeitos de uma política educacional nas práticas de ensino envolvem processos micropolíticos, representados por ações de gestores e professores, no nível local. A análise da política implica na articulação de processos macro e micro (MAINARDES, 2006).

Na Rede de Ensino de Florianópolis, a política de Educação Especial e o AEE passaram, como era de se esperar, por diversas reinterpretações e

recontextualizações e estão imersos em processos interativos constituídos pela percepção dos professores; por um conjunto de ideias que definem a concepção de ensino e de aprendizagem; pelos textos políticos e legais que são destinados ao ensino básico; pelo PPP de cada escola e pela organização pedagógica das salas de aula. Esses processos se relacionam com o AEE e, por isso, foi possível encontrar percepções e experiências individuais e coletivas de gestores e professores com atitudes mais abertas e mais próximas do que representa o AEE na perspectiva da educação inclusiva. Há, contudo, depoimentos de gestores e de professores que continuam mantendo velhas crenças e práticas de ensino de educação comum e de Educação Especial.

Ball e Bowe (1992) afirmam que é possível uma política encontrar, no **contexto da prática**, processos complexos, nos quais uma proposta não tem sentidos fixos e claros e é sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação.

Nas respostas à pergunta 01, houve gestores e professores que demonstraram dificuldade de compreensão do AEE. Nas respostas às perguntas – 4, 5, 7 e 8, eles ora reconheceram e responderam favoravelmente às inovações trazidas pelo AEE, ora demonstraram incompreensão dos princípios inclusivos e dos propósitos do AEE.

A mobilização do AEE em torno de uma mudança na prática de ensino de professores do ensino comum exige um trabalho coletivo da escola que identifique os fatores que facilitam e os que dificultam a organização de ensino inclusivo.

Nesse processo de recontextualização da política de AEE, foram analisados, primeiramente, os depoimentos que mais se aproximaram do que pretende o AEE como serviço que decorre de uma perspectiva inclusiva da Educação Especial.

O depoimento de uma professora abordou a importância do AEE na garantia de acesso ao conhecimento a um aluno com cegueira em sala de aula comum. Pelo que foi apontado pela professora, percebe-se que a atuação do professor de Educação Especial se diferencia daquela anterior, que orientava os professores da sala de aula a adaptarem currículos, a diferenciarem seu ensino para atenderem unicamente a alguns alunos.

Outra professora de sala de aula enfatiza a importância de compartilhar com o professor do AEE o planejamento de suas atividades de ensino, para que sejam providenciados os recursos e os materiais acessíveis a um aluno. A professora percebe que o AEE é um serviço que supre a necessidade de acesso ao conhecimento e promove a participação de todos os alunos de sua turma nas atividades de sala de aula.

Essas duas respostas demonstraram um primeiro avanço no processo de mudança referente à parceria do professor de AEE com o professor de sala de aula.

O AEE teve muita influência na sala de aula. O código Braille me fez ver a necessidade de trabalhar com as demais crianças sobre o meu aluno com cegueira. No 1º ano, as crianças tinham muita curiosidade pela máquina (Perkins). Todos escreviam na máquina também para participarem das atividades com ele. Então o aluno com cegueira percebia que seus amigos faziam as atividades com ele. O AEE fez mudar minha visão sobre o aluno com deficiência, no caso, a visual. Ele tinha dificuldades enormes. Então, teve uma influência grande das professoras do AEE que trabalhavam, na época, na sala multifuncional. Esse menino chegou ao final do 1º ano conhecendo todas as letras do alfabeto em Braille. Foi um avanço. Ele se movia sozinho com a bengala, coisa que ele nunca tinha feito. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

Bom, eu tive bastante influência (do AEE) no acompanhamento e desenvolvimento das atividades. Eu tive alunos com surdez, com baixa visão e a acessibilidade foi de fundamental importância para a participação do aluno. As professoras do AEE mantiveram comigo uma relação de trocas que me ajudou muito a organizar meu ensino. A cada planejamento, eu contava com o apoio da professora do AEE para confecção de materiais acessíveis. Por exemplo, eu trabalhei sobre os dinossauros, o que requereu muito material acessível e foi construído pela professora do AEE. O material ajudava tanto o aluno com baixa visão quanto o aluno com visão normal. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

A ação direta do AEE na sala de aula, visando ao acesso e à participação do aluno com deficiência nas atividades escolares, introduz uma nova maneira de conceber e de fazer Educação Especial e, conseqüentemente, provoca mudanças nas relações de trabalho escolar entre professores da sala de aula e professores do AEE, e clarificam as competências de cada um.

Se a Educação Especial foi, anteriormente, entendida como substitutiva do ensino comum, nas respostas acima aparece, implicitamente, a ideia de que o AEE é um serviço complementar, que instrumentaliza o aluno para enfrentar as barreiras interpostas pelo ensino comum. Elas demonstram também que é possível a participação do aluno com deficiência na turma comum, por meio de recursos que garantem o acesso ao conhecimento. O acesso muda o olhar dos professores de sala comum sobre a deficiência.

A acessibilidade está assegurada em documentos políticos e legais, tais como o Decreto 5.296 de 2004, que [...] “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também a garante. Ambos são documentos que dizem respeito ao **contexto da produção de textos** e promovem impactos a partir de uma concepção de deficiência que não está ligada à incapacidade ou limitação. É o AEE que assegura, no **contexto da prática**, o que está garantido nos textos, introduzindo mudanças na organização escolar e no ensino propriamente dito.

Os professores do AEE são os responsáveis pela produção de materiais acessíveis, indicação de equipamentos e recursos da Tecnologia Assistiva e atendimento direto aos alunos em suas necessidades específicas de acessibilidade. As parecerias que o AEE estabelece com outras áreas do conhecimento, tais como a Engenharia, Arquitetura, Fisioterapia, Fonoaudiologia, entre outras, ampliam ainda mais a gama de recursos e equipamentos destinados aos alunos com deficiência nas salas de aula.

Ao se relacionar com o professor de sala de aula, o professor de AEE estabelece um canal de comunicação e de troca de experiências que permitem clarificar o novo sentido da Educação Especial e do AEE – **contexto da influência**. Aos poucos, por meio desse contexto, vai sendo introduzida a ideia de que o atendimento ao aluno da Educação Especial no AEE não tem como fim a escolarização. Ensino diferenciado, ao contrário do que pensa o senso comum, promove a discriminação, pois diferencia o ensino para alguns alunos da turma e, assim sendo, os exclui. Embora represente um avanço na acessibilidade e no entendimento da necessidade de se estabelecer parceria entre o professor da sala de aula comum com o professor de AEE, o AEE vai além da garantia de acessibilidade ao conhecimento dos alunos da Educação Especial. Por não ser um serviço de escolarização paralela, o maior objetivo da Educação Especial e do AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva, é influenciar a escola na compreensão da **diferença além, da diferença dentro** e da **diferença contra**, como refere Burbules (2006, p. 174). Esses sentidos da diferença – que foram abordados no Capítulo I, se contrapõem às categorizações e a práticas de ensino que rotulam o aluno com deficiência, como “o aluno diferente”. O **contexto da influência**, que o AEE se propõe a promover no âmbito das escolas municipais de Florianópolis, está firmado nesses sentidos.

O registro ao lado, feito durante uma observação em sala de aula, evidencia a prática de uma professora preocupada em promover liberdade e autonomia aos alunos no processo de aprendizagem.

Eu estou sempre com as professoras do AEE e para mim o relacionamento é muito positivo. Elas estão sempre na minha sala indicando o material necessário para acessibilidade da aluna. Como a minha aluna é baixa visão, a gente tem de fazer tudo em alto relevo para ela. As professoras do AEE estão sempre muito preocupadas com o meu planejamento, pois é a partir dele que elas sabem o que produzir para os alunos. O relacionamento é muito bom. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

As crianças estão voltando do intervalo. A professora dá uma atividade de matemática e diz para os alunos que eles são livres para escolherem o caminho para resolução do problema. Diz que o caminho não pode ser o dela, mas de cada um. **(Observação em sala de aula)**

A mesma professora, em discussão no grupo focal, expressou o seu relacionamento de parceria com o professor do AEE e destacou as contribuições que o AEE trouxe para sua prática pedagógica. A professora não limita os objetivos educacionais para os alunos com deficiência. Ela estabelece os mesmos objetivos para todos, sem distinção, sem diferencialismo.

Mais uma resposta dessa professora demonstra seu entendimento de que a adaptação ao conteúdo escolar é o aluno quem a faz. A professora dá espaço para que o aluno exerça sua autonomia intelectual e reconhece que a aprendizagem não pode ser controlada de fora e regulada por quem ensina.

As trocas entre a professora de AEE e a professora de sala de aula em situação real do cotidiano escolar e com base nas ideias que se contrapõem ao ensino escolar conservador fazem a diferença, como demonstrou mais uma professora de

Muitas questões foram clarificadas em conversas com o professor do AEE. Passei a compreender que não existem objetivos educacionais limitados ao aluno com deficiência. É o aluno que vai me dizer o limite. A não ser que eu não tenha a capacidade ou não esteja preparada para perceber até onde ele pode ir. Você não vai estabelecer antes os objetivos. É ele que vai fazer o seu caminho e você vai ver até onde ele vai progredir. Não só para o aluno com deficiência, mas todos. Eles podem estar no processo e não chegar naquilo que você quer, mas você vê que ele teve um progresso e está no processo. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

Eu acredito que o currículo deve contemplar todas as crianças. Não é o professor que vai adaptar o currículo. O currículo é construído, ele é reformulado. Ele não é estanque. Agora, eu não adapto currículo e nem limito objetivos para o aluno com deficiência porque estaria dizendo que eu não quero que esse aluno chegue lá. Eu quero que ele avance. Eu vou fazer tudo o que eu posso, nem que para isso eu leve mais tempo. Quem vai limitar é ele. O limite é ele quem dá, não eu. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

Acho que todos devem ter o direito de participar. Eu não faço atividades específicas. A criança com deficiência vai participar das mesmas atividades. O meu trabalho é ensinar sobre tal assunto; se vai aprender, o quanto vai aprender, depende de cada um. As crianças não aprendem o mesmo tanto do mesmo jeito. Eu acho que as professoras do AEE tiveram influência porque me fizeram entender as diferenças na sala de aula: cada criança tem o seu tempo de aprender, o seu jeito de aprender e a quantidade que vai aprender. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

sala de aula.

Por suas respostas, essas professoras parecem ter compreendido que aprender é construir caminhos que sejam significativos para o aprendente e que se expandem na medida da capacidade de cada um.

Nas falas das professoras percebem-se mudanças no seu modo de pensar e de atuar pedagogicamente, que caminham na direção da inclusão escolar. Elas parecem ter compreendido que ensino individualizado, métodos especializados para alunos com deficiência não correspondem ao que se espera de uma prática escolar inclusiva.

O AEE contribui para mudanças nas práticas da sala de aula, mas é crucial que a escola se mobilize e organize momentos coletivos de formação continuada, de estudos e de pesquisas para aprofundar a questão da diferença e da aprendizagem, na perspectiva da educação inclusiva. Uma outra professora de sala de aula da pesquisa, em sua resposta, referiu que a avaliação do

Eu penso que teve pouca influência, mas teve sim. Por exemplo, na avaliação. Como eu vou avaliar aquela criança? O que vou colocar no papel, porque a nossa avaliação é descritiva. Então, quando chegou a época de fazer a primeira avaliação, eu fui perguntar para as professoras do AEE como eu faria a avaliação dos dois alunos com deficiência. Elas me deram um texto para eu ler. Da maneira que entendi o texto, eu fiz o rascunho da avaliação dos dois e daí eu dei para elas lerem para ver se elas tinham algo a sugerir. Elas me disseram que estava ótimo e que era assim mesmo. Eu acho que elas têm ajudado, que elas têm influenciado na minha dinâmica. Em alguns momentos, elas me disseram e me orientaram que eu não poderia trabalhar conteúdo diferente. Que eu tinha de trabalhar de maneira diferente, mas o conteúdo era o mesmo que eu estava trabalhando com os outros alunos. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

desempenho escolar de seus alunos é descritiva e a mesma para todos; é um documento planejado pelo coletivo escolar. Ela disse que recorreu à professora de AEE para orientá-la. Observa-se que houve troca de ideias sobre os processos de avaliação para o aluno com deficiência. A professora do AEE não deu uma resposta pronta, tampouco a professora de sala de aula exigiu tal ação ou recorreu a avaliações classificatórias e excludentes. As duas professoras trataram da questão de forma interativa.

A avaliação da aprendizagem constitui um problema para muitos professores, principalmente quando diz respeito a alunos da Educação Especial. As trocas entre professores de sala de aula e de AEE são fundamentais para que as questões sobre a avaliação se esclareçam, sem, contudo, que a professora de sala de aula passe o bastão para a colega do AEE.

O caminho para consolidação da inclusão escolar passa pela construção de um Projeto Político Pedagógico – PPP que propicie uma discussão coletiva da escola, além de um **contexto de influência** que envolva mudanças na forma como se concebe a aprendizagem. Não se atingem mudanças na maneira de pensar dos professores apenas com a simples execução de orientações provindas de textos políticos e legais.

Para Ball e Bowe (1992), o **contexto de influência** é aquele em que os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a orientação de políticas educacionais. Os professores precisam ser considerados como intelectuais que pensam, criticam, analisam os discursos e propõem mudanças em suas práticas de ensino, a partir de abordagens emancipadas de ensino e de aprendizagem.

Deleuze (2006), filósofo que discute a questão da diferença, ao se referir ao aprender em seus estudos, embora este autor não tenha a intenção de desenvolver uma teoria do aprender, refere-se à ideia de que o aprender é um encontro com signos, em conformidade com os estilos, tempos e caminhos que cada um traça em seu processo de aprendizagem:

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimento que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que,

em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (p. 48)

Aprender é um encontro com signos. Tal encontro não se dá de forma passiva. Não há uma relação unilateral daquele que emite signos sobre aquele que os recebe. Aprender significa interpretar e recontextualizar os signos. É criar a partir daquilo que já está dado dentro de sistemas de significações, ou seja, o sentido que se dá aos objetos e às coisas é construído por meio de estruturas cognitivas que têm por base a experiência humana. O aprender é uma ação humana ativa, criativa e peculiar a cada aluno. Nenhum aluno lê os mesmos signos ao mesmo tempo e da mesma forma. O ato de aprender e a constante interação com signos são uma situação complexa e impossível de ser controlada por quem ensina.

Em continuação, Deleuze (2006) defende a ideia de que não há métodos para aprender:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontro se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura, uma paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo. (p. 48)

Levar os alunos a experimentarem a liberdade e a autonomia, contrapondo-se a aprendizagens padronizadas, memorizadas e sem significados, é o que se espera de uma educação escolar inclusiva, que está voltada para a emancipação intelectual dos alunos. Uma pedagogia que proporciona um ensino e uma aprendizagem que respeita o processo singular de aprendizagem dos alunos.

Em Deleuze, encontram-se ideias que contribuem para a compreensão da aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.

Novas ideias, novos intercessores (como diria Deleuze) produzem **contextos de influências**.

No PPP da escola, esse **contexto** deve estar descrito e ser expresso como uma decisão do coletivo escolar de concretizá-lo em seus objetivos, metas e ações educacionais.

O PPP por ser um texto declaratório dos planos de uma escola para um determinado tempo e espaço educacionais, faz parte do **contexto da produção de texto**; ele é elaborado no espaço micropolítico da educação; é um documento que deve levar em consideração outros, emitidos pelo poder central; baseia-se em um **contexto da influência**, que é responsável pela propagação de ideias novas nas escolas. O AEE deve, obrigatoriamente, fazer parte do PPP de uma escola, como marca da Educação Especial, que é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades de ensino.

As múltiplas dimensões do aprender trazem implicações nas mudanças a serem realizadas na escola e podem clarificar e facilitar, entre outros, a compreensão da nova Política de Educação Especial e do que esta propõe como AEE.

Do encontro das pessoas/alunos com os signos, são produzidos respostas/resultados singulares e múltiplos. Os resultados obtidos precisam ser entendidos como possibilidades de respostas do aluno, principalmente do aluno com deficiência, como expôs uma professora de sala de aula da Rede.

O planejamento, as atividades, o conteúdo, eu vou me virando sozinha; quando tenho a necessidade, eu vou procurá-las, mas sem grandes influências. O que elas me influenciaram e este ano eu tenho, novamente, um aluno com deficiência foi na questão da avaliação. As professoras do AEE me ajudaram a ver no aluno com deficiência um aluno e não uma deficiência. Ver nele as possibilidades: o que ele progrediu, o que ele me mostrou naquele trimestre ou naquele período. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

O aprender pode ser pensado como um acontecimento, não apenas como produto, como um resultado esperado. Pensar o aprender como um acontecimento é valorizar situações únicas no processo educativo; é estar convencido de que os alunos sempre podem aprender, não importando o que e o quanto. O que vale, efetivamente, é aprender, sem ênfase em um produto feito e acabado. O que se quer dizer é que o aprender

não é fixado no tempo e totalmente previsto, mas um movimento na direção de níveis mais avançados de entendimento, em que cada momento de aprendizado tem seu valor para se alcançar um próximo.

Surpreender-se com cada ato do aprender, com aquilo que nem se sonhava ensinar, isso tem a ver com a aprendizagem como um acontecimento. Aprender não é simplesmente chegar ao que já está dado. O aprender é sempre um devir.

Nas escolas inclusivas o processo de aprendizagem tem essa conotação e é nesse **contexto de influência** da aprendizagem que o AEE se organiza e se diferencia da Educação Especial tradicional, incentivando os professores do ensino comum e especial a enfrentar os desafios que a inclusão lhes impõe, no **contexto da prática**.

Os avanços presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – **contexto da produção de textos** – têm por base os fundamentos da aprendizagem ora referidos.

Na resposta de uma orientadora educacional, que participou da pesquisa, ficou evidente que as práticas e as políticas educacionais devem caminhar juntas. Se antes as políticas e práticas refletiam uma lógica excludente das escolas,

atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta para práticas inclusivas. A orientadora pedagógica reconheceu em sua fala a influência das políticas e da legislação para que uma mudança se estabeleça, o que exige um envolvimento da escola de um modo geral e não apenas em algumas pessoas mais interessadas em mudar.

Há necessidade de se discutir, de se pontuar uma escola que seja inclusiva, porque **nas práticas** ou **nas políticas** se tinha todo um encaminhamento para uma escola excludente. Então, a partir do momento que você tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que orienta determinadas ações e tem a questão de legislação, de estrutura administrativa e tal, você, também, enquanto escola tem de fazer toda essa mudança acontecer. **(Grupo focal – Orientadora educacional)**

No entanto, ainda persistem posicionamentos de professores que reclamam dos professores do AEE, que não lhe dão apoio, como antes. A resposta desta professora de sala de aula minimizou a questão da acessibilidade ao ambiente físico da escola. Ela foi taxativa ao manifestar a dificuldade que os professores têm de lidar com alunos com deficiência na sala de aula e, ao mesmo tempo, reconhece que foi bom “lidar” com o aluno, e este, com as demais crianças da turma.

Não é só a questão da acessibilidade na estrutura física. A estrutura física é fácil de lidar. Podemos construir um banheiro acessível, colocar uma rampa. O problema é que nós não sabemos lidar com aquele tipo de criança. Nós, os professores do 1º ao 4º ano, nós não tivemos curso nenhum para lidar com criança com deficiência. Eu não me sinto preparada para lidar com essa criança. Eu não sei como ela aprende e os professores do AEE não me dão orientação. Se já temos dificuldades com as nossas crianças de 1º a 4º ano, imagina do 6º ao 9º ano. O professor fica 45 minutos e vai para a outra sala. Ao mesmo tempo, eu fico pensando que foi bom lidar com essa criança, foi bom ela lidar com as outras crianças. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

É indispensável que o AEE elimine as barreiras arquitetônicas, físicas e de comunicação, mas é essencial que ele contribua para eliminar as barreiras pedagógicas, e é nesse aspecto que consiste sua maior dificuldade. Tal fato decorre em grande parte de um ensino que não atende aos princípios inclusivos.

O relato de uma professora do AEE, durante uma observação na escola da Rede retoma a dificuldade de uma professora de sala de aula em considerar o interesse de um aluno com deficiência intelectual de conhecer um conteúdo relacionado com o assunto da aula. A necessidade de uma professora abordar um conteúdo escolar de forma

Os professores estão muito engessados. Se sentem obrigados a dar conta do conteúdo e não conseguem enxergar outra perspectiva. Dão uma prova e, se o aluno não responde, acham que cumpriram com a função deles. Teve uma situação em que a turma estava estudando o descobrimento do Brasil e um aluno com deficiência intelectual queria saber sobre as caravelas. A professora de sala me disse: Veja, como pode? Ele quer saber sobre as caravelas. Eu respondi: E aí, o que você fez? Ela respondeu que não era o assunto do momento. Eu disse: Sim, mas estão estudando o descobrimento do Brasil. Ela respondeu que sim, mas não as caravelas. **(Observação na escola – Entrevista com professora do AEE)**

mais aberta e procurando atender à curiosidade de todos os alunos inibiu a participação de um deles. Para a professora, não cabia no momento da aula explorar o assunto segundo o interesse do aluno, atender à sua curiosidade, mas cumprir o seu plano de aula.

O conhecimento, como verdade inabalável e indiscutível, que é aprendido pelo aluno sem quaisquer condições de ser contestado por uma participação do aluno na sua produção, não é o mote das escolas inclusivas. No ensino inclusivo, as verdades prontas cedem espaço para a construção do conhecimento, para as dúvidas e para a incerteza e perdem sentido as cabeças cheias de conteúdos memorizados, que são logo esquecidos quando o assunto não está imerso em uma rede de significações para o aluno.

Para Moraes (2003):

Hoje, o foco da escola mudou. Sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante. Portanto, a escola tem um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser efetivamente atendido. Essa compreensão se fundamenta nas descobertas da ciência cognitiva e da neurociência, que reconhecem a existência de diversos tipos de mentes e, conseqüentemente, de diferentes formas de aprender, lembrar, resolver problemas, compreender e representar algo. Compreender que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e as mesmas habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira, e que é impossível aprender tudo que existe para aprender. Já que não podemos aprender tudo, é preciso fazer escolhas na vida e, para fazê-las, é necessário estar consciente e bem informado. (p. 137-138)

Não se trata de negar aos alunos o acesso ao conhecimento produzido e sistematizado, mas de se buscar uma nova maneira de ensinar. O conhecimento não deve ser ensinado como imutável, fragmentado, desarticulado, desprovido de qualquer sentido e distante da possibilidade de o aluno construí-lo segundo sua capacidade e com emancipação intelectual. .

Para um dos diretores das escolas observadas, o currículo, na maioria das escolas, é uma proposta de conteúdos prescrita fora delas e que deve ser seguida compulsoriamente pelos professores.

O currículo estrutura o conhecimento escolar em disciplinas e se constrói a partir de processos hierarquizados e sequencializados em dificuldades crescentes, regulados racionalmente. A organização curricular assim concebida é uma invenção da Modernidade e tem suas raízes no modelo cartesiano/positivista, que carrega uma crença na verdade absoluta. Essa concepção dificulta a consolidação das práticas escolares inclusivas.

Anos de reprodução de uma cultura escolar, que fragmenta o saber e o reduz a realidades estanques, sem conexões, dificultam aos alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente, que lhes traz uma percepção totalizante da realidade (GALLO, 2003, p. 86).

Nessa lógica, a entrada de alunos com deficiência em sala de aula causa transtornos e as dificuldades de aprendizagem só acontecem para aqueles alunos

Eu não acredito na dificuldade de aprendizagem, eu acredito nas oportunidades de aprender. Há um processo de padronização da concepção de currículo e do trabalho pedagógico. O professor tem de ensinar tudo e a mesma coisa para todos. Lógico que os meninos têm ritmos próprios de aprendizagem e isso gera indisciplina. Uns são chamados de burros e outros são chamados de gênios. Para acabar com isso, eliminamos o quantitativo das notas e começamos a trabalhar com o princípio da avaliação formativa, que o professor não consegue ver que a cada tempo, a cada momento que ele esteja, ele pode avaliar o aluno. O aluno não precisa mostrar sua aprendizagem na sala de aula, pode demonstrar no corredor, na hora do almoço, qualquer ambiente da escola ou até fora da escola ele pode demonstrar que aprendeu matemática, que aprendeu geografia. O erro também não é admitido na escola, o aluno não pode errar. Isso é uma cultura estabelecida no Brasil como uma metanarrativa da educação e faz com que o aluno não se pronuncie na escola em não dizer aquilo que aprendeu com medo de errar. **(Observação na escola – Entrevista com diretor escolar)**

A gente estuda o AEE na escola e eu acho uma utopia fazer o AEE adequadamente. A educação regular tem muito que mudar e é por estar amarrado em velhas concepções que o ensino regular não consegue entender o AEE em sua nova dimensão. Se tiver uma turma com 30 alunos, a metade fica sem aprender. **(Observação na escola – Entrevista com professora do AEE)**

que não se encaixam nesse modelo, como declara a professora do AEE ora citada.

Este diretor escolar se mostra contrário ao fato de o aluno ser julgado positiva ou negativamente pelo que consegue aprender dos conteúdos selecionados como metas de aprendizagem.

A escola é estanque e acha que a cada ano deve atingir uma meta de aprendizagem. Por que todos têm de aprender que o Brasil tem tantos quilômetros quadrados? Uns vão aprender outros não vão se interessar. Daí eu trabalho com o princípio das múltiplas diferenças. A escola ainda acha que todos têm de estar aprendendo no mesmo tempo, no mesmo ritmo. Eu trato os alunos com muita confiabilidade. Eu cheguei nessa escola que não oportunizava nada para as crianças, só o livro didático. **(Observação na escola – Entrevista com diretor escolar)**

Coexistem na educação brasileira um **contexto de influência** que sustenta práticas com base em concepções de ensino excludentes e conservadoras e um outro que se pauta pelos princípios de uma educação inclusiva. Há ainda um **contexto da produção de texto** que também não contribui para que professores e gestores inovem suas práticas de ensino, na perspectiva inclusiva.

De fato, adotam-se nas escolas alguns programas do Ministério da Educação – MEC, tais como a Prova Brasil, que é um sistema de avaliação em larga escala que tem por objetivo “avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (MEC, 2009). São testes aplicados no quinto e nono anos ou quarta e oitava séries do ensino fundamental. O foco da avaliação é a leitura e a matemática. Os resultados da Prova Brasil subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Por meio desse índice, o MEC e as Secretarias de Educação definem políticas e recursos financeiros para as situações consideradas prioritárias.

Essa avaliação promove e reforça uma concepção de aprendizagem onde todos os alunos têm de responder às mesmas questões da prova, produzindo-se a mesmificação e anulação das diferenças. Não se trata de uma política mal-

intencionada ou que a avaliação não é importante para regulação da qualidade do ensino. A preocupação gerada pela coexistência de políticas contraditórias produz efeitos que confundem os professores e gestores, no que diz respeito ao ciclo de mudanças na educação. A existência de um mesmo instrumento de avaliação para todos os alunos está relacionada a uma necessidade de controle técnico e formal do poder central sobre a educação. Esse tipo de avaliação massificada e massificante denota uma ênfase reiterada na aprendizagem como produto. A Prova Brasil avalia indiretamente o ensino escolar por intermédio da aprendizagem dos alunos. Uma análise que recaia diretamente sobre a qualidade do ensino ministrado não está sendo realizada nas escolas. Entende-se que a relação indissociável entre ensino e aprendizagem é verdadeira. Ao avaliar todos os alunos por um único instrumento, não estaria promovendo o apagamento das diferenças? Em que medida essa prova realça as múltiplas dimensões do aprender? Estaria esse instrumento reforçando a uniformidade da capacidade de aprendizado dos alunos?

As avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e a Provinha Brasil, reforçam a ideia de que os alunos devem demonstrar que dominam determinados conteúdos curriculares em uma mesma faixa etária e que cursam um mesmo nível de ensino. Tais provas descartam a capacidade de cada aluno seguir seus caminhos educacionais, dentro de suas possibilidades e de os contextos regionais influírem nos resultados da aprendizagem pretendida para todos os diferentes caminhos de aprendizagem que se produzem no interior das escolas.

Esses documentos se referenciam na chamada Pedagogia Moderna, que se construiu em torno de um saber científico que tenta dominar os processos de aprendizagem. A Psicologia do século XX foi produzida na busca de saber como uma criança aprende e construiu várias teorias de aprendizagem. Por essas teorias, fica a ideia de que é possível saber como uma criança/aluno aprende um dado conteúdo em um momento de sua vida.

Tanto a Pedagogia quanto a Psicologia têm imposto ao ensino escolar uma certa unidade e uniformidade para o aprendizado. As práticas escolares anulam as

múltiplas dimensões do aprender. O que reina, então, nessas práticas é a pedagogia do “mesmo”.

Na perspectiva de uma pedagogia conservadora, aprender é chegar ao conhecimento que já existe e que já foi pensado. Não há construção do conhecimento, não há criação. O ensino se encerra na lógica da explicação do conhecimento existente por um professor que o detém, e que tem, do outro lado, um aprendiz ignorante.

Passarelli (2007) aborda o conhecimento e a aprendizagem vinculados à emancipação do aluno:

A fim de se amoldar às mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, o paradigma educacional hoje em desenvolvimento propõe uma *escola inteligente*, um local rico em recursos para que a aprendizagem seja de fato significativa. Essa escola deve transformar-se no local onde os alunos poderão construir seus conhecimentos em conformidade com seus estilos individuais de aprendizagem. A ênfase não mais residirá na memorização dos fatos: o importante agora será expressar-se com clareza, solucionar problemas e tomar decisões adequadas. O currículo deverá não apenas reconhecer a importância de outras formas de inteligência, além da linguística e da lógica-matemática, como também oferecer uma visão sistêmica do conhecimento humano. Essa fará menos uso do livro-texto e do quadro-negro, privilegiando o uso de novas tecnologias de informação e de comunicação. (p. 42)

Um dos diretores de escola da Rede foi sintético e direto ao ponto, como está registrado ao lado.

O professor seria um gestor e não um transmissor de conhecimento. **(Observação na escola – Entrevista com diretor escolar)**

É preciso que os princípios de uma escola inclusiva se incorporem profundamente no **contexto da prática**, tendo o apoio de documentos políticos e legais e de uma formação de professores que contribua para que se consolide uma escola aberta às diferenças.

Muitas vezes, os professores expõem um conceito novo, uma ideia que é aprendida em sua superficialidade e que logo é desbancada em uma atitude que demonstra velhas práticas, como ficou evidenciado no relato da professora participante do grupo focal. Ela afirmou que

O planejamento, o currículo, aquele planejamento que faço do ano é igual para todos. Quando eu vou avaliar, quando ele vai me apresentar aquele trabalhinho, ele me apresenta de um jeito que eu sei até onde ele conseguiu. Por exemplo, um conteúdo: as plantas. É igual para todos, mas a forma como aquele entendeu, como aquele me mostrou um trabalho é diferente daquele outro. O currículo tem de ser o mesmo. Eu só não posso exigir dele tanto quanto dos outros, mas eu aposto na capacidade dele. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

o currículo tem de ser o mesmo para todos. Ressaltou que aposta na capacidade do aluno com deficiência, mas se contradisse quando afirmou que não pode exigir dele tanto quanto exige dos outros. Ela disse que não pode exigir que ele faça sozinho. Por que não? Por que ela “controla” o processo? É impossível duvidar das possibilidades de aprendizagem de um aluno com deficiência ou sem deficiência ou prever o quanto ele irá aprender de um dado conteúdo. A capacidade de aprender é ponto de partida para qualquer aluno, segundo Rancière (2002). Se as pessoas são um constante vir a ser, a aprendizagem é imprevisível em seus resultados. A liberdade para aprender dá condições para que o aluno construa, o conhecimento, no nível em que for capaz de assimilar um tema ou assunto de aula.

A professora parece seguir uma orientação dita como certa, mas não demonstra compreender as razões e os sentidos de uma ideia que defende – por exemplo, que o currículo tem de ser igual para todos.

Em muitas respostas, foi possível apreender que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o AEE não influenciaram a escola e

Para os que têm dificuldades de aprendizagem, dificuldades de comportamento, tem uma sala de apoio pedagógico que ajuda essas crianças em alguma defasagem. No primeiro e no segundo ano eles estão, ainda, naquele processo e não têm tanta necessidade, mas as crianças com dificuldades de aprendizagem têm atendimento na escola com uma professora específica, que trabalha com eles. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

continuaram coexistindo serviços paralelos para atender os alunos considerados com problemas de aprendizagem ou com deficiência, visando à aprendizagem em espaço segregados e separados da sala de aula comum. A professora referiu que encaminha esses alunos para esses serviços e não assume o problema como seu.

Quanto mais existirem serviços paliativos, substitutivos e que impedem que as questões de aprendizagem sejam um problema de todos, mais as escolas se distanciam dos reais propósitos do AEE e da possibilidade de ministrarem um ensino de qualidade, que acolhe indistintamente a todos os alunos em suas salas de aula. Soluções como reforço escolar e classes de aceleração são um caminho de rotina para a solução dos problemas dos alunos que não vão bem na escola. A reconstrução da escola com base em novos princípios e novas perspectivas educacionais não tem sido a via preferencial, na maioria de nossas escolas.

A gente adapta atividades porque tem crianças que não se encaixam naquela aprendizagem. Não conseguem aprender, a gente encaixa outro tipo de atividade para ela. Faz um trabalho diversificado. Tem o apoio da escola. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

O AEE não é reforço escolar. No **contexto da produção de texto**, assim como no da **influência e em suas práticas**, o AEE tem atribuições próprias, que não se assemelham ao que as classes especiais tinham anteriormente. Há escolas, contudo, que continuam mantendo outros “refúgios”, ou melhor, isolando, na própria sala de aula os alunos que não apresentam o desempenho escolar desejado.

O AEE encontrará muitas dificuldades de ser compreendido como um serviço complementar ao aluno com deficiência, se no contexto da prática as escolas não revisarem o ensino nelas ministrado.

Os gestores e professores, quando insistem em serviços paralelos com o objetivo de ‘igualar’ os alunos, como o reforço escolar, por exemplo, perdem a oportunidade de se surpreender com a produção e construção do conhecimento.

A inteligência não tem como característica a subordinação a um modelo predeterminado de ensino ou a um conhecimento hegemônico e universal. Ela não se desenvolve pelo acúmulo de informações. A inteligência funciona mediante desafios, desequilíbrios que cada um de nós vive na escola, na vida em sua extensão. O aluno sente-se livre para usar sua inteligência quando não se percebe sujeito, limitado por outrem, seja um professor, um diretor, seja um colega, um familiar.

No ensino inclusivo, valoriza-se o que o aluno tem curiosidade de saber, interesse de aprender, capacidade para resolver suas dúvidas e problemas, com liberdade de expressão e de fazer o seu caminho diante de novos conhecimentos. Ele é sujeito ativo da sua aprendizagem.

Na escola inclusiva, o aluno pensa a partir de suas ideias e possibilidades e em interação com os demais colegas e professores. O ensino estimula o aluno a construir caminhos, tomar decisões e a criar seus próprios conceitos sobre o mundo. Obviamente, ele não encontra essas condições em serviços como reforço e apoio pedagógicos, que reproduzem o ensino transmissivo da mesma forma que em sala de aula, tendo como único diferencial a quantidade de alunos, que é reduzida.

Atividades que já estão prontas no quadro, cópias ou exercícios maçantes, repetitivos, cujas instruções estão determinadas negam a liberdade de o aluno definir seus objetivos e de sair em busca do que lhe interessa conhecer em um tópico de aprendizagem.

As práticas usuais de ensino implicam em respostas que não dão espaço para a problematização do conhecimento.

No relato do diretor, nota-se uma preocupação com a aprendizagem do conteúdo escolar, no 8º ano do Ensino

O professor de 5º a 8º ano está buscando a resposta em resultados. Somos avaliados em provas, temos objetivos a cumprir. O professor de uma área específica entra na sala e tem de ensinar a fórmula de Báscara, equação de segundo grau, que têm de ser aprendidos no 8º ano. Ele vai ensinar a equação de segundo grau e o aluno com autismo está ali parado. O professor diz para os alunos irem atrás das variáveis. Você vê o aluno e o professor numa angústia, ambos retraídos de não conseguir interagir e transcender essa situação. **(Grupo focal – Diretor de escola)**

Fundamental. Ele mencionou a angústia de um professor de Matemática que não acredita que o aluno com autismo possa aprender um conteúdo complexo e que não sabe como ensiná-lo.

Garcia e Alves (2001) nos alertam nesse sentido:

[...] Para a primeira fase da escola, de tudo que a biologia pesquisara e acumulara, como os processos de formação dos seres vivos, a relação destes com a natureza etc., eram acolhidos apenas alguns tipos de classificação de animais, como animais nocivos e úteis, completamente dissociados dos contextos concretos da vida dos alunos e o que é pior, sem qualquer fundamento verdadeiramente científico. Pois quando se trabalha numa perspectiva de equilíbrio ecológico, não haveria animais nocivos, pois todos os animais teriam importante função para manter a biodiversidade, sem o que estaríamos todos ameaçados de extinção. (p. 87)

A prática de ensino da maioria dos professores não tem evoluído como é desejado, porque está tão naturalizada que lhes parece ser impossível e irresponsável ensinar de outra forma. Como ensinar uma equação senão pela aplicação de uma fórmula? Como saber se o aluno compreendeu uma equação matemática senão pelo desenvolvimento correto de uma fórmula? Os professores, em geral, não ensinam as razões e a necessidade de se aprender um dado conteúdo curricular para a vida do dia-a-dia, especialmente quando se trata de uma disciplina desenvolvida no nível básico de ensino.

O fato de um aluno com autismo e de outros quaisquer não compreenderem uma fórmula matemática não significa falta de inteligência. É preciso deslocar do aluno o problema e considerar o lado do ensino e suas imposições, enrijecimentos.

Somos inteligentes à nossa medida, mesmo os alunos com deficiência intelectual. Reconhecer que a inteligência é ponto de partida é também reconhecer a igualdade entre os alunos ingressantes em uma escola, em um ano letivo. No ponto de chegada, no entanto, o esperado é que a diferença de cada um

se destaque como consequência de um ensino que não se pauta pela uniformização do conhecimento (RANCIÈRE, 2002, p. 11-12).

Há emancipação intelectual, segundo esse autor, quando o aluno aprende a coordenar e a regular ativamente o pensamento, quando não age mais de forma mecanizada. Há embrutecimento da inteligência quando o aluno se subordina ao conhecimento do outro, de inteligência superior à sua e que o julga segundo parâmetros predefinidos de aprendizagem.

Macedo *et al.* (2002) afirmam:

A experiência curricular escolar é um pedaço de uma rede maior, na qual se articulam diferentes espaços e tempos de formação. Em nosso caso específico, os limites temporais da escolarização são definidos legalmente em 9 anos de ensino fundamental, obrigatório, e 3 anos de ensino médio, desejável. Mas o que significa isso do ponto de vista da organização curricular? Muito pouco, na medida em que participar durante nove anos de um espaço escolar tem significados diferentes para os diferentes sujeitos. (p. 44)

Na organização escolar, tempos e espaços são definidos e divididos de fora e, na maioria das vezes, não se considera a diferença dos alunos nessa organização. Por isso, é comum encontrar professores que se angustiam diante de um aluno que foge do padrão, não “acompanha” a turma.

Esse professor, certamente, terá dificuldade de entender o AEE como uma inovação e continuará confundindo-o com outros serviços que se destinam a ensinar o conteúdo que um aluno não aprendeu em sala de aula.

As práticas de ensino, na maioria dos casos, estão pautadas em um didatismo que não dá conta da criança.

O conteudismo dificulta a relação do professor com alunos que têm dificuldade de aprender noções próprias de uma disciplina e ainda mais, quando se trata de um aluno com deficiência intelectual, como é o caso da resposta dessa diretora. Essa deficiência é a mais apavorante, porque é a que mais denuncia a incapacidade de o professor lidar adequadamente com a inteligência dos alunos.

As dificuldades encontradas pelo professor no processo de escolarização precisam ser uma oportunidade de crescimento, de revisão das práticas pedagógicas e penetração de inovações nas escolas. Elas não são motivos para excluir ou para responsabilizar o professor do AEE pelo ensino ministrado a alunos da Educação Especial em sala de aula.

A educação inclusiva leva o aluno a reconhecer que é capaz de produzir conhecimento; concebe os erros, as descobertas, os ensaios, os acertos dos alunos como ações que fazem parte do processo de aprendizagem e do exercício intelectual. O aluno na liberdade de traçar seu próprio caminho vai descobrindo que ele pode ter independência de pensamento. O que tem sentido para criança é o que mobiliza sua inteligência. No caso da deficiência intelectual, é fundamental que o aluno reconheça suas possibilidades e capacidades de pensar, de expor seu pensamento, sem delegar ao outro o lugar do conhecimento, como frequentemente ocorre.

Gallo (2003) reflete sobre o ensino-aprendizagem:

Eu acho que a dinâmica de relação entre o professor de sala e o professor do AEE não é eficiente, principalmente do 5º ao 8º ano, onde os professores têm de dar conta dos conteúdos, têm de fazer prova para avaliar. Os professores têm muito isso na cabeça, mas o pessoal da sala de recursos multifuncionais também tem. Se a criança está aprendendo raiz quadrada, a outra também tem de estar, mesmo que ela não saiba nada. Tem de incentivar a ela trabalhar os números, a contagem, a sequência que a criança ainda não deu conta. Ela está na sala do 5º ano e tem de trabalhar o conteúdo desse ano escolar. Isso é dito pelo pessoal da sala de recursos multifuncionais. O professor tem dificuldade de ensinar uma criança que tem um pouco de dificuldade de aprendizagem, imagina um aluno com síndrome de Down, um com transtorno de comportamento. Como ensinar a matemática para uma criança dessas? Os professores de 5º a 8º ano não sabem. **(Grupo focal – Diretora de uma escola)**

Penso que estamos por demais acomodados com o fato de que algo que é ensinado é aprendido. Mas isso não necessariamente acontece. A pedagogia inclusive cunhou a expressão “ensino-aprendizagem”, buscando denotar a via de mão dupla na qual deve se constituir esse processo, mas a expressão (como tantas outras) caiu num modismo maneiro e penso que já não significa grande coisa. Devemos desconfiar da certeza de que aquilo que é ensinado é aprendido. Ou de que aquilo que é transmitido é assimilado. Já nos tempos bíblicos se falava que as sementes podem ou não germinar, dependendo do solo em que caem; pois bem: ensinar é como lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo. (p. 103)

Em sua fala, um diretor escolar admitiu a dificuldade de mudança na concepção de ensino e de aprendizagem dos professores, fato que dificulta o rompimento da atual organização escolar com base na composição de turmas por ano escolar/idade. Afirma também que a mudança se torna mais difícil quando não encontra apoio do poder central.

Mudanças no ensino requerem a disponibilidade da comunidade escolar em interagir com novas perspectivas – **contexto da influência**, apoio de políticas públicas – **contexto da produção de texto**, que emancipam a escola em vez de reafirmar práticas conservadoras, inclusive o ensino apostilado.

O que mais me preocupa é a concepção de trabalho dos professores. Tu imaginas vir para essa escola e se deparar com uma estrutura que não tem série. Meninos de seis anos de idade com meninos de oito anos. Eles alegam que não pode, mas na escola tradicional pode porque eu reprovo e ficam as diferenças de idade. Na escola tradicional pode alunos de 16 anos de idade com alunos de 10 anos no quarto ano. Numa outra organização de escola, os professores não aceitam salas com alunos de diferentes idades. Trabalhamos com uma matriz curricular própria, com pesquisa. Não foi fácil abandonar o livro didático. O espaço da escola não se reduz à sala de aula. A Secretaria de Educação reafirma a escola tradicional quando apoia a seriação, a prova e ainda com apostilas que impõem aos alunos que virem a página no mesmo dia, na mesma hora e que aprendam no mesmo tempo. **(Observação na escola – Entrevista com diretor escolar)**

Para Fullan (2009), [...] “são necessárias mudanças na prática ao longo de três dimensões – em materiais, abordagens de ensino e crenças, naquilo que as pessoas fazem e pensam – para que se alcance o resultado pretendido” (p. 45).

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis se antecipou aos documentos políticos e legais, assegurando o direito à igualdade de todos à educação e o AEE. Este é o ponto de partida legal do processo de escolarização. Do ponto de vista do ensino, a diferença de cada aluno deve ser considerada em todo esse processo. Por mais que se busque formar turmas homogêneas, o que move a escola inclusiva é a heterogeneidade, a multiplicidade e a complexidade das turmas de alunos.

Foi possível identificar nas respostas dos que participaram do grupo focal e nas observações/entrevistas realizadas nas escolas que é preciso considerar que, de um lado, os professores revelaram alguns avanços em suas ações pedagógicas e, de outro lado, as falas dos respondentes se interligam aos sistemas de crenças e atitudes relativos à perspectiva integracionista de Educação Especial e às dificuldades dos gestores e professores de compreenderem as questões mais amplas de ensino e de aprendizagem na perspectiva inclusiva, as quais constituem um obstáculo para a mudança na sala de aula, a compreensão do AEE e o estabelecimento de parcerias entre os professores que atuam no ensino comum e especial, na perspectiva da inclusão.

É fundamental que o AEE seja compreendido em suas atribuições para que se estabeleçam parcerias na escola e a integração entre os propósitos atuais da Educação Especial e do ensino comum, ambos fundamentados na inclusão escolar. O desafio que se tem pela frente, na micropolítica de transformações das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis está consubstanciado nessa integração, sem a qual o AEE perde seu sentido e as práticas inclusivas não penetram nas salas de aula.

### **4.3 A educação inclusiva e o AEE na escola: contextos da influência e da prática nos processos de mudanças educacionais**

Este tópico analisa e discute as perguntas 2, 3 e 6 dos grupos focais de professores e gestores, entrelaçadas aos dados das observações nas escolas. A pergunta 3 do grupo focal de professores é também a pergunta 5 do grupo focal de gestores.

As perguntas apresentadas aos grupos focais de gestores foram as seguintes:

**2.** Você considera que o AEE tem influência na vida da escola? Se sim, como?

**3.** Você considera que o AEE, a partir de sua própria experiência, tem influência no ensino de sua escola?

**6.** Você passou a compreender melhor o que é educação inclusiva a partir do AEE na sua escola? Como? Explique.

As perguntas agregam três assuntos que se complementam: influência do AEE na compreensão da educação inclusiva por gestores e professores; influências do AEE na vida da escola (refere-se à organização escolar); e influências do AEE no ensino (refere-se à proposta pedagógica da escola).

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem firmado o direito à educação de **todos** os alunos, apoiado pelo **contexto da influência** da educação inclusiva e pela Constituição Federal de 1988 – **contexto da produção de texto**. Tanto o direito à educação quanto o AEE afetam diretamente a vida da escola e do ensino nela ministrado e se associam no processo de construção da mudança educacional. No entanto, não basta assegurar o direito à educação sem que o direito à diferença seja garantido a todos os alunos. Não basta uma Educação Especial renovada sem que o ensino comum se reorganize, pedagogicamente, para atender aos princípios inclusivos.

No **contexto da prática** das escolas municipais de Florianópolis, o AEE é uma proposta educacional que cumpre papel fundamental na consolidação do direito à educação e do direito à diferença. O AEE pode provocar as esperadas mudanças na atuação de gestores e professores da Rede, ao assumir a garantia do direito de todos os seus alunos à educação, na perspectiva inclusiva.

Nas discussões dos grupos focais e nos dados coletados por meio das observações feitas nas escolas, encontram-se depoimentos vindos de múltiplas fontes e contextos escolares. Alguns dados revelam problemas na percepção de gestores e professores sobre o sentido da educação inclusiva; alguns já conseguem associar à educação inclusiva o sentido multiplicativo da diferença, e outros, somente a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Algumas respostas reconhecem a influência do AEE na compreensão da educação inclusiva; há outras, nas quais se alega que a educação inclusiva chegou antes do AEE e começou a ser discutida, principalmente, com a entrada de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Na resposta desta professora de sala de aula fica claro que, antes de se ter o AEE nas escolas municipais de Florianópolis, a educação inclusiva era discutida em seminários, nas formações que oportunizavam a circulação de ideias e novas perspectivas educacionais.

Foi bem antes. Antes de ter o AEE, a gente tinha curso de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Teve um ano em que teve um seminário sobre educação inclusiva. Foi muito bom. Vários estudiosos da área me abriram muito a cabeça. O meu entendimento sobre educação inclusiva, que eu não tinha até então, foi por meio dos cursos, livros, também textos. Claro que a gente tem de aprender muito mais. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

De fato, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis organizou vários seminários sobre educação inclusiva, apoiada pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, do Ministério da Educação – MEC. Esses seminários promoveram discussões sobre a necessidade de reorganização da

Educação Especial e do ensino comum. A Secretaria também organizou cursos de formação continuada para professores de sala de aula e professores de AEE, com a finalidade de discutirem, juntos, a educação inclusiva e as mudanças que ela propõe tanto para a Educação Especial quanto para a educação comum.

Vale lembrar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva foi promulgada em 2008 e que o primeiro seminário sobre educação inclusiva, promovido pelo MEC, foi realizado em 2003, em vários municípios brasileiros. Isso quer dizer que antes de ser publicado o documento escrito da nova política de Educação Especial – **contexto da produção de texto**, vários seminários e cursos de formação continuada foram organizados para gestores e professores das redes de ensino – **contexto da influência**. Nessa situação, o **contexto da influência** chegou às escolas antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – **contexto da produção de texto**, proporcionando espaços de discussão e acesso a novos conhecimentos.

Ball (2009) rejeita a ideia de que [...] “as políticas são meramente implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (p. 305). O autor defende a ideia de que, a partir do **contexto da influência**, tanto a escola – **contexto de prática** – como o poder central, por meio de documentos políticos e dispositivos legais – **contexto da produção de texto** – cumprem papel determinante na promoção da mudança educacional, mas desde que apoiados em ideias inovadoras e práticas criativas, em oposição a políticas educacionais e práticas pedagógicas enraizadas em uma visão técnico-burocrática e conservadora, que não transforma a educação escolar.

Outros professores da Rede, em suas respostas, referiram que o AEE não influenciou na compreensão que

Eu aprendi pelos meus estudos na internet e nos livros. Foi nesse sentido que fui compreendendo a educação inclusiva. Até hoje, eu não tive uma orientação das professoras de AEE para me dizer o que é e o que tem de fazer. (**Grupo focal – Professora de sala de aula**)

eles têm sobre a educação inclusiva. Alegaram que começaram a compreender a educação inclusiva a partir de estudos individuais.

Eu, também, acredito que não foi a partir do AEE dentro da escola, foi a partir de meus estudos. (**Grupo focal – Professora de sala de aula**)

Em meio a uma atmosfera de mudança nos valores e em suas concepções educacionais, os gestores e professores da Rede se inseriram em **contextos de influência**, propiciados pela formação continuada ou pela busca individual e estudos que realizaram sobre essa inovação.

A partir do momento em que eu sabia que ia me deparar com uma situação de inclusão de aluno com deficiência e sabia que não tinha conhecimento para isso, fui buscar leitura e formação. (**Grupo focal – Orientadora educacional**)

A formação continuada de professores é uma ação que promove mudanças educacionais, quando propicia espaços que problematizam a cultura escolar predominante, provocando desequilíbrios na maneira de pensar dos gestores e professores. As mudanças no pensamento, a partir da formação continuada podem se dar no âmbito individual e podem influenciar o coletivo de uma escola, quando as novas perspectivas educacionais são levadas e discutidas no **contexto da prática**, definindo o Projeto Político Pedagógico e se materializando nas ações pedagógicas planejadas e expostas nesse documento.

O coletivo de gestores e professores tem condições de dar uma outra direção para a organização escolar e definir uma proposta pedagógica que atenda aos princípios de uma escola inclusiva. É no movimento criativo, comunicativo, marcado por um trabalho em equipe e na aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação continuada que se instala o chamado INSTITUINTE.

Algumas professoras que participaram dos grupos focais entendem a educação inclusiva por meio da inserção do aluno com

É aceitar o aluno com determinada deficiência junto com todo o grupo. Que ele faça parte. É a convivência diária dessa criança com nosso dia a dia. É auxiliá-lo, ajudá-lo, aceitá-lo enquanto ser humano e que ele possa estar ali. (**Grupo focal – Professora de sala de aula**)

deficiência na escola comum. A inclusão escolar envolve o acesso, permanência e sucesso escolar dos alunos com deficiência no ensino regular, mas é uma inovação que não se restringe à inserção desses alunos.

Eu acho que a gente consegue compreender melhor quando recebe a criança com deficiência. Não é por causa da presença do AEE. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

O foco da educação inclusiva, no entanto, tem sido a entrada do aluno com deficiência nas turmas das escolas comuns. Não apareceu nas respostas das duas professoras já citadas questões relacionadas a mudanças na estrutura organizacional e pedagógica da escola para atender à diferença de todos os alunos, indistintamente.

Há, contudo, outras respostas que mostram avanços na compreensão da verdadeira educação inclusiva. Nelas se nota que existem aqueles que já conseguem relacionar a educação inclusiva ao acolhimento de todos os alunos e de práticas de ensino focadas na diferença dos alunos, como é o caso de uma orientadora educacional e de um diretor escolar, aqui destacados.

Acho que antes de chegar o AEE, chegou a educação inclusiva na escola. Então, a gente teve de pensar, antes de o profissional nos ajudar a compreender a educação inclusiva. Então, a gente já tem de ter aquela visão de acolher, não só o aluno com deficiência, mas todos os demais. O AEE veio para ajudar, mas a gente há mais tempo teve essa compreensão. O AEE ajudou sim a compreender, mas não vamos dizer que só as professoras do AEE fizeram compreender melhor o sentido da educação inclusiva. **(Grupo focal – Orientadora educacional)**

Essas falas demonstram um avanço na concepção de educação inclusiva porque reconhecem o seu fundamento, qual seja, a diferença

A educação inclusiva é o desafio de **como trabalhar com as diferenças**, independente das necessidades especiais, porque, vamos ser sinceros, nos conselhos de classe, no cotidiano da escola, independentemente de aluno com alguma necessidade específica em sala de aula, o debate é sempre o professor que está preparado para trabalhar dentro de um padrão; quando sai daquele padrão, ele não dá conta. **(Grupo focal – Diretor escolar)**

dos seres humanos. São falas que se afastam do discurso homogeneizante preconizado pela Modernidade e se desloca no sentido de reconhecer e defender as diferenças (VEIGA-NETO, 2002, p. 11).

Já na resposta de uma professora de sala de aula ficou patente a influência do AEE na sua compreensão sobre a educação inclusiva. Verificou-se nas observações das escolas que, a partir da atuação dos professores do AEE alguns professores de sala de aula começaram a formar novas concepções educacionais sobre a inclusão.

A partir da educação inclusiva eu passei a perceber a especificidade de um, de outro, de cada um e de que eu teria de me adequar a todas essas especificidades de alguma maneira. As professoras do AEE me ajudaram a ser mais reflexiva, questionadora e de entender as particularidades de cada aluno. Acredito que, se eu não tivesse trocado ideias com algumas professoras, eu seria uma professora muito tradicional e olharia todos igualmente. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

O AEE provoca desafios e desequilíbrios na micropolítica da escola, como qualquer outra inovação, podendo fazer com que mudanças aconteçam por meio do questionamento das práticas excludentes que nela porventura existam. Esse serviço da Educação Especial também pode intensificar o processo de mudança da educação comum, na perspectiva da inclusão, quando o professor de AEE discute, com gestores e professores, a diferença de todos os alunos como o tema central da inclusão, chamando a comunidade escolar para que ocupe uma posição reflexiva e crítica das situações do dia-a-dia.

O AEE pode contribuir para as mudanças no ensino e na organização pedagógica, e uma condição essencial é que esse serviço faça parte do PPP como destacaram a professora de sala de aula e o diretor escolar, para o qual só o AEE não vai dar conta de reorganizar uma escola que se propõe promover o sucesso escolar de todas as crianças.

O AEE tem influência, eu não tenho dúvidas. Só que temos de tomar cuidado para não supervalorizar o AEE. Eu acho que ele tem uma contribuição importante dentro da escola, mas se não estiver dentro do projeto da escola, parece que surgiu alguém que com a magia vai dar solução para os problemas da escola. Se a escola não tiver um projeto que caminhe no sentido da educação inclusiva, pode ter o AEE que quiser, que não vai funcionar. Eu acho que o grande desafio mesmo, que não é só do AEE, é da escola e das políticas públicas, é a questão de como fazer que as crianças tenham sucesso na escola. **(Grupo focal – Diretor escolar)**

A escola, diante do desafio da inclusão, vai ter de reconstruir sua organização pedagógica. As práticas de reconstrução podem ser **coletivas**, quando envolvem toda a comunidade escolar na construção de seu projeto político pedagógico; **interativas**, quando assumem uma posição de análise e de crítica diante das políticas educacionais centrais e dos dispositivos legais; e **inclusivas**, quando visam à garantia e à responsabilidade de escolarizar todos os alunos.

O AEE tem bastante influência quando participa da proposta pedagógica da escola. Nossa escola trabalha com projetos, e dentro dessa proposta que foi construída pela escola, a sala de recursos multifuncionais I se fez presente nesta construção, colocando todo o seu trabalho para a escola. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

Para uma professora da Rede, o AEE modifica a escola apenas do ponto de vista do espaço físico. Mudanças provocadas pelo AEE na dinâmica de trabalho da escola não foram por ela mencionadas.

É o professor do AEE que vai atrás da estrutura das mudanças nas estruturas físicas da escola. Eu não tenho como ir atrás. Cada vez mais a sala multifuncional será necessária dentro da escola, porque a escola está recebendo cada vez mais esses alunos. Eles precisam deste espaço para ter outras vivências. **(Grupo focal – Professora de sala de aula)**

No entanto, na opinião de uma orientadora educacional a influência do AEE está presente nas mudanças requeridas pela inclusão escolar e contribui para a desestabilização do ensino de turmas homogêneas de alunos.

O AEE contribui para tornar a escola, que você tem hoje, uma escola inclusiva, mesmo que seja moroso o processo. É um grande desafio que nós temos pela frente, mas o AEE vai te pontuando e te dando algumas pistas sobre a escola inclusiva. Tu trabalhas com um ensino que considera que as turmas são homogêneas e que nos faz trabalhar de um jeito só. O AEE mexe com o teu lugar de segurança. Então, tu vais ter de ir à busca do novo e isso não é nada agradável. **(Grupo focal – Orientadora educacional)**

Os tempos e espaços escolares tradicionais também mudam quando a educação caminha na direção da inclusão.

Na resposta de um diretor, o AEE tem influência na vida da escola, porque faz com que as pessoas reconheçam o direito à educação dos alunos com deficiência. Porém, aparece em sua fala a dificuldade de lidar com as diferenças em função de uma cultura do aluno padrão.

Em uma escola observada durante a pesquisa, outro diretor escolar ressaltou que a influência do AEE na vida da escola não é suficiente para mudá-la. A dificuldade consiste para ele em trabalhar com uma nova perspectiva de currículo e de organização do trabalho pedagógico.

A educação inclusiva ainda é motivo de insegurança para muitos professores e gestores, que se sentem ameaçados em perder lugares seguros na Rede, conquistados ao longo de suas carreiras. É indispensável, então, que a escola tenha espaços de formação e encontros, em que se discutam novas ideias a partir do que os professores praticam em suas salas de aula de forma que possa acolhê-los, apoiá-los nos processos de mudanças.

Macedo *et al.* (2002) explicam como foi criado o modelo de currículo, presente até hoje nas escolas e naturalizado pelos professores/gestores como a forma possível de organização e ensino das áreas do conhecimento:

O AEE tem influência na vida da escola porque conseguiu chegar a um estágio em que ninguém mais questiona a inclusão. Não há mais um questionamento sobre isso. As pessoas perceberam que, principalmente no nível de socialização, esse processo caminhou muito bem. O problema está quando sai do padrão, o professor sente dificuldade, há resistência e aí acontece todo processo de exclusão, porque a escola é preparada para trabalhar com o padrão. Tanto que os debates constantes em conselhos de classe e em outros encontros é a dificuldade de lidar com os alunos tanto supostamente com dificuldades como os que ultrapassam o padrão no sentido de aprendizagem mais rápida. Acho que o desafio agora é caminhar no sentido da efetiva aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo dessas crianças em geral. **(Grupo focal – Diretor de escola)**

O AEE influencia, mas não é suficiente. A resistência continua porque trabalhar em uma nova perspectiva de escola de currículo, de organização de trabalho pedagógico, demanda mais trabalho. A nova organização das turmas mexe muito com a cabeça do professor que se acha dono de uma turma. A não reprovação na escola tira o poder coercitivo, o poder do professor. **(Observação na escola – Entrevista com diretor escolar)**

[...] o surgimento dos desenhos curriculares, tal como os concebemos hoje, se associa à necessidade de controle administrativo-pedagógico da escola. Num determinado momento, torna-se necessário agrupar 'aprendizes' em um mesmo local para que, ao mesmo tempo, um único 'instrutor' possa trabalhar com eles. Constrói-se, dessa forma, a necessidade de uma tecnologia que propicie o ensino coletivo. Um dos aparatos dessa tecnologia é o currículo. As questões mais relevantes dessa tecnologia dizem respeito ao controle do tempo, ao agrupamento dos alunos e à seleção e organização dos saberes trabalhados. Na busca de alternativas para essas questões foram se constituindo diferentes formas de organização curricular. (p. 42)

Há movimentos de renovação educacional que contestam o currículo disciplinar e propõem outros modos de aquisição do conhecimento escolar, como, por exemplo, os que são promovidos por redes colaborativas de aprendizagem, que provocam estudos transversais dos conteúdos curriculares e que levam o aluno a navegar por diversos campos do saber, incluindo aqueles saberes que não entram nas grades disciplinares.

Na lógica da construção do conhecimento em rede, não há separação entre o conhecimento científico e o informal, cotidiano. Nela se leva em conta a diferença, a conexão entre ideias, saberes e a complexidade.

Garcia e Alves (2001) destacam que:

[...] se o mundo é cheio de conhecimentos de toda ordem e origem e que nos aparecem sob múltiplas formas, nem todos eles estão na escola, quer dizer, alguém (aqueles que têm poder) faz a escolha dos conhecimentos que vão estar na escola e que nela devem ser ensinados. Ou seja, há seleção daqueles conhecimentos que na escola serão chamados de conteúdos pedagógicos e que todos deverão aprender. (p.86)

O currículo de uma escola inclusiva se distingue pela abertura do conhecimento, pela liberdade de pensamento e confronto, questionamento de posições diferentes diante de um mesmo fenômeno, de um conteúdo em estudo. Trata-se de uma organização curricular, na qual o conhecimento é multirreferenciado, ou seja, ele não tem por base conceitos únicos e fechados.

Deleuze (1992) defende que o conceito é multiplicidade e criação, ao se referir à sua área de estudo – a filosofia:

Não fazemos nada de positivo, mas também nada no domínio da crítica ou da história, quando nos contentamos em agitar velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação, sem ver que os antigos filósofos, de que são emprestados, faziam o que já se queria impedir os modernos de fazer: eles criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar os ossos, como o crítico ou o historiador de nossa época. Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante, se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relaná-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo. (p. 109)

A educação escolar pode ser analisada da mesma forma. Não é possível trabalhar o conhecimento escolar com base no ensino de conceitos absolutos. Há que se ter espaço para criação de conceitos múltiplos e, sempre, provisórios.

Na visão tradicional de currículo, presente na maioria das práticas pedagógicas, o conhecimento é bem pouco problematizado. O aluno é um sujeito que vai conhecendo a verdade, passivamente, e como definitiva.

As mudanças escolares têm bases epistemológicas. É no **contexto da prática** em especial que elas se materializam.

O AEE tem influência no aspecto epistemológico da mudança. Levantar a discussão das bases epistemológicas da mudança da escola, para que se torne inclusiva é uma das contribuições do AEE, como afirmou o diretor ouvido no grupo focal.

As discussões que o AEE traz estão ligadas a uma nova forma de entender o que é o conhecimento. A partir disso, ele tem de contribuir. Acho que os professores do AEE têm de levar essa discussão para o embate. Não é uma discussão só deles. Acho que todos nós temos de ter essa discussão, mas eu acho que pela especificidade e pelas características do próprio trabalho deles, eles podem sim contribuir para esse debate. Eles podem ajudar a reafirmar ou questionar muito dos princípios que conduzem nossa prática. **(Grupo focal – Diretor de escola)**

Além das questões epistemológicas e culturais que sustentam a cultura excludente, tem-se de considerar, como dificultadores do processo de mudança, os problemas envolvendo as relações profissionais, na micropolítica da escola.

Uma diretora escolar referiu que o isolamento do professor do AEE é um motivo que dificulta sua influência e que interfere negativamente na mudança.

Eu já tive professores de AEE que nem na hora do café sentavam junto aos professores, nem de 1º ao 4º nem de 5º a 8º. Tomavam o café na sala de recursos multifuncionais sozinhos. Assim o professor de AEE não vai ajudar. Por isso eu digo, o AEE tem influência sim, mas precisa se inserir no grupo e precisa contribuir para que a organização pedagógica da escola mude, porque temos mesmo esse receio do desconhecido **(Grupo focal – Diretora de escola)**

O isolamento do professor de AEE não é um problema que se observa apenas na Rede e esse distanciamento também se manifesta quando o referido professor se limita a atender exclusivamente os alunos com deficiência, não interagindo regularmente com seus colegas do ensino comum.

A resposta de uma orientadora educacional esclareceu como se deu o seu processo de mudança. Tal orientadora citou as buscas que fez para compreender as questões de ensino, o encontro com as políticas educacionais, os espaços que encontrou para discussão e ampliação de seus conhecimentos. Revelou também sua disposição para se abrir a novas perspectivas educacionais e firmou seu compromisso de levar o que aprendeu para outros espaços e outros profissionais da rede.

Como professora, 16 anos em sala de aula, a pergunta que ficava era esta: o que fazer com essas crianças que eram as diferentes, que não conseguiam aprender. Então, procurei algumas leituras e cursos para poder entender. Fui convidada a participar da equipe de gestão da Secretaria de Educação. Entrei em contato com discussões e questões sobre a Educação Especial e a educação inclusiva e me dei conta das políticas que precisavam ser implementadas. Passei por grupos de estudo que me ajudaram a discutir, ampliar e a sentir necessidades de mudança. Comecei a me despir de tudo aquilo que eu conhecia e me apropriei de outros conhecimentos para me apoiar como gestora e para subsidiar as discussões com os grupos de professores. **(Observação na escola – Entrevista com orientadora educacional)**

A orientadora educacional sintetiza os objetivos que uma escola aberta às diferenças deve atingir. Quando ela menciona a importância dos espaços de

encontro para ampliar seus conhecimentos, foi possível perceber que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis promoveu diversos seminários e grupos de formação continuada.

O contexto da influência foi assegurado nos encontros entre gestores e professores que reconheceram os efeitos da formação em suas percepções sobre a educação inclusiva. Destacam-se, também, as práticas de AEE nas escolas da Rede, estudos individuais e a entrada de aluno com deficiência nas escolas como fatores que influenciaram a percepção sobre educação inclusiva de gestores e professores.

As percepções não tiveram o mesmo foco. Há gestores e professores que continuaram restringindo a educação inclusiva somente ao acesso de alunos com deficiência nas escolas comuns; outros conseguiram avançar e reconheceram que a educação inclusiva é um movimento que assegura não só o direito à educação, mas, sobretudo, o direito à diferença.

A orientadora destaca que “firmou seu compromisso de levar o que aprendeu para outros espaços e outros profissionais”. De fato, o AEE foi destacado como um serviço da escola que deve estar presente nas discussões do PPP. Por isso, seu compromisso é de levar para os espaços coletivos da escola suas inovações em contraposição a posturas de isolamento por parte de alguns professores do AEE, como foi alertado por alguns gestores e professores, que dificultam a influência do AEE nos processos de mudança da escola.

Por fim, destacou-se em um depoimento que o AEE não é suficiente para provocar as mudanças na escola. Com efeito, as mudanças na escola dependem da comunidade escolar no sentido de “disposição para se abrir as novas perspectivas e da necessidade de compreender as questões do ensino”, como assinalou a orientadora educacional.

#### **4.4 A influência do AEE na gestão escolar e a participação dos gestores na micropolítica da escola**

Considerando a importância da atuação dos gestores no processo de mudanças na micropolítica da escola, este tópico refere-se à análise e à discussão da pergunta 3, que abordou a influência do AEE na gestão da escola, e da pergunta 7, que investigou a atuação e a contribuição dos gestores nas mudanças das práticas de ensino das salas de aula para atenderem aos propósitos da inclusão.

As perguntas apresentadas aos grupos focais de gestores foram as seguintes:

3. Você considera que o AEE tem influência na gestão da escola? Se sim, como?

7. Como gestor ou membro da equipe pedagógica, em que sentido você tem contribuído para que as práticas de ensino das salas comuns se modifiquem para atenderem aos propósitos da inclusão?

Houve gestores que, em uma primeira análise, não responderam com clareza sobre as influências do AEE na gestão. Referiram-se às dificuldades de relacionamento profissional e estabelecimento de um trabalho compartilhado com os professores de AEE, além de limitações nas práticas de AEE, que, na opinião deles, não atendem às necessidades da escola. Quando se referiram às suas contribuições para que as práticas de ensino atendessem aos propósitos da inclusão, poucos fizeram conexões com as inovações trazidas pelo AEE.

O posicionamento de um diretor de escola, apoiado por outros integrantes do grupo focal, demonstrou que ele esperava dos professores do AEE soluções para trabalhar com os alunos com deficiência e com os casos considerados difíceis, a partir de atendimentos isolados e focados no aluno. Esse diretor acredita que a influência na gestão refere-se, primordialmente, às soluções para esses casos, e considera um “reducionismo” do AEE atender somente os alunos com deficiência.

A postura desse diretor escolar atrela-se a uma visão de Educação Especial na perspectiva integracionista; de um entendimento dessa modalidade como substitutiva da escolarização comum; de um modelo clínico da deficiência, centrado no déficit apresentado. Todos esses referenciais dificultam a percepção de que o AEE pode ser um fator de transformação da escola. Caberia a esse diretor, em parceria com sua equipe pedagógica, fazer uma interlocução com os profissionais da área clínica que acompanham o caso da aluna

com transtorno bipolar. As informações clínicas são importantes, mas não são definitivas para estabelecer na vida escolar dessa aluna um marco delimitador de sua capacidade. Faz-se necessário conhecer a aluna como ela é: suas habilidades, seus modos de aprender, suas dificuldades, entre tantas outras maneiras de ser e de agir no contexto da escola. Nem todos os casos são elegíveis para o AEE.

O trabalho cooperativo entre gestores e professores do AEE não descaracteriza o que é próprio do AEE e o que próprio da gestão escolar. Pelo contrário, fortalece a consolidação da escola da diferença. O gestor precisa compreender o que é essa escola da diferença, onde todos os alunos estudam juntos, para não confundi-la com uma escola dos diferentes, que segrega e discrimina os alunos. O AEE pode contribuir muito para essa diferenciação.

É claro que influencia na gestão no momento em que se tem demandas que são dadas pela Educação Especial, como a questão do acesso. Se a gente for pensar em democratizar o ensino, ele tem de ser de qualidade. O aluno não pode perder tempo dentro da escola. Para isso tem demandas: pedagógicas, de materiais, de tempo e espaço, etc. Uma demanda muito forte que a escola tem é a questão das dificuldades de aprendizagem. Quais as alternativas e como a escola se organiza para enfrentar esse problema? Eu acho um reducionismo o AEE atender somente determinados tipos de deficiência. Por exemplo, a escola tem uma menina bipolar que é uma situação grave que afeta a questão neuronal. Então, ela já é uma aluna com deficiência mental leve por uma questão psiquiátrica. Os professores do AEE se afastam da situação e dizem: – “Ó, questões psiquiátricas eu não atendo”. O sujeito está sofrendo e tem de ter uma dinâmica de organizar o trabalho com aquela pessoa e tem de ter um atendimento especial. Se valer para um, valerá para todos. **(Grupo focal – Diretor escolar)**

Uma diretora reconheceu a democratização do ensino como um dos princípios da gestão do conhecimento na escola. Destacou o direito de todos à educação, inclusive das crianças com deficiência. Ela mencionou que o AEE pode inspirar a inclusão e cobra da professora de Educação

Na gestão da escola, eu acho que um dos princípios da nossa gestão é a democratização. Então, isso é para todos. Temos de garantir o direito de todos de estarem na escola, inclusive essas crianças. O AEE influencia, mas a gente tem de ficar muito mais em cima dizendo: “Ó, é tua função também garantir o acesso, a permanência. O desenvolvimento da criança é também tua função, é obrigação. Tem de dar conta disso. Tem de cobrar”. Então, foi como eu falei: depende da formação da pessoa que atua no AEE, ela teve sua formação, teve suas dificuldades.  
**(Grupo focal – Diretora escolar)**

Especial uma atuação mais efetiva. Ela não parece perceber que garantir o direito à educação, acesso e permanência nas escolas é uma tarefa que implica em um trabalho coletivo e de parceria de todos os que fazem parte da comunidade escolar.

Ao realizar um trabalho cooperativo com os professores do AEE, os gestores entram em contato com questões do ensino especial na perspectiva inclusiva que afetam o ensino comum, entre elas o direito à educação. No entanto, o **direito à educação** requer que o aluno vivencie a escola em sua plenitude, o que exige, por parte da comunidade escolar, a garantia do **direito à diferença**. O trabalho cooperativo entre gestores e professores do AEE é imprescindível para a consolidação desse direito.

As relações do AEE com a gestão da escola se fortalecem a partir de decisões conjuntas, compartilhadas e de ações em favor de um projeto de escola inclusivo. As mudanças acontecem com base em novas formas de interação entre os profissionais da escola, que têm suas atribuições específicas, mas que se empenham e colaboram entre si. O depoimento de uma diretora escolar representa a manifestação de muitos diretores e membros da equipe pedagógica que relativizam a atuação do AEE nas mudanças.

Eu penso que depende do trabalho que está sendo desenvolvido na escola. Nós já tivemos professores do AEE que não fizeram a diferença. Não havia integração, existia uma dificuldade muito grande de a gente tentar fazer com que o trabalho pudesse de fato ajudar a criança com deficiência na sala de aula. Muitas vezes era assim: isso não é nossa função. Não posso fazer porque não é nossa função. Então, quando se restringe muito quando é minha função ou não, eu entendo que independentemente da sala de recursos multifuncionais ou de qualquer segmento da escola, qualquer setor, a criança que está ali é de responsabilidade de todos. Principalmente, no caso se você percebe que a criança está tendo determinadas atitudes que você pensa que essa criança deve ter alguma situação problemática ou que nós não estamos dando conta: “Ah, não é minha função fazer isso”. Dependendo dos profissionais que atuam tem influência, dependendo não. **(Grupo focal – Diretora escolar)**

Nota-se que não há ainda uma compreensão do AEE, como um novo serviço da Educação Especial, que faz com que as atribuições do professor de AEE sejam respeitadas e bem-vindas nas suas inovações. A falta de entendimento de que o AEE se destina ao público-alvo da Educação Especial, e que não mais envolve os alunos com dificuldade de aprendizagem, denota a dificuldade de os gestores, como os demais membros da escola, apreenderem o novo sentido da Educação Especial, presente nas práticas de AEE, e de perceberem que essas práticas devem ser atreladas a uma mudança na concepção, nas políticas educacionais, no ensino e nas salas de aula.

O sentido da diferença, na sua natureza multiplicativa, orienta as práticas de AEE. Esse sentido é essencial para criar um movimento de mudanças na gestão da escola e nas suas questões pedagógicas. Nas respostas dos gestores não encontramos, explicitamente, uma declaração de influência positiva do AEE nas mudanças exigidas pela inclusão escolar de todos os alunos. Suas respostas

ainda mostram que há alunos considerados “aptos” e “não aptos” a aprenderem e que o AEE deve tratar desses últimos.

Para esses gestores, o AEE não constitui uma força para se implementar um projeto maior de escola para todos. Está restrito ao atendimento aos alunos. Na mesma perspectiva de muitos professores que participaram dessa pesquisa, há gestores que reduzem as atribuições dos professores de AEE a questões trazidas por alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e outras particularidades que fogem ao esperado pela escola.

De fato, ainda é difícil para os gestores reconhecerem a influência do AEE na gestão da escola, embora a Rede já tenha mais de uma década de implementação de mudanças no ensino regular e especial suscitadas pela inclusão escolar.

As declarações de uma supervisora escolar e de uma orientadora educacional da Rede, ouvidas nesta pesquisa, revelaram seus esforços para que os professores dos anos iniciais tivessem espaço de discussão com os professores do AEE. Obviamente, a aproximação do professor do AEE com o professor de sala de aula, em função das necessidades de alguns alunos, contribuiu para que eles trocassem experiências e discutissem ações que poderiam promover a participação desses alunos nas atividades escolares. É uma iniciativa importante,

Um exemplo: o professor vem para mim e diz que não consegue ensinar o aluno que é autista, o que ele faz? Eu digo: Espera aí, professor, vamos ao professor de AEE, vamos conversar, quais são as características do autista, que atendimento ele tem fora da escola. **(Grupo focal – Orientadora educacional)**

Como supervisora escolar, eu consegui organizar o planejamento junto com professoras regentes do 1º ao 4º ano. Professoras regentes, educação física e professoras do AEE. Então, não sei se é a melhor maneira; enfim, foi algo que a gente conseguiu mobilizar para trocar ideias. O professor dizia que não sabia o que fazer com o aluno, então, outros colegas vão trocando, os professores do AEE também participam. A gente sabe que há outras possibilidades, há outros horários para isso acontecer. Eu não vou fazer isso sozinha, né? Eu acho que eu estou incitando, provocando ou organizando momentos de discussão. **(Grupo focal – Supervisora escolar)**

que é facilitada e deve ser respaldada pela presença do AEE no projeto pedagógico da escola.

Geralmente, os encontros de professores de AEE com professores de sala de aula são restritos aos professores que têm alunos com deficiência em suas salas. Os outros professores ficam alheios ao trabalho do AEE e perdem a oportunidade de discutir práticas pedagógicas inclusivas.

A gente acaba trabalhando mais o individual e tentando mediar situações que acontecem no dia a dia e as dificuldades que apresentam e, depois disso, a gente encaminha alguma solução, tenta ajudar de uma forma anterior ao planejamento. Como eu vou trabalhar com aquele campo de diversidade que tem na sala de aula. Nesse ponto, eu vejo que eu não contribuo. **(Grupo focal – Orientadora educacional)**

Embora as ações individuais sejam necessárias em muitos casos, elas não devem se sobrepor às ações coletivas. O desejo de conhecer o AEE deve partir do coletivo escolar, ao visar à construção de uma proposta de trabalho pedagógico que considera o AEE parte integrante da escola. Os professores de sala de aula têm de se sentir apoiados e fortalecidos por uma proposta de escola que dá subsídios à sua prática de ensino, sem, contudo, descaracterizá-la.

O PPP valida um trabalho educativo, a partir da própria escola e das relações existentes entre esse documento (PPP), os documentos políticos e legais do poder central – **contexto da produção de texto** e as ações que se efetivam no cotidiano escolar – **contexto da prática**.

Alguns diretores escolares e membros da equipe pedagógica, ao responderem à pergunta sobre a contribuição de cada um na mudança nas práticas de ensino de sala de aula para atender aos propósitos da inclusão, enfatizaram que essa contribuição consiste na articulação e na implementação do PPP.

Ao abordar o PPP, um grupo de diretores e membros da equipe pedagógica manifestou opiniões sobre a influência e a importância do AEE no processo de construção desse documento.

A resposta de um diretor escolar revela a interação entre a gestão e o AEE e a presença do AEE no PPP da escola.

Uma das influências é a questão da inclusão, que tem de ser uma discussão da escola, não é restrita ao AEE. A inclusão tem de estar dentro do PPP da escola. Claro que o AEE pode trazer essa discussão e ajudar a escola chegar a essa compreensão, a partir da formação de princípios gerais. Depende muito da dinâmica de cada escola e, principalmente, do estilo dos profissionais. Eu acho que o projeto de gestão tem de expressar o pensamento da coletividade e o que ela quer. Daí, o projeto pode ser influenciado pelo AEE. Na área, por exemplo, de Educação Especial, ele tem de discutir algumas questões básicas/específicas. **(Grupo focal – Diretor escolar)**

Mantoan e Santos (2010) afirmam que:

Embora a escola não seja soberana e independente de seu sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com autonomia como parte do sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às suas particularidades de unidade de ensino e às da comunidade em que se insere. (p. 42)

Os diretores escolares e os membros da equipe pedagógica são os que exercem a função de articuladores do PPP, no sentido de ampliar e qualificar a participação da comunidade escolar nas discussões e na elaboração de um documento que se define como um importante instrumento de gestão para que as mudanças no ensino e na organização pedagógica das escolas se efetivem.

No depoimento de uma orientadora educacional da Rede, o AEE traz a Educação Especial para dentro do PPP e acrescenta que é um momento oportuno para a discussão da educação inclusiva e para esclarecimentos sobre o AEE.

O AEE coloca na discussão do PPP a questão da educação inclusiva. É um grande desafio incluir todos os profissionais nessa discussão. Além disso, o AEE, nas discussões do PPP, esclarece as questões sobre a nova perspectiva da Educação Especial e o AEE. **(Grupo focal – Orientadora educacional)**

As falas do diretor e dessas duas orientadoras educacionais deixam claro que o AEE é um aliado na clarificação da perspectiva educacional inclusiva.

O AEE trouxe, dentro dos princípios do PPP de nossa escola, a questão das diferenças e a questão de uma escola para todos. Os princípios vão nos ajudar a materializar, a colocar em prática, as ações que nos possibilitam chegar à escola para todos. **(Grupo focal – Orientadora educacional)**

Houve gestores que enfatizaram os documentos políticos e legais – **contexto da produção de texto**, próprio da macropolítica educacional e sua relação com a gestão da escola.

Um diretor escolar reconheceu que depende muito da gestão o reconhecimento do **contexto da produção de textos** – das políticas e leis que garantem a inclusão escolar. Ele declarou também que o AEE deve influenciar o currículo e, nesse sentido, parece que considera que o AEE tem força para mudar as práticas pedagógicas. Desconhece, contudo, como trabalhar a partir da diferença de todos os alunos.

A gente tem visto várias leis, várias políticas públicas de inclusão e a gente discute o alcance dessas políticas de inclusão na prática. Até que ponto a lei tem força de materializar aquilo que ela se propõe? Muitas vezes essas leis, elas não fazem parte do movimento da escola. E aí a tendência de elas se incorporarem no cotidiano escolar depende muito da gestão. Até que ponto elas conseguem influenciar? Outra questão que eu queria colocar sobre a influência do AEE na escola, na verdade, ele deve influenciar a questão do currículo. Como fica essa questão do conhecimento? O que trabalhar e como trabalhar a partir das diferenças? Eu acho que nós temos que discutir as políticas com o coletivo da escola **(Grupo focal – Diretor escolar)**

De fato, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os decretos e resoluções que instituem o AEE são constituídos de novas ideias e perspectivas educacionais que definem o repensar e a reorganização das práticas pedagógicas no interior das escolas.

A mudança está relacionada às dinâmicas do instituído e do instituinte. Envolve as novas políticas educacionais e a escola, como força inovadora das práticas pedagógicas, deixando claro 'o que' e 'para que' se deve mudar. Na declaração de um outro diretor escolar, há ainda reservas quanto à inclusão escolar de alunos com deficiência.

No contexto da escola, o AEE se consolida por meio de planos de atendimento, organização dos horários para atendimento ao aluno e elaboração de recursos acessíveis, acompanhamentos dos projetos para acessibilidade física das escolas, projetos em parceria com outras áreas do conhecimento para promoção da tecnologia assistiva, entre outros,

Os diretores escolares devem utilizar, como instrumento de apoio e de garantia de discussão das atribuições do AEE, a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, expedida pelo Conselho Nacional de Educação e que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que, em seu Art.10, trata da institucionalização do AEE no PPP:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

Nós tivemos no final da década de 80/90 uma reformulação de políticas em relação à educação. Tem uma política geral que diz que toda criança tem de estar na escola. Houve uma quebra no sistema de ensino no jeito de entender a permanência ou acesso do aluno com deficiência. Nós participamos deste movimento de democratização do ensino e acompanhamos outras situações de pessoas que deveriam ser incluídas na escola. Na nossa escola, nós temos 316 alunos, dos 316 você tem, entre aspas, violência doméstica, abuso sexual de meninos e meninas, pais assassinados, meninos traficantes, alunos com transtorno bipolar, ou seja, a inclusão, necessariamente, eu acredito que já fez parte de um movimento na escola. A inclusão de alunos com deficiência, ainda há reserva de tentar fechar apenas nesses cinco casos. Ainda falta entender a inclusão de todos. (**Grupo focal – Diretor escolar**)

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Tanto a LDBEN/1996 como a Resolução nº 04/2009 são textos legais que facilitam o trabalho dos gestores e reforçam a importância da institucionalização do AEE no PPP.

Em sua resposta, esta orientadora educacional reconhece que as escolas têm autonomia para elaborar o PPP, mas ressalta que é preciso ter estratégias que garantam a transformação em sala de aula e o trabalho do AEE. Ela faz menção ao Pacto Nacional pela Alfabetização – programa **instituído** pelo MEC. Para esta entrevistada, o Pacto visa atender às exigências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, mas é preciso mudanças efetivas no ensino.

As escolas têm autonomia para organizar o seu projeto. Isto está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A gente precisa ter estratégias que garantam a transformação em sala de aula e o trabalho do AEE. O Pacto Nacional pela Alfabetização tem um interesse por trás que é atender às exigências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, mas é preciso uma mudança visível no ensino. **(Observação na escola – Entrevista com orientadora educacional)**

Na construção do PPP, a escola deve adotar uma postura crítica, capaz de identificar contradições, ambiguidades, avanços e recuos entre os contextos da influência, dos documentos políticos e das práticas.

Há documentos políticos e subsídios teóricos que provocam mudanças substanciais nas escolas, mas que nem sempre são reconhecidas como tal, como demonstra o registro de um professor, que revelou a resistência dele e de seus colegas em relação à progressão automática.

Os professores discutiram revoltados sobre a progressão automática dos alunos. Diziam que não entendiam essa política educacional. Os alunos estão rindo, porque não têm mais de estudar, passam de qualquer jeito – diziam eles. A não reprovação faz com que o aluno não se envolva e não se esforce. **(Observação na escola – trecho do registro da fala de um professor no horário de intervalo.)**

O AEE é um mecanismo de mudança e pode se aliar aos documentos políticos e dispositivos legais que promovem uma nova maneira de pensar e de fazer uma escola de qualidade e, portanto, inclusiva. As escolas, por sua vez, precisam se atualizar, criar redes de trabalho que as conduzam para além do sugerido e do esperado. Esse é o papel da escola no contexto da prática: não se satisfazer com o dito, tê-lo como apoio, mas ir além dele com ousadia e inovação.

Com efeito, a educação inclusiva é um movimento que exige compromisso de todos, sejam os que estão atuando no poder central, sejam os que estão nas redes de ensino, e “a ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente” (GARCIA, 2001, p. 64).

Na Rede de Ensino de Florianópolis, como se nota na resposta desta diretora, há escolas em que o AEE já está presente e interferindo no **contexto da prática**.

O AEE influencia na concepção dos gestores porque ele faz repensar uma gestão voltada para todas as crianças em suas diferenças, e isso faz com que a escola avance um pouco mais. As ações práticas são mais lentas na prática porque a gente trabalha com diversas pessoas, com diferentes posturas, algumas tu consegues um avanço melhor, outras tu consegues um avanço menor, mas o AEE faz repensar a questão da organização pedagógica. **(Grupo focal – Diretora escolar)**

Nesta análise das respostas dos gestores, conclui-se que o AEE não consegue, ainda, introduzir, nos mecanismos de gestão das escolas pesquisadas, uma revisão no currículo, nas avaliações, nas atividades, projetos,

nas práticas de sala de aula. Não alcança ainda uma posição dentro das escolas da Rede da qual possa promover mudanças que, de fato, atinjam os diretores, orientadores educacionais, de modo que realizem uma gestão tendo em vista a consolidação dos princípios inclusivos e percebam o AEE como um aliado nesse sentido.

O AEE é imprescindível para o acesso, participação efetiva do aluno da Educação Especial na sala de aula, disponibilizando-lhe os recursos indispensáveis para frequentar a escola comum. Mas tudo isso não é suficiente para que esse aluno e os demais usufruam de um ensino de qualidade em suas salas de aula.

O AEE se institucionaliza cada vez mais no PPP das escolas de Florianópolis. Seus diretores e membros das equipes pedagógicas, que participaram desta pesquisa, testemunharam que ainda existe um bom caminho pela frente para que os efeitos das ideias inovadoras trazidas pelo **contexto da influência** e dos marcos legais da Educação Especial, que expressam a macropolítica educacional, cheguem a afetar decisivamente a micropolítica que rege o cotidiano das escolas, mudando o **contexto das práticas**, como o desejado.

## CONCLUSÃO

O Atendimento Educacional Especializado – AEE está se consolidando na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como um serviço da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, visando à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidades/superdotação e assegurando-lhes o acesso às atividades escolares do ensino comum e nelas participarem.

Quando adequadamente compreendido e praticado nas escolas, o AEE pode ir além de seus objetivos específicos, ampliando a discussão sobre a educação inclusiva, o sentido da diferença entre as pessoas e assegurando o direito à diferença na igualdade de direitos a todos os alunos.

Analisando as respostas colhidas nos grupos focais, nas quais emergem a percepção e atuação de gestores e professores envolvidos no AEE, foi possível demonstrar em que intensidade esse atendimento contribuiu para mudanças nas práticas escolares das escolas municipais de ensino de Florianópolis, por terem compreendido o caráter multiplicativo da diferença e consolidado uma reorganização da gestão e do ensino em consonância com a educação inclusiva.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o AEE é **condição necessária** para que o direito à educação de alunos da Educação Especial fosse garantido nas escolas da Rede e para que a Educação Especial superasse as práticas de segregação e de exclusão do passado.

No entanto, na mesma análise também foi possível concluir que o AEE não é **condição suficiente** para provocar mudanças efetivas nas práticas escolares do ensino comum na mesma proporção, velocidade e intensidade em que ocorreram as mudanças na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Observou-se ao final da análise dos dados desta pesquisa que:

- a. Há gestores e professores que compreenderam o AEE em sua especificidade,

reconhecendo a importância de seus serviços e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras que impedem a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares. Esse grupo compreendeu as mudanças nas práticas da Educação Especial e superou a visão da deficiência ligada à incapacidade e ao modelo médico. O AEE foi compreendido como um complemento à escolarização do aluno e não houve uma exigência dos gestores e professores no sentido de solicitar dos professores do AEE orientações de atividades diferenciadas, currículos adaptados, avaliações para atenderem unicamente a alguns alunos, ou seja, os alunos da Educação Especial. Essas mudanças na percepção e atuação de alguns gestores e professores não foram, contudo, suficientes para promover mudanças das escolas, para atender aos princípios inclusivos. Os professores reconhecem em suas falas a importância de se garantir acessibilidade ao conhecimento de alunos com deficiência, como é o caso da aprendizagem do código Braille pelos alunos cegos. Ainda não conseguem ultrapassar certos preconceitos em relação ao que esse e outros alunos com outras deficiências são capazes de aprender, diante de um currículo escolar comum a todos os alunos de sua turma; também não acreditam que possam ser avaliados pelas mesmas provas, pois a escola continua sendo a mesma, com práticas conservadoras de ensino.

- b. Há outros gestores e professores que reconhecem as especificidades do AEE na perspectiva da educação inclusiva, porém não as aceitam, insistindo em permanecer na perspectiva integracionista de inserção de alunos com deficiência, na qual o professor do AEE é considerado um especialista em escolarização de alunos com deficiência e responsabilizado pelas orientações e definições de práticas de ensino para trabalhar com esses alunos nas salas de aula. Outro dado presente nesse grupo é a ideia de que os professores do AEE têm formação especializada e são, portanto, responsáveis por esse Atendimento e mais a escolarização de alunos com deficiência, estudantes com dificuldades de aprendizagem, e problemas de comportamento. Presos a

esse sentido de Educação Especial substitutiva, os professores e gestores não foram influenciados pelo caráter complementar atual, e o AEE não foi suficiente para influenciar a escola comum, na direção de novas práticas pedagógicas, com base nos preceitos da educação inclusiva. O aluno com deficiência é da competência do professor do AEE, exclusivamente. O que prevaleceu nos depoimentos desse grupo foi o sentido da “diferença entre”, limitado às categorizações e a uma prática de ensino que enxerga o aluno com deficiência como sendo “o diferente”.

- c. Sobre o conceito de educação inclusiva, há gestores e professores que continuam vinculando sua percepção e atuação à compreensão de inclusão escolar à inserção de alunos com deficiência, exclusivamente. Outros demonstram avanços na sua compreensão da inclusão, entendendo a educação inclusiva como uma proposta ampla, que implica a inserção total e irrestrita de todo e qualquer aluno às turmas comuns do ensino regular e uma organização dos processos e práticas escolares para atender todos os alunos, indistintamente. Não foi atribuída ao AEE a clarificação do conceito de inclusão. Esta foi compreendida por meio da inclusão de alunos com deficiência na Rede e nas formações, seminários de educação inclusiva, em cursos e buscas individuais sobre o assunto. Alegaram que a compreensão sobre o AEE depende de um entendimento sobre os fundamentos e princípios da educação inclusiva. Esse grupo vai além e destaca que a inclusão escolar deve ser um projeto de todos os segmentos da escola, não sendo restrita ao AEE. O Atendimento pode contribuir na discussão, mas só ele não garante uma escola que caminhe no sentido da educação inclusiva. Poucos gestores e professores declararam que o AEE contribuiu para entender a inclusão escolar, afirmando que o AEE tira-os de suas “zonas de conforto” e leva-os a repensar as turmas homogêneas.
- d. Há depoimentos de gestores e professores que declararam que a compreensão da especificidade do AEE e sua relação com os princípios inclusivos dependem do que entendem como educação escolar. Se a escola

está presa a concepções excludentes, o AEE continua desconhecido em sua nova perspectiva e atribuições. Afirmaram, também, que as mudanças na escola não dependem do AEE, e que são da reponsabilidade de todos, dependendo de práticas pedagógicas renovadas.

- e. Há professores que reconheceram a contribuição do AEE para uma prática de sala de aula comum inclusiva, afirmando que, para os alunos da Educação Especial, não existem objetivos limitados, adaptações curriculares e outros artifícios, porque as práticas escolares são comuns a todos os alunos da turma. Defendem a participação de todos os alunos em todas as atividades propostas em sala de aula. Esses professores se contrapõem ao ensino escolar conservador em função de mudanças no seu modo de pensar e de compreender a educação inclusiva.

Alguns fatores parecem dificultar as mudanças nas práticas escolares do ensino comum e justificar os motivos pelos quais o AEE, sozinho, não é suficiente para mudanças nas práticas escolares do ensino comum, a saber:

- O AEE não é independente de **contextos de influência** que reforçam velhas maneiras de pensar a escola e de **contexto da produção de texto** da macropolítica educacional que continua a proclamar documentos políticos e legais do ensino básico que são incongruentes com os princípios da educação inclusiva, inibindo as mudanças escolares.
- Raramente, o direito à diferença é compreendido em seu sentido de “diferença além”, de “diferença no interior” e de “diferença contra” (Burbules, 2006), nas quais a identidade e a diferença são desestabilizadas e subvertidas, híbridas, móveis e se contrapõem ao processo que tenta fixá-las.
- O contexto da influência da educação inclusiva afetou a Educação Especial em seus documentos políticos e legais do poder central e no contexto das práticas das escolas da rede regular de ensino quando instituído o AEE, mas não afetou os documentos políticos e legais e o contexto da prática do

ensino básico.

- As questões mais amplas sobre o aprender e o ensinar apareceram, timidamente, nas discussões de gestores e professores como condição essencial para repensar as práticas escolares, e a questão de como se produz a diferença foi pouco problematizada.
- O direito à educação está desvinculado do direito à diferença. Isso leva a concluir que o direito à educação foi defendido por muitos gestores e professores, mas ele não está sendo exercido em sua plenitude e relacionado ao direito à diferença e ao ensino de qualidade. Não basta garantir a igualdade do direito à educação, todos são iguais diante do direito à educação, mas cada aluno é singular diante do direito que todos eles têm de ser diferente.
- Muitos gestores e professores não analisam suas próprias práticas e não se reconhecem como agentes de mudança.
- Existem problemas na articulação e interação entre as instâncias macro e micropolíticas da educação escolar e ambas são necessárias à mudança. A mudança envolve o instituído e o instituinte, as reformas e as inovações, em processos que se complementam. A mudança não pode ser esperada somente do poder central, e o poder central não pode inibir os processos de inovação que se originam nas escolas.
- Há mudanças significativas no pensamento de alguns gestores e professores que não atingem o coletivo escolar e não alcançam o contexto da prática.
- Os alunos com deficiência ou os alunos que não alcançam os resultados esperados pela escola são colocados sob suspeita. Não estão, contudo, sob suspeita as práticas de ensino, os instrumentos de avaliação, a organização curricular, entre outros elementos da organização escolar.
- Ainda que se enuncie o trabalho com a diferença e se alegue que o AEE é

um dos responsáveis por trazer essa discussão para o âmbito da escola, evidenciou-se, nas manifestações dos gestores e dos professores, bem como nas observações nas escolas, a manutenção de serviços paralelos como reforço e apoio pedagógico como substitutivos dos serviços de Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o AEE, na Rede estudada, não se constituíram como impedimentos para que as escolas continuassem instituindo serviços paralelos e substitutivos de escolarização comum.

As conclusões deste estudo não podem deixar de abordar o **contexto da estratégia política**, que se constitui como um conjunto de ações, recomendações ou propostas que pode ser empregado nos contextos da macro e micropolítica, a fim de contribuir na resolução das dificuldades encontradas e provocar mudança na educação escolar, para que esta atenda aos princípios inclusivos.

Com base no contexto da estratégia, seguem algumas considerações que merecem a atenção das redes de ensino envolvidas com mudanças na Educação Especial e nas escolas comuns, para atender às orientações da educação inclusiva:

- A formação continuada sobre educação inclusiva não poderá ser restrita aos professores do AEE. É imprescindível investir em formação continuada para gestores e professores do ensino comum, de forma que possam ser inseridos no **contexto da influência da educação inclusiva**.
- Os professores de AEE da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis participaram de formação continuada sobre educação inclusiva e, concomitantemente, participaram de formação continuada sobre conhecimentos específicos do AEE. A formação continuada desses professores foi atrelada a situações reais do cotidiano e teve como finalidade a implementação de novas práticas do AEE. O mesmo deve acontecer com os gestores e professores do ensino comum: uma vinculação entre formação e o contexto da prática. Nesse sentido, faz-se

necessária formação continuada de gestores e professores que dê espaço para a manifestação desses profissionais, considerando-os como sujeitos intelectuais, capazes de criar e inventar seu próprio cotidiano escolar. Uma formação que os introduza como agentes de mudança e conhecedores do sistema educacional ao qual pertencem e que possam atuar nele com liberdade de pensamento e de ações em oposição a uma política de formação que os faz meros executores de políticas preestabelecidas pelo poder central.

- A educação inclusiva não pode contar apenas com os serviços de AEE. A inclusão escolar depende, de fato, de uma política educacional inclusiva instituída, nacional e localmente, que atinja todos os segmentos da educação escolar e com escolas que tenham um Projeto Político-Pedagógico consistente e fortalecido pelo coletivo da escola, que sustente os processos de mudança na reorganização do trabalho pedagógico para atender aos propósitos da educação inclusiva.
- As mudanças instituídas pela educação inclusiva devem estar focadas no direito de todos à educação, no rompimento de práticas de escolarização segregadas e na implementação de novas práticas de Educação Especial e de nova organização do ensino comum.

A inclusão escolar vai além do direito à educação e do AEE. Consiste em um movimento que busca mudanças no pensamento – **contexto da influência** –, nas políticas e leis do sistema educacional – **contexto da produção de textos** – e, principalmente, na reorganização das escolas do ensino comum – **contexto da prática** – que passam a adotar práticas inclusivas que garantem o acesso, a permanência e a continuidade nos estudos de todos os alunos por meio de uma nova maneira de pensar e de fazer a educação escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo visou conhecer as mudanças na percepção e na atuação pedagógica dos gestores e professores das escolas municipais de Florianópolis, mudanças essas provocadas por um novo serviço da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A expectativa que se tinha, depois de mais de uma década de trabalho de implementação de um serviço da Educação Especial inovador, fundamentado nas premissas da educação inclusiva, era encontrar mudanças no pensamento e nas práticas dos gestores e professores nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. As mudanças aguardadas diziam respeito ao sentido da diferença, que é fundamental no entendimento e desenvolvimento de um projeto inclusivo, no ensino regular e no ensino especial; à prática pedagógica das escolas para se compatibilizarem com o que preconiza a inclusão, ou melhor, com as exigências e a qualidade de um ensino que acolhe todos os alunos.

Em 2008, foi instituída uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, após uma intensa provocação de alguns membros da sociedade civil, pesquisadores, professores, pais e pessoas com deficiência.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis antecipou essa mudança, pois desde 2001 já estava se articulando para que a Educação Especial tivesse uma participação efetiva no contexto da prática das escolas comuns, desequilibrando-o, de modo que se tornasse inclusivo.

A posição de vanguarda nas mudanças da Educação Especial da Rede se deveu ao fato de seus dirigentes terem decidido cumprir com os preceitos constitucionais, que asseguravam educação a todos os alunos, e aos alunos da Educação Especial, um atendimento que não tinha o caráter substitutivo, instituído por políticas de Educação Especial mais antigas.

O tempo, as ações de formação e os marcos legais favoráveis à implementação de uma educação para todos são essenciais para o esclarecimento de professores e gestores a respeito das inovações no atendimento especializado para os alunos da Educação Especial, que perdia seu caráter excludente, discriminador, segregando alunos e professores em classe e escolas especiais e deixando para trás o modelo médico da deficiência para defender os direitos sociais e as diferenças de todos os alunos.

A prática educacional é realizada por seres humanos e a tendência de homogeneizá-la, de esperar que todos os educadores aprendessem e desenvolvessem uma atuação inclusiva em suas salas de aula, em ritmo e tempo controlados de fora, é mais uma armadilha da diferença.

Era de se achar que, por força da ordenação e entrosamento dos contextos de implementação de inovações, a Rede não apresentasse distorções conceituais, pedagógicas, que geram angústia, insegurança dos professores e gestores diante de uma inovação, a ponto de se sentirem e expressarem despreparo para ensinar os alunos da Educação Especial nas salas comuns. Da mesma forma, não se imaginava que muitos gestores e professores continuassem à espera de uma Educação Especial que propõe os mesmos serviços que já oferecia, em sendo fundamentada em uma nova concepção legal e educacional.

A Educação Especial não é diferente de outros contextos de produção de textos e não é independente do ensino comum, quando se trata de promover uma educação inclusiva.

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como pretende a Política de Educação Especial de 2008, precisa de uma escola comum inclusiva, e esta ainda tem muito a percorrer do ponto de vista do ciclo de mudanças, seja no contexto da influência, seja na produção de textos e práticas.

Foram observados fatores múltiplos e complexos que interferem na compreensão e atuação do AEE na Rede, de modo a alcançar os seus objetivos. Esse fato é mais uma variável que tem de ser levada em conta, pois não se está no âmbito de uma pesquisa quantitativa e generalizante.

As políticas educacionais do contexto macropolítico interferem dificultando ou facilitando as mudanças. Se por um lado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial afeta, positivamente, o ensino comum, por outro, alguns documentos políticos e legais do ensino básico inibem e contradizem a perspectiva inclusiva e o AEE.

Foi evidenciado nas falas do grupo que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial não chegou à escola na intensidade e na devida compreensão desejadas. Os respondentes limitaram-se a dizer que existe um “política de inclusão”, mas não perceberam seus efeitos e seus fundamentos para qualificarem o ensino especial e comum.

Podem-se vislumbrar resultados que precisam ser interpretados nos limites de seus espaços e nas condições em que as práticas inclusivas estão sendo exercitadas pelas escolas, além da singularidade daqueles que respondem diretamente pelas mudanças, na ponta, ou seja, nas salas de aula, na gestão, na orientação, na Educação Especial, que faz com que os resultados da pesquisa não possam ser submetidos a conclusões generalizadas e universalizadas.

As conclusões foram tecidas a partir de referências teóricas que possibilitaram a identificação e a compreensão do que está acontecendo na Rede e, por meio delas, projetarem-se novas ações de resgate das concepções e serviços educacionais inclusivos, tornando-o mais coerente e mais seguro.

Percebeu-se que o direito de todos à educação escolar, em um ambiente educacional inclusivo, está presente nas declarações dos pesquisados e, portanto, parece ser, de fato, um ganho irreversível da Rede, nos caminhos da inclusão.

A inclusão escolar vai além da garantia da presença de todos os alunos estudando em uma mesma turma de uma mesma escola, porque precisa assegurar o direito à diferença, que também é de todos e que assume nuances mais ou menos fortes entre os alunos da Educação Especial.

Diante desse quadro, os dirigentes dessa Rede têm muito a aprender com cada escola e com seus membros, e precisa oferecer a todos um tempo maior e condições que lhes permitam debruçarem-se sobre a inclusão escolar e tirarem

desse conceito implicações pedagógicas/educacionais condizentes com essa inovação, no ensino especial e regular.

Para além dessas considerações, faz-se necessário repensar a formação continuada de professores como sendo uma iniciativa local, pautada nas necessidades e no PPP da escola. As redes sociais de professores e os recursos da educação a distância – EAD estão aí disponíveis para que sejam utilizados, procurando-se atender cada escola e fazendo com que cada uma tenha tempo suficiente para, na jornada escolar, o coletivo ter um espaço de encontro.

A Educação Especial conseguiu superar a lógica excludente das classes especiais. A educação comum terá de fazer o mesmo, repensando suas práticas, deixando penetrar na escola as ideias que constituem o contexto de influências relativo à inclusão escolar. Esse contexto, quando direcionado à inclusão, mexe com os pilares das práticas pedagógicas, que ainda não foram abalados suficientemente para que caiam e deem lugar para se construir uma outra arquitetura de sistema educacional. Ainda este sistema não está vulnerável e desequilibrado a ponto de não conseguir aguentar a carga de mudanças impostas pela educação inclusiva. Também não há um contexto de leis que suporte e apoie as mudanças necessárias. Sempre que se pretende avançar nesse sentido, mesmo que haja um forte contexto de influência por detrás, uma rota de fuga faz com que as mudanças se esvaziem. É preciso que as autoridades de ensino tenham pulso para que os avanços não retrocedam, como já tem acontecido com muitos ganhos referentes à Educação Especial.

Enfim, há muito a ser pensado e a ser realizado, e esse trabalho tem de ser uma tarefa assumida de forma colaborativa por pais, professores, movimentos sociais, respaldados por uma opinião pública, meios de comunicação que estejam afinados com o que se pretende de melhorias na educação quando se fala em inclusão escolar.

Para tanto, a Rede de Ensino de Florianópolis deve, assim como outras redes, envolver os meios de comunicação e lançar campanhas de esclarecimento da opinião pública sobre o que se pretende quando se propõe a inclusão de todos em uma escola das diferenças.

Muitos pesquisadores, teóricos da educação, ainda se sentem pouco à vontade para defender a inclusão escolar e levantam questões que retardam os avanços do movimento, alegando que os professores não estão preparados para ensinar os alunos sem problemas de qualquer ordem, especialmente os que lecionam nas escolas públicas. Essas campanhas e a promoção de debates, visitas, encontros com pessoas influentes da esfera educacional, com ampla divulgação pela mídia, também se inserem na lista de considerações finais deste trabalho.

É preciso juntar forças, convencer pessoas que ainda não conseguiram vislumbrar o que significa um ensino de qualidade para todos. As medidas a serem tomadas, do ponto de vista didático-pedagógico, não são tão revolucionárias como aparentam, nem exigem grandes estudos pedagógicos para se transformarem em práticas inclusivas. A escola, ou melhor, os professores, gestores, pais e alunos não estão certos disso e se apavoram com o incerto, o novo, o que não deixa de ser esperado, mas é preciso avançar e passar por esse túnel, para se chegar do outro lado, do lado de uma escola em que todos estejam envolvidos com todos, em que a Educação Especial e seus serviços participem das mudanças esperadas, como fortes colaboradores de um conjunto de mudanças mais amplo, que envolve, revolve e fará brotar um novo sentido do ensino comum, fundamentado na diferença, entendida da mesma forma pela qual causou grandes mudanças na Educação Especial.

## REFERÊNCIAS

AZIBEIRO, Nadir E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. IN.: FLEURI, Reinaldo M. (org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BALL, Stephen J. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre a justiça social, pesquisa e política educacional.** IN.: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

BALL, S. J.; BOWE, R. et al. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** 3ª reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BENAVENTE, A. As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Decisões nas políticas e práticas educativas. Porto: SPCE, 1992.

BORBOREMA, Carolina Duarte de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia

Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 37. ed. atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Decreto 5.296 de dezembro de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto 3.956/2001. Brasília, 2001. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, 1999.

BRASIL. Resolução n.04 de 02 de outubro de 2009. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BURBULES, Nicholas C. **Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais.** IN.: Garcia, Regina L. e Moreira, Antonio F. B. (orgs). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico.** Porto: Porto Editora, 2005.

CARBONELL. Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. **A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula.** IN.: Garcia, Regina L. e Moreira, Antonio F. B. (orgs). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos, O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. IN.: LARROSA, Jorge; SKLIAR (org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano**. IN.: GARCIA, Regina L. (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARIAS, Maria Isabel Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FERNANDES, Margarida Ramires. **Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares**. Porto: Porto editora, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRE, Núria P. de L. identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. IN.: LARROSA, Jorge; SKLIAR (org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. **Deleuze, filosofia e educação**. Entrevista com Sílvio Gallo, 2010. Disponível em: [www.verbo21.com.br/arquivo/53ltxl.htm](http://www.verbo21.com.br/arquivo/53ltxl.htm)

GALLO, Sílvio; SOUZA Regina M. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. IN.: Diferenças. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

GARCIA, Regina L. e ALVES, Nilda. **Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo.** IN.: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina L (orgs.) O sentido da escola. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, Pedro B. **Paradigmas em crise e a educação.** IN.: BRANDÃO, Z. (Org.). A crise dos paradigmas e a educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 10ª ed. Rio de Janeiro. Record, 2007

LOPES, Alice C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago, n. 26, 2004.

LUSTOSA, Fransisca G. **Escola: espaço de acolhimento e aprendizagem na diversidade.** Texto apresentado por ocasião no XI Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, Dezembro, 2002.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, Elizabeth et al. **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Os sentidos da diferença. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 4 n. 2, p.103-104, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** IN.: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa E. e SANTOS, Maria Terezinha da C. T. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MESSINA, Graciela. **Mudança e inovação educacional: notas para reflexão.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, novembro de 2001.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Trad. Windz Brazão ferreira. Porto alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 9ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo, diferença cultural e diálogo.** IN.: Diferenças. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, João A. **Um discurso sobre as ciências 16 anos depois.** IN: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES,

Nilda (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PASSARELLI, Brasilina. **Interfaces digitais na educação: alucinações consentidas**. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Ed. 34, 2008.

POWELL, R. A.; SINGLE, H.M. **Focus groups**. International Journal of Quality in Health Care, v.08, n.5, p. 499-504, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. rev. e atualizada. 2ª reimp. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. IN.: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Tomaz T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMÃO, A. M. V., CAETANO, A. P., FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. Educação e Sociedade, v. 26, n. 90, p. 173-188, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SOUZA, Maria Izabel P. e FLEURI, Reinaldo M. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural**. IN.: FLEURI, Reinaldo M. (org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, Ilma P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Apresentação**. IN.: Diferenças. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

## **ANEXOS**

# Anexo I



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

[www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html](http://www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html)

CEP, 13/10/10  
(Grupo III)

PARECER CEP: Nº 762/2010 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto).  
CAAE: 3925.0.000.146-10

## I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “O IMPACTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Rosângela Machado

INSTITUIÇÃO: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

APRESENTAÇÃO AO CEP: 10/08/2010

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 13/10/11 (O formulário encontra-se no *site* acima).

## II - OBJETIVOS

Investigar os impactos e os efeitos da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, na organização pedagógica do ensino regular de escolas comuns da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC.

## III - SUMÁRIO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, utilizando-se a técnica de grupos focais com professores do ensino fundamental, diretores escolares e membros da equipe pedagógica. Além desta técnica, utilizar-se-á a observação do cotidiano das escolas. Na análise dos dados serão considerados os conceitos de diferença, igualdade, alteridade, identidade colocados em interação com os discursos enunciados e as práticas observadas nas escolas envolvidas na pesquisa.

## IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP  
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126  
Caixa Postal 6111  
13083-887 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936  
FAX (019) 3521-7187  
cep@fcm.unicamp.br

- 1 -



O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

#### VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

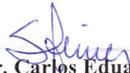
O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

#### VII- DATA DA REUNIÃO

Homologado na VIII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 24 de agosto de 2010.

  
**Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner**  
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
FCM / UNICAMP



CEP, 25/10/11  
(PARECER CEP: N° 762/2010)

## PARECER

### I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “O IMPACTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Rosângela Machado

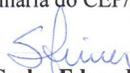
### II – PARECER DO CEP.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP aprovou o Relatório Parcial, apresentado em outubro de 2011, do protocolo de pesquisa supracitado.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

### III – DATA DA REUNIÃO.

Homologado na X Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 25 de outubro de 2011.

  
**Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner**  
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
FCM / UNICAMP

## Anexo II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) senhor (a)

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **O impacto da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Trata-se de uma pesquisa de doutorado em educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

O objetivo da pesquisa é investigar os impactos e os efeitos da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, na organização pedagógica do ensino regular de escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

A educação especial inovou procedimentos para conduzir os seus alunos ao ensino comum. À escola comum cabe agora enfrentar o desafio de se modificar para atender todos os alunos, vivendo este momento novo da educação escolar, marcado pela inclusão.

As escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis constituem um campo de investigação privilegiado, por já vivenciar uma experiência de educação especial, na perspectiva inclusiva, desde 2002, implantando salas de recursos multifuncionais e formando professores para o atendimento educacional especializado – AEE. Tendo em vista essa experiência, é chegado o momento de se investigar os impactos e os efeitos dessa trajetória, nas escolas comuns.

A presente pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP/SP, tendo sido aprovada do ponto de vista ético. O (a) senhor (a) poderá obter informações deste Comitê no endereço: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126 Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas - SP - Brasil - CEP: 13083-887 ou pelo e-mail: cep@fcm.unicamp.br ou pelo telefone: 19 – 3521-8936.

O (a) senhor (a) foi selecionado (a) por fazer parte de uma rede de ensino que vivencia uma experiência em educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, desde 2002.

O (a) senhor (a) será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Maiores informações sobre a pesquisa e a coleta de dados poderão ser obtidas com a pesquisadora pelo telefone 48 – 8458-3241 ou pelo e-mail: [machado865@gmail.com](mailto:machado865@gmail.com)

O procedimento de coleta de dados será por meio da discussão feita nos grupos focais e, visando à complementação dos dados, por meio de observação do cotidiano das escolas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O (a) senhor (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Neste sentido, para garantir a sua privacidade, seu nome não será revelado.

Não haverá nenhuma forma de reembolso, pois sua participação não acarretará gastos financeiros.

O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Nome da testemunha: \_\_\_\_\_

Assinatura da testemunha: \_\_\_\_\_