

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZABEL CRISTINA DE SOUZA

PROTAGONISTAS, COADJUVANTES OU FIGURANTES: o papel de orientadores
educacionais na implementação de políticas de inclusão de estudantes com deficiência

RIO DE JANEIRO
2021

Izabel Cristina de Souza

PROTAGONISTAS, COADJUVANTES OU FIGURANTES: o papel de orientadores educacionais na implementação de políticas de inclusão de estudantes com deficiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Prado de Oliveira

RIO DE JANEIRO
2021

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

S719 Souza, Izabel Cristina de
Protagonistas, coadjuvantes ou figurantes: o papel de orientadores educacionais na implementação de políticas de inclusão de estudantes com deficiência / Izabel Cristina de Souza. -- Rio de Janeiro, 2021.
194

Orientador: Ana Cristina Prado de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Orientadores educacionais. 2. Educação especial. 3. Implementação de políticas públicas. I. Oliveira, Ana Cristina Prado de, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

IZABEL CRISTINA DE SOUZA

*Protagonistas, coadjuvantes ou figurantes: o papel de orientadores educacionais na
implementação de políticas de inclusão de estudantes com deficiência*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ___ / ___ / _____

Prof^a. Dr^a Ana Cristina Prado de Oliveira
Orientadora - UNIRIO

Prof^a. Dr^a Márcia Denise Pletsch - UFRRJ

Prof^a. Dr^a Elisangela da Silva Bernado - UNIRIO

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido o sopro da vida e me mantido com saúde física apesar do momento pandêmico que atravessou meus caminhos no meio do mestrado. Obrigada por cuidar de mim, me proteger e me dar perseverança para não desistir. Também agradeço a Nossa Senhora e aos meus santos de devoção por intercederem por mim.

Aos meus pais Domingos e Maria Aparecida e meu irmão Luiz Paulo que, mesmo sem entenderem direito meus propósitos na vida acadêmica, nunca deixaram de me apoiar e permitirem que eu me ausentasse do cotidiano familiar para me debruçar sobre a pesquisa. Obrigada por me ensinarem as maiores lições de amor e fé que aprendi na vida.

Às minhas avós, Lina e Laurita, aos meus avôs Olegário (*in memoriam*) e Luiz (*in memoriam*) e aos meus demais familiares que, mesmo estando longe e não tendo ideia do que eu faço, sei que querem o meu bem e rezam por mim.

Ao meu namorado Zeca, por todo o apoio, carinho, suporte e compreensão, compartilhando sua leveza e otimismo para a realização de meus sonhos. Sou grata à sua mãe Lia e seus avôs, Solange e José, que me incentivam e se fazem presentes na minha trajetória.

Aos meus amigos que não deixaram de torcer e vibrar por mim durante a realização do trabalho. Fica impossível nomear a todos, pois sou muito privilegiada de ter construído laços fortes em vários espaços pessoais e profissionais por onde passei. Agradeço aos amigos dos tempos de escola, UFRJ, CAP, CRAS, CREAS, JUSA, dentre tantos outros.

Aos colegas que fiz durante essa estada na UNIRIO, em especial aos membros do POGEFE e à turma do mestrado 2019.1. Obrigada pelo acolhimento e trocas. Agradeço de modo particular as futuras pedagogas Luciana Angrizani e Daiane Menezes pelo apoio nas transcrições das entrevistas e discussões ao longo dessa pesquisa.

Às professoras Elisangela Bernado e Márcia Pletsch, que aceitaram prontamente o convite de compor a banca de defesa mesmo em meio às suas inúmeras atividades de pesquisa, ensino e extensão, ainda mais precarizadas na pandemia. Obrigada pelos conhecimentos multiplicados conosco.

À minha orientadora Ana Cristina, que se mostra a cada dia uma profissional, pesquisadora e pessoa maravilhosa para quem tem o prazer de conviver. Seus ensinamentos são valiosíssimos, vi em você alguém que compartilha o que sabe com afeto e delicadeza.

Àqueles que compartilharam seus saberes vivenciados na dura realidade das escolas públicas na rede de Queimados/RJ, cedendo seu precioso tempo para que eu conseguisse reunir dados para essa pesquisa. Muito obrigada pela colaboração e participação!

SOUZA, Izabel Cristina de. **Protagonistas, coadjuvantes ou figurantes: o papel de orientadores educacionais na implementação de políticas de inclusão de estudantes com deficiência.** Rio de Janeiro, 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RESUMO

O orientador educacional é um profissional cuja práxis pedagógica enfatiza o desenvolvimento integral dos estudantes em suas múltiplas esferas, atuando de modo integrado aos demais atores escolares, famílias e comunidade. A análise reflexiva proposta se faz necessária na medida em que, ao ter que pensar nas singularidades e especificidades de estudantes com deficiência, as lógicas de ação dos orientadores educacionais nas políticas de inclusão podem ter um caráter individualizante, tal como ocorria no passado, se afastando de uma intervenção pedagógica em consonância com as políticas públicas construídas. O estudo aqui proposto está pautado nos referenciais teóricos da implementação de políticas públicas. O objetivo desta dissertação é compreender o papel dos orientadores educacionais como agentes implementadores das políticas de inclusão para crianças com deficiência em escolas públicas municipais de Queimados/RJ. Como metodologia de investigação, este trabalho construiu um estudo de caso em duas escolas municipais de Queimados/RJ numa abordagem qualitativa, através da pesquisa e análise de documentos sobre Orientação Educacional e Educação Especial nos âmbitos nacional e municipal e entrevistas com orientadores educacionais, diretores, orientadores pedagógicos, professores da sala de recursos multifuncionais e gestor da Secretaria de Educação do município. Do ponto de vista documental, as análises indicaram que há pouca aproximação entre a Orientação Educacional e a Educação Especial, evidenciadas pela escassa produção acadêmica na interface entre esses campos e pela falta de relação direta entre as atribuições esperadas dos orientadores educacionais junto aos estudantes com deficiência no recorte de pesquisa investigado, ainda que haja considerável número de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas e elas contem com a presença de orientadores educacionais em seu quadro. No estudo de campo com os profissionais de escolas públicas de Queimados/RJ, a partir de uma análise das categorias atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, composição de turma, relação família-escola e intersetorialidade, observamos que os orientadores educacionais são percebidos como agentes que têm um papel relevante junto ao público-alvo da Educação Especial e seus familiares construindo lógicas de ação pautadas no conhecimento das políticas públicas e da realidade escolar, em parceria com outros atores escolares, para direcionar os estudantes aos atendimentos especializados da própria escola ou da rede de educação, saúde e assistência, para organizar as turmas, docentes e profissionais de apoio que estarão com esses estudantes, dentre outras ações. Analisamos que, na presença de regras pouco claras, esses agentes usam de sua liberdade para tomar decisões interagindo com os demais profissionais que poderão impactar na trajetória do público-alvo da Educação Especial. Esse processo é perpassado por múltiplos fatores como os julgamentos morais e estigmas sobre os estudantes e suas famílias, bem como o contexto de precariedade, contingência e escassez de recursos da rede investigada e o *ethos* da escola em que estão inseridos. Por sua vez, esses aspectos fazem com que a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva seja implementada de modo muito singular nas instituições e podem distanciar os orientadores educacionais de uma prática que reconheça e valorize as diferenças para mitigar as desigualdades e não (re)produzir desigualdades.

Palavras-chave: orientadores educacionais, educação especial, implementação de políticas públicas.

SOUZA, Izabel Cristina de. **Protagonists, coadjuvants or extras:** the role of “orientadores educacionais” in the implementation of policies for the inclusion of students with disabilities. Rio de Janeiro, 2021. 194 f. Dissertation (Master in Education) – Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ABSTRACT

The “orientador educacional” is a professional whose pedagogical praxis emphasizes the integral development of students in its multiple spheres, acting in an integrated manner with other school actors, families and the community. The reflexive analysis proposed is necessary insofar as, when having to think about the singularities and specificities of students with disabilities, the logic of action of “orientadores educacionais” in inclusion policies can have an individualizing character, as in the past, moving away of a pedagogical intervention in accordance with the constructed public policies. The study proposed here is based on theoretical references in the field of public policy implementation. The objective of this dissertation is to understand the role of “orientadores educacionais” as implementing agents of inclusion policies for children with disabilities in municipal public schools in Queimados/RJ. As a research methodology, this work built a case study in two municipal schools in Queimados/RJ in a qualitative approach, through the research and analysis of documents on Educational Guidance and Special Education at national and municipal levels and interviews with “orientadores educacionais”, principals, learning consultants, teachers from the multifunctional resource room and manager of the municipality's Department of Education. From a documental point of view, the analyzes indicated that there is little approximation between Educational Guidance and Special Education, evidenced by the scarce academic production at the interface between these fields and by the lack of direct relationship between the expected attributions of “orientadores educacionais” with students with disabilities in the research clipping investigated, even though there is a considerable number of students who are the target audience of Special Education in schools and they have the presence of “orientadores educacionais” in their staff. In the field study with professionals from public schools in Queimados/RJ, based on the analysis of the axes of specialized educational care, support professionals, class composition, family-school relationship and intersectoriality, we observed that “orientadores educacionais” are perceived as agents that they have a relevant role with the target audience of Special Education and their families, building action logics based on knowledge of public policies and the school reality, in partnership with other school actors, to direct students to specialized services at school or in the education, health and service network, to organize classes, teachers and support professionals who will be with these students, among other actions. We analyze that, in the presence of unclear rules, these agents use their freedom to make decisions by interacting with other professionals that could impact the trajectory of the students with disabilities. This process is permeated by multiple factors such as moral judgments and stigmas about students and their families, as well as the context of precariousness, contingency and scarcity of resources and the *ethos* of the school in which they are inserted. In turn, these aspects cause the Special Education policy in an inclusive perspective to be implemented in a very unique way in institutions and can distance “orientadores educacionais” from a practice that recognizes and values differences to mitigate inequalities and not (re)produce inequalities.

Keywords: “orientadores educacionais”, special education, implementation of public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Levantamento bibliográfico: trabalhos selecionados.....	35
QUADRO 2 – Escolas com acessibilidade nas dependências.....	97
QUADRO 3 – Escolas com acessibilidade nos sanitários.....	98
QUADRO 4 – Escolas com sala de atendimento especial.....	99
QUADRO 5 – Caracterização das escolas Lua e Sol quanto à infraestrutura.....	105
QUADRO 6 – Caracterização dos profissionais entrevistados.....	106
QUADRO 7 – Lógicas de ação para o AEE: determinações internas.....	120
QUADRO 8 – Lógicas de ação em relação aos profissionais de apoio: determinações internas.....	129
QUADRO 9 – Lógicas de ação para composição de turma: determinações internas.....	139
QUADRO 10 – Lógicas de ação nas interações com as famílias: determinações internas.....	152
QUADRO 11 – Lógicas de ação na intersetorialidade: determinações internas	162
GRÁFICO 1 – Escolas com acessibilidade nas dependências.....	97
GRÁFICO 2 – Escolas com sanitários acessíveis.....	98
GRÁFICO 3 – Escolas com sala de atendimento especial.....	99

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Levantamento no catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	34
TABELA 2 – Quantitativo de estudantes com deficiência nas classes especiais.....	90
TABELA 3 – Estudantes com deficiência nas classes comuns: distribuição pelas redes.....	92
TABELA 4 – Estudantes com deficiência nas classes comuns e faixa etária.....	93
TABELA 5 – Estudantes com deficiência nas classes comuns por tipo de deficiência.....	93
TABELA 6 – Total de matrículas na rede pública municipal de Queimados/RJ.....	94
TABELA 7 – Percentual de matrículas de Educação Especial em escolas de Queimados/RJ.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AS – Síndrome de Asperger
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAEE – centro de atendimento educacional especializado
- CAEEQ – Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CETHID – Centro Especializado de Tratamento de Hipertensão e Diabetes
- CF – Constituição Federal
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CME – Conselho Municipal de Educação
- Coord. EE – coordenadora de Educação Especial
- CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
- CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- CT – Conselho Tutelar
- DCNEE – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica
- DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ETAP – Equipe Técnico Administrativo Pedagógica
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GTs – grupos de trabalho
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MP – Ministério Público
NAE – Núcleo de Atenção ao Estudante
OE – orientadora educacional
Oneesp – Observatório Nacional de Educação Especial
ONGs – organizações não-governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
OP – orientadora pedagógica
PEI – Plano Educacional Individualizado
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI – Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POGEFE – Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento da Educação
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – projeto político-pedagógico
Prof. SRM – professor (a) da Sala de Recursos Multifuncionais
PSE – Programa Saúde na Escola
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RIAEE – Relatório Individual de Atendimento Educacional Especializado
RMRJ – Região Metropolitana do Rio de Janeiro
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SEMUS – Secretaria Municipal de Saúde
SOE – Serviço de Orientação Educacional
SR – Sala de Recursos
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
STF – Supremo Tribunal Federal
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 ORIENTADOR EDUCACIONAL: QUEM É? O QUE FAZ? UM PERCURSO HISTÓRICO-LEGAL	22
1.1 O orientador educacional no Brasil: primeiros passos	22
1.2 A atualidade da Orientação Educacional: espaços ocupados e atribuições exercidas	26
1.3 Produções acadêmicas sobre Orientação Educacional	33
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE HISTÓRIAS, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS	39
2.1 Caminhos de construção da Educação Especial no Brasil	39
2.2 Educação Especial na contemporaneidade: pressupostos conceituais e legais	47
2.2.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DE 2015	52
2.2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996.....	53
2.2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2001.....	54
2.2.4 POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2008	55
2.2.5 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DE 2009 E NOTA TÉCNICA Nº 04/2014.....	57
2.2.6 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014	60
2.3 Educação Especial na rede municipal de Queimados/RJ: contexto histórico-legal	62
2.3.1 LEI Nº 1.494/2019 E O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO QUEIMADENSE	64
2.3.2 RESOLUÇÃO SEMED Nº 001 /2019 E AS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	64
2.3.3 LEI Nº 1.251/2015 E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS/RJ.	65
2.3.4 DELIBERAÇÃO CME Nº 17/2019, EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AEE	68
CAPÍTULO 3 ORIENTADOR EDUCACIONAL COMO UM IMPLEMENTADOR DE POLÍTICAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	72
3.1 O orientador educacional e a implementação de políticas públicas na ótica inclusiva: perspectivas de análise	72
3.1.1 AS LÓGICAS DE AÇÃO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	73
3.1.2 ESTUDOS SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: OS BUROCRATAS NA INCLUSÃO ESCOLAR	75

3.1.3 A SOCIOLOGIA DO GUICHÊ NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	81
3.1.4 ESTIGMAS NA ATUAÇÃO DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS PERANTE AS DEFICIÊNCIAS.....	83
3.1.5 EFEITOS SOCIAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: (RE)PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EXCLUSÃO NO INTERIOR	85
3.2 Percursos metodológicos.....	88
3.2.1 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	88
3.2.2 O MUNICÍPIO DE QUEIMADOS/RJ E SUA REDE DE EDUCAÇÃO	90
3.3 Escolas municipais de Queimados/RJ e Educação Especial: definição do lócus de investigação.....	94
3.4 Escolhas metodológicas para o estudo de campo	101
CAPÍTULO 4 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: QUAL(IS) O(S) PAPEL(IS) DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS NESTE PROCESSO?.....	104
4.1 Caracterização do lócus de pesquisa: pessoas e espaços.....	104
4.2 Análise das entrevistas: percepções dos agentes escolares	107
4.2.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	109
4.2.2 PROFISSIONAIS DE APOIO	121
4.2.3 COMPOSIÇÃO DE TURMA.....	129
4.2.4 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.....	139
4.2.4.1 <i>Concepções sobre a escola.....</i>	140
4.2.4.2 <i>OE e atendimento aos responsáveis na inserção de estudantes.....</i>	143
4.2.4.3 <i>Concepções sobre as famílias</i>	145
4.2.4.4 <i>Outras ações de acompanhamento.....</i>	149
4.2.5 INTERSETORIALIDADE	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada – Orientadores educacionais ..	182
APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista semiestruturada – Orientadores pedagógicos, diretores e professores da sala de recursos multifuncionais.....	183
APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	185
ANEXO 1 – Parecer da Plataforma Brasil.....	187
ANEXO 2 – Ficha de encaminhamento para o CAEEQ.....	193

INTRODUÇÃO

A Orientação Educacional é uma área da educação que se constituiu para mim em um campo de pesquisas após o início das minhas experiências profissionais no âmbito da Psicologia Escolar. Como psicóloga, iniciei minha trajetória como psicóloga clínica e escolar e também como mediadora escolar de uma criança com autismo. Na escola onde atuava como psicóloga, não havia orientador educacional. Aos poucos fui percebendo que algumas demandas que exercia naquela época seriam do orientador educacional, se houvesse esse profissional no quadro da escola.

A análise crítica da relação entre a Psicologia e a Orientação Educacional, por vezes confundidas ou sobrepostas nas escolas básicas, me instigou a cursar uma especialização em Orientação Educacional e fazer desta a temática central do meu trabalho monográfico do curso de Pedagogia, minha segunda graduação. O curso abriu meus horizontes para uma série de questões que perpassam a Orientação Educacional e o lugar que ocupa atualmente no âmbito escolar, questionando o contexto que está por trás de sua ausência nas redes.

Giacaglia e Penteado (2010) e Grinspun (2011), importantes pesquisadoras, relatam uma redução da Orientação Educacional no Brasil após o fim da sua obrigatoriedade nas escolas em legislações atuais como a Lei nº 9.394/96. Através da minha pesquisa monográfica, numa proposta de analisar o panorama de provimento de orientadores educacionais por concursos públicos nas redes municipais de educação da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), encontrei um cenário diverso do que a literatura expunha. Constatei que um grande número de municípios ainda apresenta este profissional no quadro efetivo. Foram localizados 16 editais de concurso realizados recentemente para a carreira, dentre os 21 municípios da RMRJ. Desses 16 concursos, 15 ocorreram entre 2007 e 2017, indicando que a Orientação Educacional não assumiu caráter de extinção após as transformações nos paradigmas legais apontados (SOUZA; RODRIGUES, 2019).

É importante destacar que, diferente de outros profissionais da gestão escolar, ingressantes no cargo por eleição, indicação ou aproveitamento, os orientadores educacionais dos municípios pesquisados já se inserem nas redes de educação para exercer a função. Sendo assim, estes profissionais se dedicam a uma carreira com patamar de gestão desde a inserção na rede. Isso indica que estamos falando de um profissional de carreira no cargo, cuja presença na equipe gestora independe da vontade de terceiros e está atrelada à aprovação por meio de um concurso público. Por essa razão, é possível hipotetizar que a inserção e

permanência de orientadores educacionais nessas redes está menos sujeita a interferências de cunho político-eleitoreiro que possam interromper de modo abrupto seus trabalhos. Uma vantagem desse acesso ao cargo por concurso público é a garantia de uma continuidade nas ações dos profissionais, que têm a possibilidade de construir um projeto a longo prazo, pois, a priori, permanecerão estáveis na rede.

Em contrapartida, a escola pode ficar por um grande período de tempo com o mesmo profissional e não ter contato com outras práticas possíveis de atuação para o cargo. Se as práticas realizadas pelo orientador educacional dialogam com o contexto da realidade escolar, o trabalho possivelmente será de parceria entre escola e comunidade. No entanto, caso as intervenções do profissional entrem em dissonância com os princípios da cultura escolar, um problema pode ser instaurado devido a pequena possibilidade de mudança ou rotatividade, se tratando de um cargo gestor de carreira.

Ainda que o orientador educacional ocupe um lugar nas redes de ensino, não se pode inferir se esse papel exercido é de protagonista, coadjuvante ou figurante. Entendendo que esse profissional da educação perdeu espaço nos últimos anos, pode ser que, em algumas redes e instituições escolares, ele continue como se fizesse figuração, sem agir de uma forma que mostre a diferença de suas ações no trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, em outros espaços que ocupa, o orientador educacional pode exercer um papel de protagonista, tomando decisões que impactam significativamente no cotidiano escolar. Ele também pode estar em um lugar de coadjuvante, cuja presença é necessária para o desenvolvimento do espaço escolar, ainda que detenha ações auxiliares ou de apoio, não estando em evidência.

Além disso, é possível que o orientador educacional, assim como todos os outros atores escolares, ora exerça um protagonismo em determinadas ações, ora se coloque num papel de coadjuvante em algumas funções e ora seja um figurante em dadas situações. A complexidade do processo educacional muitas vezes requer certa flexibilidade e mudanças de sentido para que os objetivos esperados sejam atingidos.

O orientador educacional pode ser compreendido como um membro da equipe gestora das escolas cuja práxis se dá junto à direção, orientação pedagógica, supervisão escolar, coordenação e outros atores. No momento contemporâneo, a atuação deste profissional apresenta caráter mediador junto aos demais educadores, fundamentada em dois pilares: comprometimento com a formação cidadã e crítica dos educandos e ação de enfoque coletivo, distante da ênfase anterior dada à orientação individual. O trabalho pedagógico integrado realizado pelo orientador educacional deve ter viés interdisciplinar e participativo (GRINSPUN, 2011).

Fazendo um breve resgate histórico, é importante destacar que, por muito tempo, a Orientação Educacional se debruçou sobre os estudantes com problemas de ajustamento ao espaço escolar. Os pressupostos teóricos que fundamentavam as ações dos orientadores educacionais eram desconectados da realidade, pautados numa perspectiva psicologizante e normalizadora, se enquadrando aos interesses sócio-econômicos das classes dominantes e reproduzindo-os na perpetuação do modelo de sociedade vigente (MAIA; GARCIA, 1995; GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GRINSPUN, 2011).

As pesquisadoras destacam ainda que esses pressupostos levaram a profissão a ser regulamentada no período da ditadura militar, com grande expansão e caráter de obrigatoriedade nas escolas. Com a autocrítica construída dentro do próprio campo, em consonância com as pressões e lutas dos movimentos que estavam se constituindo no país e transformando os campos educacional, social, econômico e político, a Orientação Educacional modificou os subsídios teóricos que a sustentavam como campo epistemológico para continuar nas escolas.

Atualmente, compreendendo o papel dos orientadores educacionais como agentes da educação cujo foco de ação está no desenvolvimento dos estudantes em seus múltiplos aspectos, considerando seus desejos, utopias e paixões numa ação em prol da cidadania (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GRINSPUN, 2011), pensar em uma proposta de educação na perspectiva inclusiva se aproxima dos pressupostos que sustentam a especificidade deste campo educacional. Os orientadores educacionais têm se deparado com o acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiências nas escolas onde atuam, que os leva a dialogar diretamente com o campo das políticas públicas de inclusão. Mais recentemente, após me tornar pedagoga, pude iniciar minha trajetória como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma turma comum que tinha estudantes com deficiência, onde pude observar as intervenções da Orientação Educacional com o grupo de crianças, familiares, equipe pedagógica e comunidade escolar, o que me trouxe inúmeras questões.

A atualidade da discussão do tema inclusão está atrelada aos diversos movimentos sociais que ganharam notoriedade e possibilitaram a construção de uma agenda política voltada para as pessoas com deficiência em todas as esferas sociais, inclusive a escola, pautada numa perspectiva de reconhecimento às diferenças e garantia de direitos a todos os cidadãos em suas especificidades e heterogeneidades. Além disso, o debate sobre a inclusão não se restringe apenas as pessoas com deficiência, mas abarca também as demandas de outros grupos minoritários que ocupam posição de desvantagem nas relações sociais devido ao gênero, classe social ou raça.

Apesar dessa amplitude das discussões no âmbito inclusivo, nossa ênfase de pesquisa está na escolarização de pessoas com deficiência. A perspectiva inclusiva, tomada por base na construção de políticas públicas educacionais a nível nacional e local, dialoga com discussões mais ampliadas no âmbito internacional.

Nos primeiros passos da Educação Especial no país, vê-se atos isolados de criação das escolas especiais com a chegada da família real portuguesa, sem estarem ancorados em uma proposta de política pública (PLETSCH, 2014). Também esteve presente no contexto histórico brasileiro o atendimento e cuidado às crianças com deficiência nas instituições privadas e filantrópicas, parecendo haver pouca preocupação com o desenvolvimento pedagógico em si e a escolarização desse público. Quando acessavam a escola básica, tinham a inserção restrita às escolas ou classes especiais e não acessavam as turmas comuns.

Desta maneira, os orientadores educacionais e demais agentes da educação no passado só lidavam com crianças com deficiência caso fossem trabalhadores de escolas especiais ou de escolas nas quais haviam classes especiais, o que mudou de forma impactante com os novos paradigmas que norteiam a inclusão de crianças com deficiência no espaço escolar.

Nessa perspectiva, entendemos que as políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência eram, antes de sua configuração atual, implementadas de forma muito distinta. Essas abordagens eram pautadas numa lógica que mantinha escolas e espaços exclusivos para pessoas com deficiência, entendendo que isso seria benéfico para o desenvolvimento desse público. Por esta razão, muitos profissionais que atuam nas escolas e precisam ter um olhar inclusivo foram formados numa lógica distinta, que não forneceu subsídios para se pensar em mecanismos de inclusão de estudantes com deficiência, antes impedidos de acessar e permanecer nas classes comuns das redes de educação.

Esses elementos apresentados terão diversos efeitos nos estilos de implementação adotados pelos orientadores educacionais e outros atores escolares. A implementação de políticas públicas é um processo complexo envolvendo a tomada de decisão em uma multiplicidade de camadas e por diferentes atores, que levarão em conta fatores do sistema e fatores de cunho individual, como as concepções sobre os usuários que receberão as políticas públicas e a própria política em si (LOTTA, 2019).

A Educação Especial na ótica inclusiva, como área de conhecimento e como modalidade de ensino transversal, contribui com subsídios para que o olhar antes tendo a deficiência como foco, baseado no modelo clínico, seja deslocado para as possibilidades de aprendizado que os estudantes com deficiência apresentam, considerando suas especificidades. Com o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva

da Educação Inclusiva em 2008, foram desenvolvidos outros dispositivos para viabilizar o acesso, permanência e aprendizado do público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.

Dentre os dispositivos, destacamos as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de 2011 que, atrelada à Nota Técnica nº 04/2014, possibilita aos estudantes que não apresentem laudo médico com um diagnóstico clínico sejam matriculados em sala de recursos multifuncionais (SRM), mediante a avaliação da equipe pedagógica que o acompanha. Também podemos citar o duplo financiamento para os estudantes público-alvo da Educação Especial que frequentam as classes comuns e a SRM, bem como as políticas de implementação de SRM nas redes públicas. Assim, percebemos que a inserção do estudante com deficiência na sala comum é acompanhada por iniciativas que fomentam a necessidade de serviços complementares ou suplementares que atendam as especificidades de aprendizagem que esses estudantes podem apresentar.

Neste sentido, o papel do orientador educacional como agente focado no desenvolvimento dos educandos em sua integralidade será importante, dentre outras razões, para a discricionariedade de avaliar e direcionar ou não o estudante para este tipo de atendimento especializado. Ainda que tome a decisão em conjunto com outros atores escolares, recairá sobre esses agentes a ação de caráter normativo que irá definir tais estudantes como público-alvo da Educação Especial, o que traz efeitos sociais na própria constituição das subjetividades destes educandos.

A dissertação em questão tem o objetivo de compreender o papel dos orientadores educacionais como agentes implementadores das políticas de inclusão para crianças com deficiência em escolas públicas municipais de Queimados/RJ.

Este diálogo em recente construção levanta uma série de questionamentos. O que os orientadores educacionais compreendem da Educação Especial na perspectiva inclusiva? O que as comunidades escolares esperam da atuação dos orientadores educacionais junto aos estudantes com deficiência? Como os orientadores educacionais têm se apropriado no cotidiano das políticas públicas de inclusão para construir sua ação pedagógica na escola de perspectiva inclusiva?

Para responder aos questionamentos descritos, o estudo aqui proposto está pautado nos referenciais teóricos do campo da implementação de políticas públicas. Sob essa perspectiva, temos o pressuposto de que o orientador educacional, no processo de implementação das políticas de inclusão para estudantes com deficiência, precisa conciliar diferentes estratégias e lógicas de ação para atender às demandas da administração estatal, da instituição escolar, dos

diversos grupos de interesse da sociedade civil e dos demais atores escolares, o que envolve contrastes, tensões e conflitos entre o que é prescrito formalmente e as práticas locais do dia-a-dia, bem como o uso do poder discricionário desses agentes burocratas (BARROSO, 2006; PIRES, 2016).

Esse pressuposto foi construído a partir das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento da Educação (POGEFE), o qual reúne pesquisadores, colaboradores e estudantes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que desenvolvem trabalhos sobre questões referentes a programas e práticas de gestão escolar e de educação em tempo integral, gestão democrática, políticas de avaliação da educação básica, entre outras. A dissertação apresentada se insere no contexto da linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO (PPGEdu UNIRIO) e não teve financiamento.

Como metodologia de investigação, este trabalho fez um estudo de caso com orientadores educacionais de duas escolas municipais de Queimados/RJ numa abordagem qualitativa. Para substanciar as hipóteses, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema e construída duas etapas de pesquisa. As técnicas de coletas de dados que foram utilizadas são: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

Na pesquisa documental, a partir da legislação que contempla a Orientação Educacional, tivemos a pretensão de analisar as perspectivas atuais que normatizam a função dos profissionais da educação atuantes neste campo, compreendendo o papel esperado dos orientadores educacionais no cotidiano. Para esse fim, foram consultadas as principais legislações educacionais em vigência e as leis de regulamentação da carreira e atribuições do cargo de orientador educacional a nível nacional e no município de Queimados/RJ. Além disso, também foi realizada a análise dos documentos que versam sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva a nível nacional e no município lócus da pesquisa, para dar luz ao cenário da inclusão atualmente construído pelos subsídios legais.

Com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar, analisamos o contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva no âmbito de Queimados/RJ, compreendendo a configuração de atendimento dos estudantes com deficiência na rede pública municipal. Através da análise dos dados a respeito do quantitativo de matrículas da Educação Especial e dos indicadores de acessibilidade de cada escola da rede, foi feito o recorte do campo da pesquisa, selecionando duas instituições escolares para esse fim.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram com dois orientadores educacionais, dois membros da direção, dois orientadores pedagógicos e dois professores da SRM que atuam nas

escolas selecionadas. Além disso, foi feita entrevista com um membro da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Queimados/RJ. As nove entrevistas buscaram captar as percepções e expectativas desses agentes da educação em relação ao papel desempenhado pelos orientadores educacionais na implementação da proposta educacional na perspectiva inclusiva para os estudantes com deficiência, com base nas políticas públicas vigentes.

Ao se encontrar no papel de agentes implementadores de políticas públicas, partindo das perspectivas das lógicas de ação (BARROSO, 2006) e da sociologia do guichê (PIRES, 2016), os orientadores educacionais precisam construir e refletir cotidianamente sobre as lógicas de ação e os estilos de implementação que têm adotado na regulação das políticas de inclusão de crianças com deficiência no âmbito escolar.

Esta análise reflexiva se faz necessária na medida em que, ao ter que pensar nas singularidades e especificidades de estudantes com deficiência, as lógicas de ação dos orientadores educacionais nas políticas de inclusão podem ter um caráter individualizante, tal como ocorria no passado, se afastando de uma intervenção pedagógica e em consonância com as políticas públicas já construídas. Além disso, pensando na definição dos estudantes aos quais será ofertado o Atendimento Educacional Especializado, percebe-se que há um grande impacto da discricionariedade dos atores escolares em tal processo.

Neste sentido, essa dissertação pode contribuir na produção de conhecimentos que dêem visibilidade ao papel diferencial de orientadores educacionais no âmbito das escolas numa perspectiva inclusiva, em constante diálogo com as políticas públicas.

A estrutura desse trabalho se organizou em quatro capítulos. No primeiro capítulo, foi apresentada a figura do orientador educacional, partindo de seu contexto histórico-legal até chegar às atribuições que lhe cabem na contemporaneidade, findando com um levantamento de produções acadêmicas que o relacionam à implementação de políticas públicas educacionais para estudantes com deficiência. O segundo capítulo analisou a Educação Especial no Brasil, traçando seu percurso histórico, lançando luz às legislações vigentes no país e no município investigado e em diálogo com conceitos relevantes. O terceiro capítulo realizou uma reflexão teórica sobre o orientador educacional como um agente burocrata de nível de rua com os pressupostos da implementação de políticas públicas e delineou os caminhos construídos no estudo de campo. O quarto capítulo se voltou para a análise dos dados levantados na pesquisa de campo, caracterizando os participantes e as escolas e tecendo um diálogo entre as informações das entrevistas e os referenciais teóricos que subsidiam essa pesquisa.

CAPÍTULO 1 ORIENTADOR EDUCACIONAL: QUEM É? O QUE FAZ? UM PERCURSO HISTÓRICO-LEGAL

O capítulo inicial desta dissertação se debruça sobre o personagem principal da pesquisa: o orientador educacional. Para compreender o papel que este profissional da educação ocupa nas escolas na atualidade, é importante contextualizar aspectos legais e históricos de sua trajetória no cenário educacional brasileiro.

Na primeira seção, destacamos alguns personagens e marcos legais essenciais para o entendimento da trajetória da Orientação Educacional no país. Na segunda seção, nos debruçamos sobre os espaços que os orientadores educacionais ocupam nas legislações em vigência na contemporaneidade, dando ênfase às atribuições que cabem a esses profissionais nas redes de educação nas quais estão presentes. Já a terceira seção apresenta um levantamento das produções acadêmicas no âmbito da Orientação Educacional, relacionando-as ao escopo da pesquisa aqui proposta: implementação de políticas públicas educacionais para estudantes com deficiência.

1.1 O orientador educacional no Brasil: primeiros passos

O papel de orientador educacional tem uma trajetória quase centenária na educação brasileira. Conforme discorreremos a seguir, a Orientação Educacional começou em 1924, mesma década na qual surgiram outros profissionais da educação no cenário do país (SANTOS, 2007). Além disso, o orientador educacional tem sua profissão regulamentada há mais de meio século, desde o ano de 1968, sendo a primeira carreira da educação que garante essa regulamentação (GOMES; GRINSPUN, 2018).

Partindo do principal objetivo do capítulo, apresentar o personagem principal da pesquisa, iremos contextualizar aspectos históricos relevantes da profissão de orientador educacional, destacando três personalidades de suma importância para a área em seus passos iniciais: Roberto Mange, Lourenço Filho e Aracy Muniz Freire. Depois, serão apontados alguns marcos legais que se relacionam à trajetória de profissionalização da carreira.

Roberto Mange, engenheiro suíço, aparece como nome marcante nas experiências pioneiras de Orientação Educacional brasileira, no início na década de 1920. Ele desenvolve

atividades de seleção e orientação profissional com estudantes do curso de mecânica do Liceu de Artes e Ofício de São Paulo a partir de 1924 (MAIA; GARCIA, 1995; GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GRINSPUN, 2011; GOMES; GRINSPUN, 2018).

Nos anos 1930, Roberto Mange assume a direção dos cursos da Estrada de Ferro Sorocabana, realizando ações de seleção, orientação e formação dos estudantes. Grinspun (2011) destaca a ênfase no processo de seleção profissional, tomando por base as características individuais para direcionar os sujeitos às funções de trabalho nas quais melhor se adequava. Além disso, a proposta de orientação profissional desenvolvida estava destinada a responder aos interesses mercadológicos, focando em suprir os setores econômicos de mão-de-obra.

Outro nome de expressividade na história da Orientação Educacional é o professor Lourenço Filho, um dos pioneiros do movimento Escola Nova no Brasil, iniciado na década de 1920 e que deflagra uma série de pressões de cunho reformista para atender aos novos objetivos do âmbito educacional. Uma das bandeiras levantadas por esse movimento é a defesa da escola considerando as capacidades individuais dos estudantes, visando garantir igualdade de oportunidades para todos, orientação profissional, acesso ao ensino técnico e profissionalizante e uma forma diferenciada de lidar com os estudantes tidos como anormais (MAIA; GARCIA, 1995). O último aspecto mencionado pode nos ajudar a refletir sobre uma possibilidade de aproximação que havia entre Orientação Educacional e deficiência, mas o assunto não é explorado nos referenciais teóricos consultados.

Lourenço Filho estava a frente da direção do Departamento de Educação do Estado de São Paulo quando foi criado o Serviço de Orientação Profissional e Educacional, no ano de 1931. No entanto, o serviço foi rapidamente extinto em 1935 após o afastamento de Lourenço Filho do cargo por motivações políticas (MARTINS, 1992; GRINSPUN, 2011; GIACAGLIA; PENTEADO, 2014; MAIA; GARCIA, 1995). Cabe destacar que esse foi um dos primeiros serviços do país a usar o nome Orientação Educacional, mas ainda assim a proposta mantinha a ênfase na Orientação Profissional como ocorria até então.

Outra pessoa de destaque nos primeiros capítulos da Orientação Educacional brasileira é Aracy Muniz Freire. Ela se dedicou na implantação do Setor de Orientação Educacional da Escola de Comércio Amaro Cavalcanti, no Rio de Janeiro, ligada à Prefeitura do Rio de Janeiro, em 1939. Nesse período histórico, outras regiões do país também construíram propostas para fomentar a implantação da área nas escolas (MARTINS, 1992; GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GOMES; GRINSPUN, 2018). A nível nacional, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos é responsável pela criação de uma subdivisão para implementar a

Orientação Educacional nas escolas brasileiras em 1938 (MAIA; GARCIA, 1995; GOMES; GRINSPUN, 2018). Devido a essas ações isoladas de implantação, Gomes e Grinspun (2018) afirmam que havia um sistema empírico de Orientação Educacional neste período histórico.

Podemos observar que, nessas décadas de início da implementação da Orientação Educacional no país, o papel dos orientadores educacionais dava ênfase à seleção profissional baseada nas características e aptidões individuais para determinar em qual função cada indivíduo se encaixava (GRINSPUN, 2011). Neste primeiro momento, é possível notar um caráter pragmático nas ações dos orientadores educacionais, que se confunde com a Orientação Vocacional tal como é entendida hoje (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010).

As bases teóricas que sustentaram a Orientação Educacional no início de sua trajetória no Brasil eram as concepções *educational guidance*, oriunda dos Estados Unidos; e a *psychologie scolaire*, da tradição francesa (MARTELLI, 2006; SANTOS, 2007; GIACAGLIA; PENTEADO, 2010). É dessas correntes que provém o caráter de ajustamento observado nas propostas de ações dos profissionais na área. Além disso, Gomes e Grinspun (2018) indicam que a inspiração em correntes de outros países distanciou o Brasil de produzir conceitos mais adequados à realidade brasileira.

A Orientação Educacional apareceu pela primeira vez no âmbito legislativo na Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, que instituiu a obrigatoriedade do Serviço de Orientação Educacional (SOE) nas escolas secundárias profissionalizantes (MAIA; GARCIA, 1995; GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GRINSPUN, 2011; GOMES; GRINSPUN, 2018). Pode-se observar, mais uma vez, a relação estabelecida entre Orientação Educacional e definição de mão-de-obra para o mercado de trabalho. O SOE apresenta caráter corretivo e adaptativo dos estudantes tido como problemáticos, com ações voltadas para elevar as qualidades morais e direcionar os estudantes na escolha profissional (MAIA; GARCIA, 1995; GRINSPUN, 2011).

A implantação legal do SOE como dispositivo nas escolas profissionalizantes encontrou como obstáculo a falta de profissionais. Para tentar sanar essa questão, foi fundado o primeiro curso de formação de orientadores educacionais na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas/SP. Durante a década de 1940, a maior parte do provimento de profissionais para o cargo ocorria através de indicações políticas (MAIA; GARCIA, 1995). O primeiro concurso público para orientadores educacionais no Brasil ocorreu nos anos 1950, mas o número de profissionais aprovados foi inferior ao necessário para suprir a demanda das escolas (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010).

Dando continuidade às tentativas de garantir a presença de orientadores educacionais nas escolas fomentadas pela legislação de 1942, o Ministério da Educação (MEC) passa a realizar seminários e simpósios de formação para os profissionais. Além disso, em 1958, publica a Portaria nº 105 com o objetivo de regulamentar o exercício da função de orientador educacional no ensino secundário, cabendo aos profissionais realizarem registro na Divisão do Ensino Secundário do MEC para atuarem nas escolas (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GOMES; GRINSPUN, 2018).

Um marco legal da educação brasileira que teve alto impacto no papel dos orientadores educacionais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta primeira lei de diretrizes foi instituída em 1961 e se refere à Orientação Educacional como Orientação Educativa (GRINSPUN, 2011; GOMES; GRINSPUN, 2018). Ainda que diferencie a possibilidade de atuação do orientador educacional no Ensino Primário e Médio, a ênfase permanece nas ações de adaptação à escola e posteriormente ao mercado de trabalho junto aos estudantes secundaristas (MAIA; GARCIA, 1995; GOMES; GRINSPUN, 2018). Apesar do foco ser a atuação com o Ensino Médio, Giacaglia e Penteado (2010) apontam como aspecto positivo o fato de, pela primeira vez, a presença do orientador educacional nas escolas primárias ser considerada pela legislação.

A LDBEN de 1961 também reforça a importância da Orientação Educacional e Profissional para a realização de um trabalho com as famílias dos estudantes (GRINSPUN, 2011). Nesse sentido, Maia e Garcia (1995) apontam que a atuação dos orientadores educacionais continua voltada para encaminhar os estudantes de classes dominantes para o Ensino Superior e os estudantes de classes populares para o Ensino Profissionalizante.

Ainda na década de 1960 é apresentado o primeiro documento legal que versa especificamente sobre a Orientação Educacional no país: a Lei nº 5.564, promulgada em 1968, que dispõe sobre o exercício da função de orientador educacional. Essa lei, em consonância com a LBD de 1961, foi importante ao apresentar o papel do SOE nas escolas. No entanto, ainda que assuma a prerrogativa de colaborar no desenvolvimento integral dos estudantes, tem como marca um aspecto ajustador, focalizando nas habilidades naturais dos estudantes e, nesse sentido, responsabilizando os próprios sujeitos sobre as trajetórias de fracasso ou de sucesso que construirão (MAIA; GARCIA, 1995; GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GRINSPUN, 2011). Tal caráter apresentado indica que, nesse período histórico, entendia-se que a educação oferece igualdade de oportunidades para todos, desconsiderando o cenário de desigualdade já presente no país.

O viés conformista da Orientação Educacional, com ênfase no direcionamento dos estudantes aos espaços que estavam socialmente destinados, camuflado num discurso de apoio às habilidades naturais que possuíam, se manteve nos documentos legais que se seguiram.

A Lei nº 5.692 de 1971, que fez importantes alterações na educação brasileira, instituiu a obrigatoriedade da Orientação Educacional em todos os níveis de ensino e nas diversas redes de educação. Essa lei expôs a necessidade de um trabalho de parceria entre orientador educacional e famílias para a orientação profissional dos estudantes, visando formar os estudantes de classes populares como mão-de-obra para a produção industrial e manter restrita a possibilidade desses estudantes de acessarem o Ensino Superior. A relação entre Orientação Educacional e Orientação Profissional se mantém tão estreita que a Orientação Vocacional se torna componente curricular das escolas, a ser ministrado pelos orientadores educacionais (MAIA; GARCIA, 1995; GRINSPUN, 2011; GOMES; GRINSPUN, 2018).

Outro marco legal importante para a área é o Decreto nº 72.846 de 1973, que regulamenta as atribuições dos orientadores educacionais nas escolas previstas na Lei nº 5.564/68. O documento se apóia num viés de aconselhamento psicológico e uma visão individualizante dos estudantes com os quais os orientadores educacionais lidam (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GRINSPUN, 2011). É importante destacar que tanto a Lei nº 5.564/68 quanto o Decreto nº 72.846/73 surgiram no contexto sócio-político da ditadura militar brasileira, no qual houve maior desenvolvimento da Orientação Educacional no país. Foi nesse período que a profissão de orientador educacional foi regulamentada, teve grande expansão e conquistou caráter de obrigatoriedade no Brasil, indicando o caráter conformista com o contexto vigente esperado dos profissionais.

1.2 A atualidade da Orientação Educacional: espaços ocupados e atribuições exercidas

O percurso apresentado na seção anterior mostra que o papel exercido pelos orientadores educacionais provém de uma longa história no Brasil, atravessada por fatores ligados ao contexto social, político e econômico do país.

Para compreender o cenário de atuação dos orientadores educacionais na contemporaneidade, iremos nos reportar a alguns documentos legais que sustentam a presença da área nas escolas. A Lei nº 5.564/68 e o Decreto nº 72.846/73, citados na seção anterior,

ainda permanecem em vigência como normativas legais da Orientação Educacional brasileira. Entretanto, as transformações na educação impactaram no lugar que os orientadores educacionais passaram a ocupar nas escolas.

No período que sucedeu o Decreto nº 72.846/73, houve algumas mobilizações dos profissionais atuantes na Orientação Educacional, tecendo críticas ao papel de ajustamento e conformismo ao sistema vigente, reproduzidor dos interesses sócio-econômicos das classes dominantes e que aprofundavam ainda mais as desigualdades sociais (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010). Assumindo essa autocrítica, os orientadores educacionais se propuseram a tentar construir uma nova identidade profissional (MAIA; GARCIA, 1995). A partir dos anos 1980, esses profissionais procuram se firmar como profissionais da educação, se colocando na compreensão da realidade educacional e se implicando nela, de modo particular na luta pelas transformações sociais e pela educação pública (GRINSPUN, 2011).

Em relação aos marcos legais da atualidade, foi promulgada em 1996 a Lei nº 9.394, a atual LDBEN, que não cita a Orientação Educacional como área obrigatória nas escolas (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GRINSPUN, 2011). No entanto, a mesma é mencionada no artigo 64, que versa sobre a formação de profissionais da educação, juntamente com a administração, planejamento, inspeção e supervisão escolar. Podemos analisar que a LDBEN pressupõe de forma implícita a importância dos saberes dessas áreas para as escolas, ainda que não cite a necessidade da presença de um profissional habilitado e especialista para exercer essas funções. Além disso, no artigo 67 da Lei nº 9.394/96 é explicitada a necessidade de experiência docente para exercer outras funções do magistério, indicando que a docência deve a base para se ingressar nas demais áreas de atuação educacional. Gomes e Grinspun (2018) compreendem que, pela LDBEN atual, a Orientação Educacional pode ter relevância para que os objetivos educacionais previstos nas diretrizes sejam concretizados.

Também é fundamental citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia como um documento que tem impacto na forma que a Orientação Educacional se apresenta na contemporaneidade. Grinspun (2011) e Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) explicitam que há uma relação intrínseca entre Orientação Educacional e a Pedagogia. Pode-se dizer que o curso de Pedagogia é a raiz de formação desses profissionais da educação, haja vista que a Orientação Educacional era uma das possibilidades de habilitação obtidas através da graduação em Pedagogia, de acordo com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 de 1969. Cabe destacar que a organização do curso em habilitações tinha total relação com os objetivos do contexto da ditadura, formando os profissionais de modo

fragmentado para garantir sua desarticulação e possíveis questionamentos ao regime militar (SANTOS, 2007).

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e alterou o que estava previsto no Parecer nº 252/1969, prevendo a extinção das habilitações. Isso fez com que deixasse de ocorrer uma formação específica para a Orientação Educacional dentro da graduação em Pedagogia. Saviani (2004) aponta que, a partir de uma formação generalista, os profissionais da educação teriam maior mobilidade para exercer diferentes funções nas redes de ensino.

Serão destacados dois artigos da Resolução CNE/CP nº 1/2006 que se relacionam à Orientação Educacional, nosso objeto de estudo. De acordo com o artigo 4º, os egressos do curso de Pedagogia estarão formados como professores para exercer funções ligadas ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso normal de formação docente no Ensino Médio e funções de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outros âmbitos nos quais estejam conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Pode-se entender que a Orientação Educacional e outras áreas antes ocupadas por profissionais habilitados e especialistas estão incluídas como apoio escolar. A ausência de uma referência explícita à Orientação Educacional neste artigo das diretrizes de Pedagogia foi alvo de crítica de autores como Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), que viram essa não-citação como um indicativo da possibilidade de extinção da área pelas redes de educação.

Outro trecho no texto das diretrizes ligado à Orientação Educacional é o artigo 14, que cita a formação necessária aos profissionais atuantes na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica, explicitando que esta poderá ocorrer de duas formas distintas: através do curso de licenciatura em Pedagogia ou por meio de pós-graduação para licenciados em outras áreas (BRASIL, 2006). Essa perspectiva de formação dos orientadores educacionais e demais profissionais da educação presente na Resolução CNE/CP nº 1/2006 está em consonância com a LDBEN de 1996. É interessante observar que a Orientação Educacional não é de exercício exclusivo dos pedagogos. Spricigo (2012) considera essa possibilidade interessante por abrir oportunidade para que quaisquer licenciados realizem uma formação a nível de pós-graduação e se tornem orientadores educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006 passaram por processos de alterações, o que impactou na Orientação Educacional. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi instituída em 2015.

Nesta resolução, o artigo 3º, parágrafo 4º, compreende que os profissionais do magistério são “aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação”. O artigo 10 explicita que “a formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2015b). Podemos observar que a Orientação Educacional não é nomeada de modo direto pela resolução. Ainda assim, talvez ela esteja subentendida nas “demais atividades pedagógicas” do artigo 3º e nas “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” do artigo 10.

Em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 foi revogada com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 cita a Orientação Educacional no capítulo VII, que aborda sobre a formação para atividades pedagógicas e de gestão, partindo do mesmo pressuposto dos artigos 64 e 67 da LDBEN. De acordo com o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a formação deve acontecer no curso de graduação em Pedagogia acrescido de um aprofundamento de estudos de no mínimo 400 horas nas áreas de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, em especialização *lato sensu*, mestrado ou doutorado na área. Além disso, confirma a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional dessas funções (BRASIL, 2019).

Em relação ao âmbito nacional, pudemos observar que, na atualidade, a Orientação Educacional é citada nos documentos legais de forma inconsistente e com menor expressividade do que fora no passado, sendo ocultada nas Diretrizes Curriculares de 2015 e retornando ao texto das Diretrizes Curriculares de 2019. Quando explicitada, os textos apontam os requisitos de formação e experiência necessários para que se exerça essa função nas escolas, o que indica que há alguma preocupação de que haja profissionais atuantes na área.

O fato de documentos legais em vigência como a LDBEN de 1996 apresentarem certa flexibilidade abre margem para que os municípios e estados se organizem da maneira como julgarem pertinente para atender às demandas da realidade local, ou seja, optando por manter

ou extinguir o cargo de orientador educacional e outros profissionais da educação das redes de ensino.

Podemos dizer que, de certa forma, a Orientação Educacional como campo de conhecimento e atuação continua sendo reconhecida e valorizada. No entanto, a ocupação deste lugar talvez esteja ocorrendo por profissionais que atuam em outros cargos dentro das escolas e que acumulam as funções antes exercidas por orientadores educacionais, sobrepondo-as àquelas que já realizam pela natureza de suas funções. Martelli (2006), Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) e Giacaglia e Penteado (2010), dentre outras autoras, citam como exemplo a figura de coordenador pedagógico passando a exercer, além de suas funções, as que cabem aos orientadores educacionais pela inexistência de um profissional exclusivo para essa área de atuação nas escolas.

Para melhor compreender o que cabe ou não aos atuantes da Orientação Educacional realizarem nas escolas, é necessário recorrer aos documentos que embasam essa atuação. Sobre essas atribuições dos orientadores educacionais, apenas a Lei nº 5.564/68 e o Decreto nº 72.846/73 elencam os objetivos e ações a serem realizadas pelos profissionais. A partir da lei e do decreto, podemos destacar que o foco de atuação da Orientação Educacional está na assistência aos estudantes, individualmente ou em grupo, visando seu desenvolvimento integral e preparando-os para que realizem escolhas. Também cabe ao orientador educacional realizar aconselhamento dos estudantes e lecionar disciplinas da área. Ambos os documentos também destacam a importância do orientador educacional na Orientação Vocacional, de forma integrada ao processo educativo de forma mais ampla (BRASIL, 1968; 1973).

Outras funções que competem ao orientador educacional citadas no Decreto nº 72.846/73 dizem respeito ao encaminhamento de estudantes para especialistas quando necessário e à participação na identificação e conhecimento da comunidade escolar e da clientela atendida, no processo de elaboração do currículo, na integração família-escola-comunidade e na composição de turmas e grupos (BRASIL, 1973).

Como a dissertação aqui apresentada se trata de um estudo de caso no município de Queimados/RJ, foi relevante analisar o que a legislação municipal versa sobre as funções esperadas da Orientação Educacional para as escolas da rede.

A Lei nº 1.052 de 2011 (QUEIMADOS, 2011) elenca as atribuições de todos os cargos efetivos municipais de Queimados/RJ e inclui atribuições relacionadas à atuação dos orientadores educacionais. Dentre elas, podem ser destacadas as atividades que favoreçam a socialização, autoconfiança e confiança nos outros, relações interpessoais, iniciativa e criatividade dos estudantes, habituação ao ambiente escolar; observação das peculiaridades de

comportamento e temperamento dos estudantes; atuação integrada com a supervisão escolar e com os docentes; participação nos Conselhos de Classe; participação do critério para a constituição de turmas; assistência ao estudante individualmente ou em grupo; atividades de sondagem para elaboração do diagnóstico da comunidade e da população escolar; atividades de informação profissional; promoção e/ou participação em reuniões de estudos com professores.

As atribuições presentes na Lei nº 1.052/11 (QUEIMADOS, 2011) são reforçadas no artigo 38 da Deliberação CME nº 18/2020, que trata do Regimento Escolar para o ano de 2020 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019b). Também é citado no artigo 37 do regimento que o orientador atua na coordenação e integração da comunidade escolar, visando promover a qualidade do ensino e o sucesso escolar dos estudantes.

Pelo o que analisamos em relação às atribuições dos orientadores educacionais previstas na legislação nacional e municipal, observamos características que se aproximam e outras se diferenciam. Através dos documentos, pode-se observar que esses profissionais ocupam um papel focado na formação dos estudantes. Correlacionando aos referenciais teóricos do campo, a atuação do orientador educacional se volta para o desenvolvimento integral dos estudantes em seus múltiplos aspectos (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010) e considera esses estudantes a partir de seus desejos, utopias e paixões direcionando-os na construção de cidadania (GRINSPUN, 2011).

Na Lei nº 5.564/68 e no Decreto nº 72.846/73, possivelmente devido ao contexto histórico-social em que surgiram os documentos, a concepção de estudante o coloca num lugar de maior passividade à ação dos profissionais da educação. Nos documentos de Queimados/RJ (QUEIMADOS, 2011; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019) e na literatura (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GRINSPUN, 2011; GOMES; GRINSPUN, 2018), o estudante é visto como um participante ativo do processo pedagógico, no sentido de que o orientador desenvolve junto com ele as suas atribuições e não sobre ele. Gomes e Grinspun (2018) destacam ainda que a Orientação Educacional age de forma colaborativa para que os estudantes se tornem sujeitos reflexivos e críticos, capazes de tomar decisões consciente e de resolver problemas que afetam a aprendizagem.

Outro ponto de aproximação entre os documentos e a literatura é a integração e construção de um trabalho coletivo dos orientadores educacionais com os demais atores escolares e a comunidade. Gomes e Grinspun (2018) destacam que a Orientação Educacional funciona como um elo entre a família, a escola e a comunidade. Essa atuação do profissional

como parceiro, articulador e mediador é descrita na literatura acadêmica da Orientação Educacional (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010; GRINSPUN; 2011; GOMES; GRINSPUN, 2018), tal qual nas legislações vigentes. No entanto, por se tratarem de construções em contextos históricos distintos, o papel que se espera dos orientadores educacionais junto aos demais profissionais e à comunidade no momento atual pode ter um olhar de construção coletiva e transformadora da sociedade, algo que não poderia ocorrer na promulgação da Lei nº 5.564/68 e do Decreto nº 72.846/73.

O orientador educacional, ao conhecer cada estudante e a realidade escolar, tem ação importante na composição de turmas, em propostas voltadas para as relações interpessoais, desenvolvimento de hábitos de estudo e organização dos estudantes e em intervenções através de informações profissionais que serão úteis para além da escola. Esse aspecto é comum nos documentos legais nacionais e de Queimados/RJ, bem como em Giacaglia e Penteado (2010) e Gomes e Grinspun (2018). Ainda assim, podemos dizer que a concepção atual que embasa as ações é pautada num viés pedagógico e não num olhar exclusivamente psicológico sobre as aptidões e características de personalidade dos estudantes tal como ocorria no passado.

Algo marcante na legislação nacional e local e na literatura diz respeito à relação do orientador educacional com o currículo. O profissional da Orientação Educacional é entendido como um colaborador atuante na elaboração do currículo a partir dos conhecimentos que possui da realidade dos estudantes e da comunidade escolar em geral (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010). Gomes e Grinspun (2018) destacam a importância de que o orientador tenha uma leitura e interpretação críticas das situações internas e externas à escola e que as necessidades observadas pelo profissional seja consideradas na construção do currículo.

Entendemos que as perspectivas de participação do orientador educacional no processo de formulação e implementação curricular na atualidade são distintas das que estavam previstas na legislação de regulamentação da carreira. O aspecto crítico da realidade é algo recente e condiz com o contexto contemporâneo, enquanto o período em que surgiu a Lei nº 5.564/68 e o Decreto nº 72.846/73, versando sobre as atribuições dos orientadores educacionais, havia forte viés conformista e adaptativo aos interesses ditatoriais, tal como já fora apresentado. Desta maneira, embora a literatura e a legislação mencionem o papel do orientador, cada uma carrega concepções de base distintas.

1.3 Produções acadêmicas sobre Orientação Educacional

Pelo cenário descrito anteriormente, entendemos que a Orientação Educacional é um campo que sofreu transformações importantes ao longo de sua existência no Brasil, sendo permeado pelo surgimento de novos paradigmas que podem ter causado impactos em sua manutenção ou extinção nas redes escolares.

Para este trabalho, foi realizada uma revisão de bibliografia exploratória com o intuito de compreender a produção de conhecimento no campo da Orientação Educacional através de levantamento na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As buscas foram feitas em maio de 2019.

Na primeira busca, realizada na biblioteca da ANPED, foi utilizado o termo “orientador educacional” sem inserir filtros que especificassem grupo de trabalho (GT) ou ano das publicações, mas a procura não apresentou nenhum resultado. A mesma tentativa foi feita com os termos “orientação educacional” e “orientadores educacionais”, mas novamente não se encontrou resultados. Partiu-se, então, para uma análise manual dos títulos das produções de alguns grupos de trabalho (GTs) disponíveis no portal, sem especificar novamente o período das publicações. Para a escolha de quais GTs teriam as produções analisadas, foi levada em conta a possível aproximação do campo com a Orientação Educacional. Os GTs analisados foram: GT13 (Ensino Fundamental), GT15 (Educação Especial) e GT20 (Psicologia da Educação). A partir desse levantamento, também não foi localizado nenhum trabalho que fizesse menção à Orientação Educacional. Isso evidencia uma significativa lacuna na produção de pesquisas acadêmicas neste campo profissional.

Para a busca seguinte, realizada no Catálogo CAPES, foi inserido como filtro de busca o período de 2009 a 2019, para que fossem analisadas as dissertações e teses mais recentes sobre o assunto, o que indicaria o atual panorama de construção de trabalhos no campo. A escolha desse período para a busca se deu pensando em localizar pesquisas construídas na década que antecedeu o ano de início da dissertação, 2019.

Os descritores utilizados nas buscas foram os seguintes: “orientação educacional”; “orientador educacional”; “orientadores educacionais”. Os resultados localizados na pesquisa estão indicados na tabela a seguir:

TABELA 1 – Levantamento no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Descritor	Teses e dissertações localizadas
“orientação educacional”	53 trabalhos
“orientador educacional”	34 trabalhos
“orientadores educacionais”	36 trabalhos
Total: 123 trabalhos	

Fonte: Dados organizados pela autora.

A partir das buscas, foi necessário verificar se haviam trabalhos duplicados nos três termos descritores utilizados. Com esta verificação, foram excluídos da análise 29 trabalhos, restando o total de 94 produções acadêmicas distintas sobre o assunto.

A análise inicial dos títulos das 94 teses e dissertações sobre Orientação Educacional indicou que os trabalhos dão ênfase às concepções, práticas e formação de profissionais, ou se debruçam sobre questões contemporâneas como gênero e sexualidade, raça, violência, *bullying*, mediação de conflitos, indisciplina, avaliação da aprendizagem, inclusão e tecnologias, dentre outros.

Para que se pudesse construir um olhar mais aprofundado dos trabalhos inseridos nos campos dessa pesquisa, realizou-se uma leitura dos resumos dos 94 trabalhos supracitados. A partir da leitura dos resumos, foram excluídas outras 25 teses e dissertações.

Nesse processo de exclusão dos 25 trabalhos, analisou-se que havia pesquisas de caráter histórico sobre o curso de Pedagogia, as associações de orientadores educacionais e os programas de Orientação Educacional na história do currículo (BUENO, 2011; SILVA, 2011; CARDOSO, 2017). Esses trabalhos foram descartados por se distanciaram da pesquisa aqui proposta, assim como os trabalhos sobre educação nos museus, *homeschooling* e adolescentes aprendizes, bem como uma pesquisa sobre a construção de um projeto na área de Ciências para aplicação dos orientadores educacionais (MARCELINO, 2011; TRUDA, 2015; HENRIQUE, 2018)

Observou-se que alguns trabalhos citam a Orientação Educacional, mas se tratam de pesquisas empíricas desenvolvidas apenas com outros atores da gestão escolar tais como diretores, supervisores, professores, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos escolares, coordenadores e orientadores pedagógicos, mas citavam a presença de orientadores educacionais ou de sua função em exercício por outros profissionais (OLIVEIRA, 2009; MELLO, 2010; SOMACAL, 2010; BACIUK, 2014; PINHEIRO, 2014; RODRIGUES, 2014; BRAY, 2015; SANTOS, 2016; GUILHERME, 2017; COELHO, 2018). Também se considerou importante não incluir esses trabalhos nessa pesquisa.

Além disso, outros trabalhos abordam o termo Orientação Educacional num sentido divergente da concepção deste trabalho, compreendendo-a como uma forma de intervir na educação em saúde, no treinamento de jovens atletas ou na educação em espaços não-escolares, sem necessariamente haver nessas pesquisas a presença de um profissional no papel de orientador educacional (SILVA, 2010; PASSOS, 2012; LIMA, 2014; DANTAS, 2015; BETTANIM, 2016; CARMO, 2016; ASSALIM, 2017; MARICONI, 2017; SILVA, 2017; SANTOS, 2018;).

Dos 69 trabalhos analisados inicialmente, optou-se pela seleção de seis pesquisas para uma leitura mais aprofundada e diálogo com essa investigação. Essa definição se deu usando o critério de que fossem trabalhos desenvolvidos com orientadores educacionais atuantes em instituições de ensino e que discutissem as temáticas educação especial ou políticas públicas educacionais. No quadro abaixo, foram situadas as pesquisas escolhidas para análise. A seguir, discutiremos sobre cada um dos trabalhos elencados.

QUADRO 1 – Levantamento bibliográfico: trabalhos selecionados

Autoria	Título	Tipo de trabalho e programa
FARIA (2011)	Processo de recontextualização da Política Democratização da Gestão: os olhares das equipes gestoras de duas escolas públicas municipais de Jaguarão	Dissertação (Educação – Universidade Federal de Pelotas)
ANDRADE (2014)	Inclusão escolar da pessoa com deficiência física: um estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal	Dissertação (Psicologia – Universidade Católica de Brasília)
FREITAS (2014)	Autismo, alteridade e direitos humanos: um estudo de caso de inclusão escolar	Dissertação (Psicologia – Universidade Católica de Brasília)
OLIVEIRA (2017)	A equipe diretiva escolar e o Atendimento Educacional Especializado: interlocuções possíveis	Dissertação (Educação – Universidade da Região de Joinville)
PAULO (2017)	A gestão na escola de tempo integral: trilhando os caminhos do município de Santos	Dissertação (Práticas Docentes no Ensino Fundamental – Universidade Metropolitana de Santos)
FERREIRA (2018)	Desafios da Orientação Educacional na Educação Integral em Rondônia: uma perspectiva sob o olhar da educação profissional politécnica	Dissertação (Educação – Universidade Federal de Rondônia)

Fonte: Dados organizados pela autora.

Andrade (2014) realiza um estudo de caso sobre a inclusão de um estudante com deficiência física, dando ênfase às interações sociais construídas. A pesquisadora se pauta no modelo bioecológico do desenvolvimento humano e em conceitos sobre deficiência, inclusão social e escolar, utilizando teste sociométrico e entrevista semiestruturada com o estudante em questão, os pais, três professores, dois coordenadores, supervisora e orientadora educacional.

O estudo analisou os contextos micro, meso e exo de inserção do estudante, indicando aspectos como rejeição social dos pares, inadequação dos espaços físicos e falta de formação adequada dos profissionais para lidar com o caso, dentre outros.

Faria (2011) desenvolve um estudo de caso com gestores de duas escolas públicas do município de Jaguarão/RS, visando compreender a maneira como as equipes recontextualizam a política de democratização da gestão instituída no município. O referencial teórico no qual o estudo procura aporte é a teoria sociológica de Bernstein e a abordagem do ciclo das políticas de Ball, bem como autores de gestão democrática como Paro, Cury e Ferreira. Para isso, realiza análise documental, observações nas duas escolas e entrevistas com diretores, supervisores, vice-diretores, orientadores educacionais, responsáveis dos estudantes, docentes e demais funcionários. O estudo de Faria (2011) aponta que as duas escolas recontextualizam a política de forma distinta, havendo maior resistência ao texto proposto pela Secretaria em uma das escolas do que na outra e menor participação da comunidade escolar. Desta forma, há maior dificuldade em colocar em prática o modelo de gestão escolar apresentado pela política em uma das escolas.

Ferreira (2018) constrói um estudo para apresentar os desafios enfrentados pela Orientação Educacional na perspectiva da educação integral politécnica. Para isso, realiza pesquisa bibliográfica, documental e de campo em duas escolas de Porto Velho/RO nas quais houve a implementação do projeto Guaporé. Para a pesquisa de campo, foram feitas observações e entrevistas com orientadoras educacionais de ambas as escolas. Os referenciais teóricos adotados são estudos da educação integral politécnica de Maciel (2017, 2018), Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008), paradigmas técnicos-econômicos de Kuhn (2011) e Freeman e Perez (1988) e da Orientação Educacional de Grinspun (1983, 2008, 2010, 2012). A pesquisa aponta como principais desafios para as orientadoras educacionais superar as rupturas entre as concepções e a prática da educação integral politécnica e as consequências dessas no fazer cotidiano das profissionais. Outro desafio diz respeito às ações diante das dificuldades de aprendizagem, orientação profissional e formação voltada para a emancipação dos estudantes enquanto cidadãos.

Freitas (2014) desenvolve uma pesquisa para analisar as estratégias desenvolvidas para a inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na categoria Síndrome de Asperger (AS) em uma escola pública de Brasília. A base teórica adotada é dos estudos sobre alteridade e direitos humanos, com foco nas interações sociais de acordo com a perspectiva vigotskiana. Para o estudo de caso em questão, foram realizadas entrevistas com dois professores da classe comum, um professor especializado da sala de recursos e um

orientador educacional. As estratégias que a pesquisa aponta como voltadas para a inclusão do estudante foram o SOE, sala de recursos, adequação curricular, parceria com os pais e formação de professores. A respeito dos docentes, a pesquisadora destaca as práticas pedagógicas desenvolvidas para a promoção de interações sociais. Sobre as ações do SOE, foco da nossa investigação, Freitas (2014) aponta a elaboração de ações preventivas de sensibilização no início do ano letivo com estudantes e docentes, contato com os pais dos estudantes de inclusão e desenvolvimento de um plano de ação.

Oliveira (2017) apresenta uma pesquisa focada no entendimento de gestores escolares sobre o AEE e as formas que podem ser usadas para sua viabilização em sete escolas urbanas de Camboriú/SC. Foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, respondido pelos diretores, supervisores e orientadores educacionais, dialogando com referenciais teóricos dos campos da Gestão Escolar e Educação Especial como Vasconcellos (2013), Paro (1987, 2001, 2003, 2010, 2012, 2016), Libâneo (2007, 2015, 2016), Meletti e Bueno (2011). Os dados foram analisados por análise de conteúdo e indicam que há, no grupo pesquisado, uma visão setORIZADA e individualizada do AEE pelos gestores, que ficaria restrito aos estudantes com deficiência e ao professor da sala de recursos. Segundo a pesquisadora, não está claro para os gestores quais os seus papéis e ações para implementar o AEE, bem como aparecem lacunas quanto à acessibilidade arquitetônica e recursos humanos e pedagógicos. O estudo sugere que haja a reorganização dos espaços escolares para viabilizar a realização do serviço.

Paulo (2017) propõe uma pesquisa com o objetivo de investigar os desafios enfrentados pela gestão de três escolas municipais de tempo integral de Santos/SP e quais os caminhos para superá-los. Para isso, utiliza referenciais teóricos da educação integral e da gestão escolar como Vieira (2007), Gadotti (2009), Lück (2009), Moll (2009), Quaresma (2015), Parente (2016) e Felício (2017). Na pesquisa de campo, foram entrevistados diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. O estudo apresenta como fragilidade a falta de conhecimento das gestoras para a consolidação da política pública de educação em tempo integral e aponta a importância de haver incentivo municipal para a formação dessas equipes. Sugere a elaboração de um curso de um ano de duração voltado para gestores que atuarão em escolas de tempo integral.

É interessante refletir, de antemão, que os trabalhos relacionados foram, em sua maioria, construídos em programas de pós-graduação em Psicologia e em Educação. Isso pode indicar um interesse dessas áreas de conhecimento em realizar pesquisa com orientadores educacionais, o que mais uma vez aponta sobre a proximidade histórica da

Orientação Educacional e da Psicologia. Todas as pesquisas utilizam abordagens qualitativas, sendo pesquisas de cunho exploratório, que indica uma tendência nesse tipo de estudo. Esse aspecto referente à metodologia empregada nas pesquisas elencadas servirá de inspiração para a construção metodológica desta dissertação.

Na breve análise dos estudos aqui realizada, observa-se que as dissertações, em sua maioria, têm os orientadores educacionais como um dos sujeitos de pesquisa, em conjunto com outros atores escolares (FREITAS, 2014), de modo especial com membros da equipe gestora, tais como diretores e coordenadores pedagógicos (FARIA, 2011; ANDRADE, 2014; OLIVEIRA, 2017). Nesses trabalhos, o orientador educacional é visto também pela ótica de outros atores e não de forma isolada. Somente a pesquisa de Ferreira (2018) se difere ao trazer os orientadores educacionais na centralidade da análise, ou seja, como a única categoria de agentes entrevistados. Ainda assim, esse fato mostra um aspecto interessante em consonância com Gomes e Grinspun (2018) e outras literaturas do campo: o orientador educacional tem sido considerado pelas produções acadêmicas um membro da equipe gestora, deixando aos poucos de ser visto como um especialista ou técnico administrativo-pedagógico, com participação efetiva na construção de um projeto de gestão democrática da escola.

Contudo, cabe ressaltar que os trabalhos sobre a temática inclusão não dialogam com a literatura sobre implementação de políticas públicas, abordando as práticas dos orientadores educacionais e outros atores escolares em relação aos estudantes com deficiência por outras perspectivas de estudo como o modelo bioecológico do desenvolvimento humano (ANDRADE, 2014), alteridade, direitos humanos e perspectiva vigotskiana (FREITAS, 2014) e os estudos de gestão escolar e educação especial (OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, o estudo aqui proposto pode contribuir com uma discussão sobre a atuação desses profissionais a partir de sua atuação na implementação de políticas públicas, que tem sido pouco explorada.

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE HISTÓRIAS, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS

Assim como situamos os orientadores educacionais do ponto de vista legal e histórico, é necessário lançar luz à configuração da Educação Especial no contexto atual para que seja possível compreender as possíveis interações estabelecidas entre esses atores escolares e as políticas voltadas para os estudantes com deficiência.

Na primeira seção, realizamos uma contextualização histórica da Educação Especial no território brasileiro, destacando alguns dos principais marcos na oferta de escolarização de pessoas com deficiência. Depois, na seção seguinte, apresentamos uma reflexão sobre as legislações em vigência a nível nacional no âmbito da Educação Especial. Na terceira seção, analisamos alguns dados históricos e os textos legais para a Educação Especial construídos no município investigado, Queimados/RJ. Ao longo do capítulo, traremos alguns conceitos que norteiam as discussões construídas.

2.1 Caminhos de construção da Educação Especial no Brasil

No contexto brasileiro, o sistema paralelo de educação para pessoas com deficiência teve suas primeiras iniciativas no século XIX, em instituições residenciais e hospitais, nos mesmos moldes do que ocorreu a nível mundial (MENDES, 2006). Apresentando alguns aspectos históricos da Educação Especial no Brasil, Pletsch (2014) aponta que a implantação de espaços dedicados exclusivamente para o atendimento às pessoas com deficiência se deu nos anos 1850 através de atos isolados, a partir da chegada da família real ao país. A autora analisa que, no período, não havia nenhum dispositivo legal para regulamentar a educação e, principalmente, a escolarização de pessoas com deficiência¹.

Baptista (2019) afirma que foi no período a partir da segunda metade do século XX que se deu consolidação da Educação Especial no Brasil, no qual ocorreu o aumento na oferta de serviços e iniciativas políticas na gestão pública de diferentes instâncias governamentais. A partir dos anos 1950, ocorreu uma série de conferências que fomentavam o debate e a criação de metas visando promover a universalização do acesso à educação para todas as crianças em

¹ Para saber mais sobre a história da Educação Especial que antecedeu sua consolidação no Brasil, consultar Baptista (2019), Kassar (2011a, 2011b), Kassar e Rebelo (2018), Mendes (2006, 2010), Pletsch (2014).

idade escolar. No cenário internacional, como marco legal desse período, pode-se citar a Declaração dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 (PLETSCH, 2014).

Nos anos 1960 foi promulgada a primeira LDBEN no Brasil, em 1961. O documento já mencionava as “crianças excepcionais” (KASSAR; REBELO, 2018). Também é citada a expressão “educação de excepcionais” nos artigos 88 e 89. No entanto, apesar do marco que a lei representou, ainda ocorreu nos anos seguintes o aumento do número de instituições especializadas no Brasil. Isso se deu pela lacuna deixada pela omissão da educação pública e pelo financiamento público pela assistência social para essas instituições, tornando-se “parceiras do governo” (MENDES, 2010, p. 99). Desta forma, ainda que tenha proposto que a Educação Especial deveria ocorrer no sistema geral de educação, continuou sendo dado suporte às instituições especializadas através de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (MENDES, 2019). Não houve, nesse sentido, uma tentativa de ruptura com as instituições especializadas que funcionavam no país, o que pode ser explicado pelas disputas e mobilizações que atravessam o processo de elaboração de uma política.

Kassar (2011a) considera que a construção de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que apresenta indicação da matrícula dos estudantes considerados excepcionais na rede comum de ensino se possível, e também a garantia de subsídio financeiro para as instituições especializadas, foi impulsionada por três fatores já discutidos aqui. Ela aponta a adesão do Brasil aos acordos internacionais estabelecidos a partir de 1948 como a Declaração dos Direitos Humanos, as concepções do movimento Escola Nova em difusão no país após os anos 1920 e a própria luta pela educação das pessoas com deficiência que ocorria em movimentos internos como propulsores nos avanços legais da Educação Especial.

A industrialização e a urbanização que ocorreram no país influenciaram no crescimento do número de escolas e de matrículas, principalmente a partir dos anos 1970 (RIBEIRO, 1979 *apud* KASSAR; REBELO, 2018). Também pode ser observada a implantação de classes especiais e da ação da iniciativa pública ampliando a responsabilidade dos estados na oferta de educação pública (MENDES, 2006; 2010).

Neste contexto de ditadura militar no Brasil, foi promulgada a Lei Educacional 5.692, em 1971, que no artigo 9º considerava os estudantes que apresentavam deficiências físicas ou mentais, superdotação ou defasagem idade-série como público-alvo da Educação Especial, o que se relacionou a uma ampliação das classes especiais. No entanto, foi observado que as crianças com nível sócio econômico mais baixo eram alvo dessas intervenções (BAPTISTA,

2019; KASSAR, 2011b; MENDES, 2010). Neste sentido, ainda que a população tenha mais possibilidades de acessar as escolas, são estigmatizadas e excluídas no espaço escolar comum na condição de pessoas com deficiência por destoarem do grupo homogêneo de estudantes que frequentava as escolas.

Na década de 1970, período sob o regime da ditadura militar, através do Decreto 72.425 de 1973, ocorreu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão designado pelo Ministério da Educação para fomentar ações no âmbito da Educação Especial com o apoio de consultores estadunidenses (BAPTISTA, 2019; KASSAR, 2011a; 2011b; MENDES, 2010). Kassar (2011a) compreende que esse início da formulação da Educação Especial como política de estado tinha aporte na perspectiva desenvolvimentista propagada pela ditadura e era fundamentada em referenciais teóricos dos Estados Unidos, de modo particular na Teoria do Capital Humano e nos princípios de normalização e integração. Neste sentido, havia interesse na formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país (JANNUZZI, 2004 *apud* KASSAR, 2011a; 2011b; KASSAR; REBELO, 2018). O CENESP, que depois se tornou Secretaria de Educação Especial (SEESP), fomentava a avaliação e encaminhamento dos estudantes para classe especial ou escola especial por uma decisão pautada nas limitações do estudante. A rede pública de ensino se ocupa das matrículas de estudantes com deficiência em classes especiais, nas escolas comuns, e as instituições de ensino filantrópicas e privadas conduzem as ações educacionais como escolas especiais (BAPTISTA, 2019).

É importante destacar que os movimentos pró-integração surgidos no Brasil nesta década tinham uma perspectiva que ainda se pautava no paradigma do saber médico, na medida em que se procurava realizar a preparação dos estudantes com deficiência para que tivessem condições de acessar o ensino regular (PLETSCH, 2014). Essa concepção foi mantida até os anos 1990, quando são trazidas diretrizes internacionais na perspectiva da inclusão. Mendes (2006; 2010) destaca que o período de permanência da concepção integrativa no contexto brasileiro foi muito longo, chegando há quase trinta anos.

Nos anos 1960 e 1970, pode-se dizer que a construção de um sistema educacional integrador também foi influenciada pelo alto custo dos sistemas paralelos de ensino e pela economia que os sistemas integradores poderiam ocasionar (MENDES, 2006). A mesma problemática referente à relação custo-benefício que direcionava a política educacional também é enfatizada por Kassar (2011b).

Ainda que tenha se iniciado o processo de construção da Educação Especial enquanto política de estado, o setor privado continuou exercendo expressiva influência neste meio.

Analisando relatórios do Ministério da Educação a respeito do fim da década de 1970 e início dos anos 1980, Kassar (2011a) aponta que houve ampliação do número de classes especiais nas escolas públicas comuns. Entretanto, ela observa que os estudantes matriculados nas classes especiais da rede pública de ensino eram os que apresentavam deficiências leves e com histórico escolar de reprovações, enquanto as instituições privadas permaneciam prestando assistência aos estudantes que precisavam de atendimento mais especializado.

Além disso, há registros nos documentos do MEC da oferta de atendimento às crianças com deficiência em espaços diversificados: “Escola Empresa, Creche, Oficina Protegida, Oficina Pedagógica, Centro Ocupacional, Hospital-dia, Clínica de Orientação, Clínica, Hospital, Centro de Reabilitação, Escola Especial, Ensino Regular” (KASSAR; REBELO, 2018). As autoras sinalizam que a nomenclatura de alguns desses espaços carrega o caráter terapêutico do tipo de atendimento ofertado aos estudantes. No caso do ensino regular, esse se refere à participação de estudantes com deficiência em atividades da sala de aula comum com apoio, nas classes especiais ou em salas de recursos.

Analisando estudos dos anos 1970 ao fim dos anos 1980, Mendes (2010) pondera que havia confusão entre deficiência e problemas sociais ligados à pobreza e ao fracasso escolar, pois uma parte expressiva dos estudantes encaminhados para o ensino especial eram estudantes pobres e com histórico de repetência escolar. Essa mesma confusão havia sido observada em períodos anteriores, conforme já relatado.

Segundo Pletsch (2014), os anos 1980 foram marcados por um período de crise, com o aumento da dívida externa dos países e a queda de investimentos no âmbito educacional. Além disso, o contexto político-econômico do fim da década esteve atrelado às políticas de privatização e ajuste fiscal, dentre outros fatores.

No âmbito da Educação Especial brasileira, a nomenclatura “Atendimento Educacional Especializado” (AEE) foi utilizada pela primeira vez em 1986, através da Portaria 69 do MEC. Esse termo se referia a uma amplitude de modalidades de serviços para os estudantes com deficiência. Dentre algumas dessas modalidades, além das que foram retomadas de Kassar e Rebelo (2018) anteriormente, podemos destacar a escolarização em classe comum, classe comum com apoio de professor itinerante, classe comum com apoio de sala de recursos, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico (MENDES, 2019).

Pelos diversos exemplos relatados até então, podemos perceber que, no período que antecede a Constituição Federal de 1988, a Educação Especial brasileira operava como um

sistema paralelo e restritivo para toda a demanda apresentada. Além disso, havia uma ênfase maior no cuidado, reabilitação ou oferta de propostas curriculares alternativas para os estudantes com deficiência (MENDES, 2019). Por se tratar de um documento em vigência, as transformações trazidas pela Constituição Federal de 1988 para a escolarização de pessoas com deficiência serão discutidas na seção seguinte.

A “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, ocorrida em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, mostra-se como um marco internacional das políticas de inclusão. Cabe destacar que os grupos que estiveram à frente de tal conferência foram o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (KASSAR, 2011b; PLETSCHE, 2014).

Pletsch (2014) afirma que os pressupostos do documento intitulado “Declaração de Educação para Todos”, produzido na conferência, foram tomados como base para a construção das políticas de inclusão no Brasil. Pode-se entender que as concepções por trás das premissas definidas na conferência carregam uma visão pautada na equidade de oportunidade para todos, através da universalização do ensino. Isso significa que, ao oferecer chances de acesso e permanência, os sujeitos seriam responsáveis pelo seu próprio sucesso ou fracasso e a simples oferta dessa chance já se levaria à redução das desigualdades sociais.

No Brasil dos anos 1990, de acordo com Pletsch (2014), ocorreu a reforma do Estado em suas múltiplas dimensões. Houve nesse período uma mudança do papel do Estado na economia, o que trouxe reflexos nas variadas políticas sociais. No âmbito educacional, aconteceram reformas importantes no decorrer dos anos 1990. Essas reformas visavam garantir principalmente o acesso e permanência nas escolas das variadas redes de ensino, promovendo definições em termos de currículo, duração dos níveis de ensino, políticas de avaliação da aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência. Nesse período, a política oficial de inclusão brasileira é ancorada por diversos programas de financiamento do governo federal para fornecer formação aos profissionais da educação e recursos tecnológicos.

As agências internacionais se relacionaram à elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil de modo particular a partir dos anos 1990, período em que o termo inclusão é incorporado ao discurso educacional brasileiro (KASSAR, 2011a).

Os preceitos básicos da Educação Inclusiva partem da ideia da universalização da educação para todos, dando ênfase à inserção nas redes de ensino da própria comunidade,

através do fomento ao desenvolvimento de um sistema comum de educação. A noção de uma educação inclusiva tinha como base os princípios neoliberais, que vislumbravam na educação a tarefa de redução da pobreza e levar ao desenvolvimento. No contexto neoliberal, a defesa da universalização da educação básica é tomada como a medida mais barata e eficaz para a redução da pobreza (PLETSCH, 2014).

Outro importante marco internacional para o âmbito da Educação Inclusiva é a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, ocorrida em 1994 sob organização espanhola e da UNESCO e com participação de delegados de 150 países, que produziu a Declaração de Salamanca, documento internacional orientador das políticas de inclusão até o presente momento (PLETSCH, 2014; MATOS; MENDES, 2014). Pletsch (2014, p. 11) discute que, além desses organismos internacionais, a construção da declaração também teve suporte do UNICEF e Banco Mundial, e se tornou a “referência central para todos os países que compõem o Sistema das Nações Unidas”.

A educação na perspectiva inclusiva, tal como é concebida pelo Sistema ONU, está num cenário de disputas e é ancorada pela Teoria do Capital Humano, que está na base das diversas políticas sociais da ONU. O processo de inclusão, na perspectiva dos princípios empregados pela UNESCO e pelo Banco Mundial, deve levar em conta o contexto local e as tradições culturais para produzir uma resposta às especificidades dos estudantes, de modo que amplie a participação discente no ensino-aprendizagem e também possibilite a diminuição da exclusão que ocorre dentro do processo educacional. Além disso, pode-se dizer que a educação numa ótica inclusiva pretende fazer com que a pessoa com deficiência construa habilidades no intuito de que “tenha liberdade para se inserir no mercado, construir sua vida e colaborar com a vida econômica da nação” (SOUZA; PLETSCH, 2017, p. 834).

Kassar (2011a) destaca que, no processo complexo que envolve a formulação de políticas públicas como as da Educação Especial, as interferências dos organismos internacionais não acontecem de forma unilateral e mecânica, já que se relacionam aos movimentos e lutas internas de diferentes setores que se manifestam de modos diversos para a construção coletiva das agendas públicas no Brasil. Por isso, ainda que seja importante reconhecer a influência das premissas adotadas em outros países, não podemos compreender que a perspectiva em voga no cenário internacional foi meramente transposta ao contexto brasileiro sem que tenha havido disputas e tensões.

Nos anos 2000, a partir da mudança de governo em 2003, com a chegada de Luis Inácio Lula da Silva à presidência da República, Baptista (2019) aponta que a inclusão escolar é alçada ao patamar de meta e incluída no plano de ação para garantia de efetividade dos

direitos sociais, o qual engloba as pessoas com deficiência e demais grupos que apresentam histórico de desvantagem, havendo apoio dos programas existentes para as minorias sociais.

Kassar (2011a) observa que, desde o ano inicial do governo Lula, os documentos produzidos pela esfera federal têm anunciado a implantação de *sistemas educacionais inclusivos* (grifos da autora), ou seja, as escolas que compõem as redes de ensino atenderiam a todas as crianças, independentemente do tipo de deficiência que apresentem. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado ocorreria de modo suplementar ou complementar à escolarização comum ofertada de modo prioritário nas salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado (CAEE) (KASSAR, 2011a; 2011b; MENDES, 2019). Essa proposta causou reações contrárias dos movimentos da sociedade civil, sobretudo ligados aos estudantes surdos e a Rede da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (ANPAE), que observaram precariedade nessa implementação e temiam o fechamento das instituições especializadas, assim como foi apoiada por movimentos como Inclusão Já e Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil (KASSAR, 2011a).

As mudanças fomentadas pelo governo federal produziram efeitos na distribuição das matrículas dos estudantes com deficiência. Mendes (2019) observa que, desde o ano de 2004, o aumento no quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comum foi perceptível nos dados registrados pelo Censo Escolar. De acordo com Kassar e Rebelo (2018), o último ano em que o número de matrículas de estudantes em escolas especiais ultrapassou o quantitativo de matrículas nas escolas comuns foi 2007. As autoras analisam que, como resultado do período do governo de Luis Inácio Lula da Silva, houve redução no número de escolas e classes especiais e expansão no número de escolas comuns, matrículas nas classes comuns e quantidade de salas de recursos, indicando que a política educacional na perspectiva inclusiva estava sendo “bem sucedida” (p. 58).

O governo da presidenta Dilma Rousseff é marcado pela aprovação de leis e decretos que dão continuidade à estrutura organizada pela perspectiva inclusiva, com articulação de programas e ações que estavam em andamento e criação de outros subsídios (KASSAR; REBELO, 2018). Para materializar a política, percebe-se uma ênfase em iniciativas para a formação de professores, acesso e permanência dos estudantes com deficiência e implantação de recursos de acessibilidade.

Nos anos posteriores a 2016, após a finalização do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, aconteceram modificações na composição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e também foi lançado edital para contratação de consultoria para a revisão da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Além disso, foi proposto pela gestão da Educação Especial no âmbito federal que essas alterações passariam por consulta pública tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo a participação de diferentes setores e organismos da sociedade (KASSAR; REBELO, 2018).

A minuta do texto “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Ao longo da vida” disponibilizado em 2018 para consulta pública, de acordo com Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), previa a manutenção das escolas e classes especiais, justificada pela meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e pela LDBEN de 1996, que afirmam sobre o serviço especializado ofertado por classes e escolas. As autoras compreendem que a reformulação proposta, por mais que tenha um discurso em conformidade com a agenda adotada até então, também fortalece a participação das instituições privadas na Educação Especial (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Os textos da LDBEN e do PNE em vigor serão discutidos na seção seguinte.

Em setembro de 2020, por meio do Decreto nº 10.502/2020, foi instituída a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. O documento defende a garantia de direito à educação e ao AEE para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Também menciona a garantia de oferta de classes ou escolas bilíngues de surdos e a participação das famílias na decisão de escolha sobre o tipo de escola em que as crianças serão matriculadas – escolas comuns, especiais ou bilíngues de surdos (BRASIL, 2020).

O Decreto nº 10.502/2020 passou por inúmeras críticas de pesquisadores, associações científicas, organizações e associações de famílias e pessoas com deficiência por apresentar uma possível retomada da segregação através das escolas especiais, majoritariamente instituições privado-filantrópicas, além de ter problemas de compreensão conceitual e a desresponsabilização do Estado ao advogar pela escolha das famílias, apoiada num discurso neoliberal (PLETSCH; SOUZA, 2021). Tal decreto foi julgado pelos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) em dezembro de 2020, o que culminou em sua suspensão². Por se tratar de uma legislação recente e controversa, representativa de um grande retrocesso nos direitos garantidos até então, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) não será analisada em detalhes como os demais documentos legais a nível nacional.

² Ver mais em Pletsch e Souza (2021).

Mendes (2019) pondera que, há mais de uma década os governos, com destaque para os municipais, vêm ampliando a atuação na Educação Especial e as instituições especializadas estão assumindo posição coadjuvante neste sentido. Este tipo de instituição não é suficiente para atender a toda a demanda de estudantes com deficiência e não tem apresentado expansão a ponto de cobrir todo o território. Ainda assim, pelas discussões elencadas, percebe-se que os textos formulados nas políticas expressam as disputas entre grupos com interesses antagônicos, que ora perdem espaço e ora retomam espaço na mobilização política.

2.2 Educação Especial na contemporaneidade: pressupostos conceituais e legais

Para a compreensão do atual cenário da Educação Especial brasileira, recorreremos a alguns documentos legais que versam sobre o direito à educação para pessoas com deficiência. Além disso, foi necessário entender alguns conceitos adotados nos textos das políticas, que expressam a perspectiva vigente.

Dentre os textos relacionados à garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, iremos analisar a Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). A escolha desses documentos para análise se deu porque eles foram usados como base para a construção das leis, decretos e deliberações em vigência no município investigado.

De antemão, é importante destacar que a inclusão escolar tem sido assumida como diretriz nacional dentro das políticas públicas educacionais mais recentes (BAPTISTA, 2019). Neste sentido, a legislação atual advoga pelo acesso de todos os estudantes à escola, considerando a importância da garantia de direito à educação para todas as pessoas de preferência nas escolas comuns. Essa transição da perspectiva integrativa que perdurou no país por quase trinta anos como apontou Mendes (2006; 2010) para o viés inclusivo aconteceu por uma série de razões. Não se pode deixar de considerar que as motivações de cunho econômico observadas no contexto internacional tiveram impacto nessa mudança de perspectiva no cenário brasileiro.

A defesa da educação de pessoas com deficiência nas escolas comuns é indicada por uma série de documentos produzidos pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, dentre outros (SOUZA; PLETSCHE, 2017). Inclusive, o texto da Declaração de Salamanca apresentou um discurso de apoio ao acolhimento de todos os estudantes nas escolas comuns, levando em conta o alto custo para a manutenção de escolas especializadas. No caso de países menos desenvolvidos e com escassez de recursos, a organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva permitiria atender um quantitativo maior de estudantes (KASSAR, 2011b).

O termo “educação inclusiva” surgiu em 1994, a partir da Declaração de Salamanca. De acordo com Pletsch (2014, p. 81), a educação inclusiva pode ser concebida como:

um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem, assim como de todos os alunos. É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o desenvolvimento social e acadêmico, levando em conta as singularidades de cada um.

Essa concepção reforça o caráter de uma política de inclusão que leva em conta a complexidade do processo e os recursos necessários para se construir uma proposta democrática capaz de garantir aos educandos o desenvolvimento em múltiplos aspectos reconhecendo suas especificidades. Em um estudo mais recente, Pletsch (2020, p. 67) afirma que “a educação inclusiva é um processo dinâmico, cujas fronteiras se movem de acordo com as visões de inclusão em disputa e as lutas dos agentes políticos, econômicos e sociais envolvidos”. Essa definição contemporânea destaca os elementos da dinamicidade e da disputa que perpassam o contexto inclusivo.

No cenário brasileiro mais atual, podemos observar que tem sido feita a defesa da “inclusão escolar como um princípio filosófico e um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público alvo da Educação Especial” (MATOS; MENDES, 2014, p. 40).

Dentro de um contexto marcado historicamente por processos de desigualdades e exclusões das mais diversas ordens, a inclusão representa um movimento necessário para que a sociedade se transforme e seja capaz de acolher a todos. Como explicita Mantoan (2015, p. 28), a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Apesar da ênfase de nossa pesquisa

estar no atendimento escolar de estudantes com deficiência, reconhecemos que a ideia de inclusão é mais abrangente do que isso, de forma que não deve se restringir ao âmbito educacional e precisa propiciar a participação e exercício da cidadania de todos nas variadas esferas da sociedade.

Quando consideramos o público-alvo da Educação Especial, precisamos entender a concepção de deficiência na atualidade. Pletsch (2020) compreende a deficiência pela perspectiva social e de direitos, sem produzir um movimento de negação à sua existência. Entende-se que a experiência social da deficiência está relacionada a uma série de discriminações e opressões que impactam na trajetória de desenvolvimento desses sujeitos.

Partindo dessa premissa, destacamos as possibilidades de construção de aprendizagens, autonomia, cidadania e participação social que as pessoas com deficiência apresentam, sem desconsiderar que esses processos são atravessados por desigualdades das mais diversas ordens, como gênero, classe e raça. Para exemplificar, a experiência de uma mulher com deficiência, negra, em um contexto de vulnerabilidade social e econômica será distinta da vivência de um homem com deficiência, branco e de classe social mais favorecida economicamente. Ainda que ambos tenham uma similaridade no critério-diagnóstico da deficiência, as condições de oportunidades e desenvolvimento de cada um serão completamente diferentes.

Devido a esse cenário de desigualdades observado em vários locais, Mendes (2019) destaca que as políticas dos países ocidentais dirigidas às pessoas com deficiência se baseiam na discriminação positiva ou de ações afirmativas. Isso ocorre porque, nesses contextos, o princípio da isonomia não foi suficiente para garantir o asseguramento de direitos para essa parcela da população, sendo necessária a criação de mecanismos legais específicos. A autora ressalta que as práticas discriminatórias positivas foram angariadas mediante um processo de lutas e que o tratamento de modo desigual das pessoas com deficiência tem o intuito de promover benefícios a esse público para a garantia de condições de inclusão social. Algumas políticas educacionais que serão apresentadas na próxima seção adotam pressupostos apoiados na ótica da discriminação positiva.

A Educação Especial na atualidade é “entendida numa perspectiva histórica, fundamentos filosóficos, métodos e procedimentos de apoio desenvolvidos com base em diferentes campos do saber” (PLETSCH, 2020, p. 65). Assim, ela precisa ser concebida sob dois vieses: como uma modalidade de ensino transversal e também uma área de produção de conhecimento científico de caráter interdisciplinar. A Educação Especial elabora

conhecimentos a partir das contribuições de diversos campos de saberes, que são operacionalizados no processo de ensino-aprendizagem de todos os níveis educacionais.

Os serviços propostos pela Educação Especial podem acontecer nas classes comuns, nas classes especiais ou em atendimentos pedagógicos individualizados para os estudantes com algum tipo de necessidade específica de aprendizagem (PLETSCH, 2014). Também é necessário destacar a importância da acessibilidade curricular, entendida como o conjunto de ajustes ou modificações, estratégias diferenciadas, considerando as potencialidades e especificidades dos estudantes para que todos tenham acesso ao currículo (PLETSCH; OLIVEIRA, 2017). Antes, era desenvolvida uma perspectiva de adaptação curricular, enquanto atualmente se prioriza o desenvolvimento de um currículo acessível para todos, usando diferenciações quando necessário para que seja alcançado pelos estudantes em suas necessidades.

Em relação ao trabalho da Educação Especial na sala de aula comum, Glat (2018, p. 11) explicita a quebra de paradigma trazida pela difusão da perspectiva inclusiva:

De fato, um dos pressupostos conceituais básicos da proposta de Educação Inclusiva é que, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a todos os alunos – inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais – é, em primeira instância, do professor regente.

Quando se fala da perspectiva inclusiva nas escolas comuns, se trata de assumir o compromisso de propiciar aprendizagens a todos os estudantes, sem destinar a responsabilidade exclusiva sobre o processo de escolarização das crianças com deficiência ao professor especialista em Educação Especial. Pletsch (2014, p. 97) segue a mesma linha defendendo a Educação Especial como uma proposta na qual há “a concepção de trabalho colaborativo entre o ensino comum e o ensino especial”. Desta forma, ambos os docentes precisam atuar de forma colaborativa, entendendo que os conhecimentos específicos de Educação Especial do professor especialista são imprescindíveis, mas não se pode deixar de “rever as práticas excludentes” (MANTOAN, 2015, p. 55) que acontecem nas escolas.

Mendes, Santiago e Antunes (2018) argumentam que a escola será inclusiva realmente se garantir condições efetivas de escolarização aos estudantes com deficiência, considerando a necessidade de processos heterogêneos de aprendizagem. Para as autoras, o acesso dos estudantes com deficiência nas escolas é a primeira etapa para a construção de sistemas de ensino inclusivos, ao mesmo tempo em que pode ser considerada também a etapa mais simples desse percurso. Nesta concepção, é necessário ainda que a política educacional

forneça o suporte necessário à escolarização desses estudantes para a garantia do direito à educação.

Seguindo uma linha de argumentação similar, Baptista (2019) defende que a ampliação de matrículas de estudantes com deficiência no ensino comum é um aspecto promissor e efeito de uma política pública direcionada à universalização do ensino no Brasil, ainda que seja necessário considerar fatores como desempenho escolar e participação que indicam as condições da escolarização ofertada.

Ainda assim, apesar dessa defesa da inserção de estudantes com deficiência nas escolas comuns pelos subsídios mais recentes, pautados na concepção inclusiva, isso não significa que este seja o único caminho possível. Souza e Pletsch (2017) argumentam que outros espaços também podem ser considerados adequados para a escolarização das pessoas com deficiência se forem capazes de fazer a inserção deste público no processo de ensino-aprendizagem. Inclusive, destacam que a não-aprendizagem das pessoas com deficiência acarreta dificuldades para a inserção no mercado de trabalho, demandando benefícios sociais do Estado para a subsistência na vida adulta. Fica evidente que o processo de escolarização de estudantes com deficiência precisa continuar avançando para que seja garantida a aprendizagem desses educandos e sua participação social como cidadãos de direitos.

Retomando uma série de estudos sobre os programas desenvolvidos nos últimos anos, sustentados no paradigma da inclusão, Kassar e Rebelo (2018) apontam limitações para a implementação das propostas como formações aligeiradas; descontinuidade das equipes; escassez de recursos humanos e de materiais; falta de acompanhamento posterior dos programas; impossibilidade de acesso de estudantes com deficiência às salas de recursos; ausência de reconfiguração da sala de aula comum para atender aos estudantes com deficiência, limitando o atendimento especializado às salas de recursos; metodologias insuficientes nas salas de recursos; abordagens pedagógicas inadequadas; dificuldades para identificar os estudantes público-alvo da Educação Especial; encaminhamentos equivocados para a Educação Especial.

Parte dessas críticas tecidas por Kassar e Rebelo (2018) serão analisadas a seguir, quando discutiremos de forma específica sobre alguns subsídios legais em vigência no âmbito da Educação Especial brasileira. Tais documentos são discutidos em uma ordem não-cronológica, iniciando pelos subsídios gerais que versam sobre outras políticas sociais e também contemplam a Educação Especial, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e chegando às normativas específicas do âmbito educacional nacional, como a LDBEN de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, as Diretrizes Operacionais para o AEE de 2009 e o Plano Nacional de Educação de 2014.

2.2.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DE 2015

Tanto a Constituição Federal (CF) de 1988 quanto a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 são documentos que versam sobre a garantia de direitos não apenas na esfera educacional, mas apresentam contribuições importantes para a escolarização de pessoas com deficiência.

A Constituição Federal brasileira em vigência apresenta a seguinte premissa para a educação no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

É também a partir da Constituição Federal que a educação entra no rol dos direitos sociais e a política educacional se torna uma política pública de caráter universal, o que impactou de forma significativa no sistema educacional em voga (KASSAR, 2011a).

No âmbito específico da Educação Especial, a CF explicita sobre o dever do estado de ofertar o AEE às pessoas com deficiência, sendo matriculados preferencialmente na rede comum de ensino (MENDES, 2010; 2019). Cabe destacar que, apesar de ser considerado um aspecto importante, o uso do termo “preferencialmente” significa que a matrícula nas classes comuns não é compulsória, obrigatória, ou seja, mantém a possibilidade de inserção dos estudantes com deficiência em escolas e classes especiais (MENDES, 2019).

Cabe destacar que a recente democratização do acesso à educação no Brasil para toda a população, garantida pela Carta Magna, não propiciou de forma direta a construção de uma escola na perspectiva inclusiva no país. Apesar dos avanços trazidos, a Constituição necessitou de outros mecanismos legais que pudessem dar conta dessa mudança de paradigma. Conforme discutido antes, levou-se um tempo para que a perspectiva inclusiva no Brasil se tornasse uma realidade nas escolas comuns, consonante com as políticas públicas de inclusão a nível global.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), foi sancionada através da Lei nº 13.146/2015. O texto destaca no artigo 2º a importância da avaliação biopsicossocial por equipe

multidisciplinar e interdisciplinar para as deficiências quando necessário, o que corrobora com a perspectiva da deficiência pelo seu aspecto social e considerando múltiplos saberes. Além de apresentar importantes conceitos usados na atualidade como acessibilidade, desenho universal e tecnologia assistiva, que auxiliam nas práticas escolares, a LBI também define no artigo 3º, inciso XIII, o profissional de apoio escolar como:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

É possível perceber, de antemão, o reconhecimento de que, em alguns casos, é importante haver a presença de um profissional na escola para auxiliar na alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência. Podemos compreender que esse tipo de suporte será interessante se inserido na proposta de atendimento ao estudante para que ele construa maior autonomia.

Outros aspectos observados na LBI que dialogam com a escolarização de pessoas com deficiência estão no capítulo V, sobre o direito à educação. Deste capítulo, destacamos que a lei, através dos artigos 27 e 28, assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades e aprendizado ao longo de toda vida; garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; eliminação de barreiras e inclusão plena, planejamento de estudo de caso e elaboração de plano de AEE; participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas instâncias da comunidade escolar; oferta de profissionais de apoio escolar e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. Damos ênfase a esses elementos porque eles são de fundamental importância para se compreender a organização da rede educacional definida para o estudo de caso.

2.2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996

O capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 é dedicado à Educação Especial, apesar de nesse período já haver uso do termo Educação Inclusiva. Um aspecto muito significativo do documento é preconizar pela inserção dos estudantes com deficiência e pelo dever do Estado na oferta do AEE gratuito preferencialmente na rede comum de ensino, de acordo com os artigos 58 e 4º inciso III, respectivamente (BRASIL, 1996). Percebe-se que há um reforço ao texto da CF de 1988 quanto ao acesso de estudantes com deficiência às escolas comuns (MENDES, 2019). Porém, tal como a Constituição, a LDBEN de 1996 mantém o uso do termo “preferencialmente”,

assegurando a possibilidade de que os estudantes com deficiência sejam escolarizados em instituições especializadas e classes especiais.

Destacamos a questão da transversalidade da Educação Especial, que deve ser ofertada desde a Educação Infantil e ao longo da vida, de acordo com o artigo 58, parágrafo 3º. Segundo Pletsch (2014), a proposição do acesso a um currículo e avaliações que atendam as necessidades específicas desses estudantes também representa um avanço trazido pela LDBEN de 1996.

2.2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2001

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (DCNEE) foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e têm importante valor histórico. Este documento orientador se pautou na Declaração de Salamanca e apresentou o uso de termos como educação inclusiva e necessidades educacionais especiais, além de citar a realização de serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns. Essas diretrizes nortearam a construção de propostas que permitissem a acessibilidade curricular prevista na LDBEN (PLETSCH, 2014).

A Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001) reafirma o atendimento para estudantes a partir da Educação Infantil. Ao conceituar a Educação Especial no artigo 3º, explicita que a modalidade pode ofertar recursos de apoio, complemento ou substituição à educação comum. Nos artigos 9º e 10, as diretrizes afirmam sobre a criação de classes especiais em caráter transitório nas escolas para estudantes com dificuldades mais acentuadas, bem como sobre o atendimento em escolas especiais públicas ou privadas em caráter extraordinário. Mediante avaliação pedagógica, os estudantes poderiam migrar para uma escola ou classe comum, se isso fosse entendido como benéfico.

Assim, pode-se perceber que o texto das diretrizes possibilita que ocorra a coexistência de classes comuns, salas de recursos, classes especiais e escolas especiais (MENDES, 2019). Desta maneira, há a defesa de múltiplas possibilidades para a inserção de crianças com deficiência nas escolas, inclusive com a participação de instituições privadas ofertando serviços a esse público.

Além disso, Bueno (2016) destaca que as diretrizes preconizam o trabalho colaborativo entre professor da sala comum e professor especialista. No entanto, sabemos que ainda há um caminho importante a ser percorrido para que a colaboração aconteça.

2.2.4 POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2008

Compreendemos que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) propõe-se como um marco de referência ou um texto orientador que traz mudanças ao cenário educacional brasileiro. Sendo um documento orientador, sistematiza produções de normativas as quais validam a perspectiva inclusiva. Embora o documento tenha sido publicado em 2008, ele é resultado da trajetória histórica de acontecimentos internacionais que repensam as estruturas da proposta educativa direcionada aos estudantes com deficiência.

De acordo com Rebello e Kassir (2018), somente na última década houve uma mudança neste cenário, com aumento de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns. Essa transformação pode ser vista nos dados do Censo Escolar, que foram inseridos inclusive no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Os objetivos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva asseguram a inclusão escolar na proposta pedagógica da escola, definindo seu público alvo: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, da seguinte maneira explicitada no texto da política:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Baptista (2019) afirma que a definição mais específica dos sujeitos que são público-alvo da Educação Especial apresentados na PNEEPEI já aparecia na Política Nacional de Educação Especial de 1994. Na análise do autor, a política em implementação vai além ao reafirmar o lugar da escola comum como “lôcus da escolarização de todos os alunos” (BAPTISTA, 2019, p. 15).

As diretrizes dessa política fundamentam-se na diferenciação para incluir e são extensivas a todas as ações e serviços da Educação Especial, devendo estar presentes transversalmente, em todas as modalidades e níveis de ensino. Baptista (2019) sinaliza que a

questão da transversalidade da Educação Especial, antes afirmada na LDBEN de 1996, é retomada na política. Além disso, deve-se garantir aos estudantes o AEE; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

É necessário destacar que a grande mudança no Brasil em termos da Educação Especial é que o Estado assume o papel de ser responsável pela educação das pessoas com deficiência, algo que historicamente era realizado pelas instituições filantrópicas. Conforme discute Pletsch (2014), no contexto brasileiro, os movimentos políticos e sociais tiveram importante força na adoção da política de inclusão. As proposições internacionais não foram simplesmente apropriadas, mas reconstruídas nos embates estabelecidos entre as forças de interesse nesse âmbito.

Percebe-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um avanço significativo em termos de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Desde a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que culminou em uma emenda constitucional no ano de 2009, a educação inclusiva tornou política de Estado (PLETSCH, 2014). No entanto, para que os desafios e limites relacionados à sua implementação possam ser superados, é importante haver uma ampla articulação com programas e ações derivados dela ou que surgiram concomitantemente ao seu início, no ano de 2008. Cabe destacar o histórico brasileiro em construir programas e políticas cujo fim acontece nas transições de governo, ou seja, políticas de cunho governamental em vez de serem políticas de Estado, que permitem uma continuidade na implementação e na avaliação dos resultados obtidos.

Nessa pesquisa, poderão ser observados os entraves e superações que acontecem no processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entendemos que o processo de implementação dessa política de Estado pode se mostrar ainda mais complexo devido à descontinuidade dos programas suplementares que são meras plataformas de governo.

2.2.5 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DE 2009 E NOTA TÉCNICA Nº 04/2014

Em 2009, foi divulgada a Resolução CNE/CEB nº 4, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa resolução prevê apoio técnico e financeiro para prestação de atendimento educacional especializado ao público-alvo da Educação Especial matriculado nas redes de ensino regular (KASSAR, 2011b; PLETSCHE, 2014). Cabe destacar que, desde 2010, tais diretrizes são utilizadas como base na distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que viabiliza a alocação de recursos para a inclusão de estudantes que tiverem carga horária ampliada, estando na sala de aula comum e sendo atendidos no AEE no contraturno escolar. Pletsch (2014) destacou que essa questão poderia implicar em transformações na escolarização de pessoas com deficiência nas redes públicas e por isso é crucial o acompanhamento e a avaliação da implementação das diretrizes citadas.

O repasse financeiro para custear as matrículas de estudantes no AEE e na classe comum, como consta no artigo 8º da resolução, e o próprio direito de pessoas com deficiência ao AEE são ações de discriminação positiva exemplificadas por Mendes (2019) a respeito do contexto educacional brasileiro.

O artigo 1º da resolução explicita que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serão matriculados nas turmas comuns e também no AEE, que pode acontecer em centros de AEE de espaços públicos, filantrópicos, comunitários ou confessionais ou em salas de recursos multifuncionais. Mendes (2019) afirma que a organização do AEE proposta pela resolução pressupõe que a classe comum não seria suficiente para atender às especificidades dos estudantes com deficiência, sendo necessário este tipo de suporte.

Acerca do funcionamento do AEE, o artigo 5º expõe que o AEE deve acontecer de forma prioritária na SRM da própria escola ou em outra escola. A presença do estudante no AEE não substitui a necessidade de frequência nas turmas comuns. Oliveira e Cordeiro (2018) chamam a atenção a respeito da associação direta entre o AEE e a SRM que é feita nas diretrizes, que coloca a SRM como principal dispositivo do AEE, o que pode limitar o AEE nas escolas ao trabalho realizado no espaço da sala de recursos.

Assim como outros documentos legais, a resolução reafirma o caráter de transversalidade da Educação Especial no artigo 3º, sendo ofertada em todos os níveis, etapas

e modalidades. Além disso, o AEE é concebido como “parte integrante do processo educacional”. Isso dá a dimensão da complexidade do AEE em relação ao trabalho pedagógico, operando de modo vinculado e colaborativo na dinâmica escolar.

Sobre a dimensão integrativa do AEE, o artigo 9º descreve que a construção e implementação do plano de AEE precisa envolver os professores da SRM ou centro de AEE, professores da turma comum, participação das famílias e articulação com serviços de saúde e assistência social, dentre outros.

O inciso VI do artigo 10 elenca outros profissionais da educação que dão suporte aos estudantes com deficiência: tradutor e intérprete de LIBRAS, guia intérprete e profissionais de apoio para alimentação, higiene e locomoção. Percebe-se que é reconhecida a necessidade de uma rede ampliada de profissionais no âmbito educacional para que o AEE aconteça de forma adequada.

Bueno (2016) tece críticas às Diretrizes Operacionais para o AEE. A maneira como estruturou o AEE, colocando sua oferta na SRM ou em centros especializados para complementar ou suplementar o ensino comum, dificultou a construção de uma ação colaborativa entre professor especialista e professor da sala comum. Isso acontece, dentre outros fatores, pelo desencontro entre os profissionais, pois atuam em turnos opostos ou até mesmo em instituições diferentes, quando o AEE é ofertado em centro especializado e não na unidade escolar. Por essa razão, Bueno (2016) entende que a interlocução entre os professores da sala comum e os professores especialistas fica prejudicada. A autora também se mostra preocupada com a ênfase na oferta do AEE e pouca viabilização de práticas colaborativas com o receio de que seja adotada uma perspectiva corretiva das especificidades dos estudantes com deficiência para que assim tenham êxito na escola comum.

Outras críticas ao atual funcionamento do AEE e da SRM nas escolas comuns decorrem dos estudos produzidos pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), que indicaram que havia necessidade de superar a concepção de deficiência utilizada na política de educação inclusiva. Este argumento provém da observação de que o serviço de apoio aos estudantes com deficiência através da SRM se tornou um “*locus* de acomodação da diferença na escola” (p. 14), sendo centrado no atendimento à deficiência apresentada pelo estudante e sem levar a transformações na turma comum e na melhoria da qualidade do ensino ofertado pela escola como um todo. Também foi analisado que o AEE tem operado como uma medida conservadora, sem necessariamente atender às especificidades dos estudantes, e como uma política remediadora, já que é destinada aos estudantes entre 4 e 17 anos, deixando de

atuar de modo preventivo ao não fazer intervenções precoces com as crianças mais jovens (MENDES, 2019).

Outro subsídio que é usado como parâmetro para a inserção de estudantes sem laudo médico no AEE das escolas é a Nota Técnica nº 04/2014, lançada pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) da SECADI do MEC. Esse documento fornece orientações sobre o uso de documentos comprobatórios de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Fazendo uma releitura de diversos marcos legais da Educação Especial no Brasil, explicita que a apresentação de laudo médico contendo um diagnóstico clínico não deve ser tida como imprescindível para o estudante com deficiência, já que o AEE tem caráter pedagógico e não clínico. Desta maneira, entende-se o laudo como documento complementar e ele não pode se tornar exigência obrigatória para a garantia do direito do estudante com deficiência à educação.

Pletsch e Oliveira (2017) elencam posicionamentos distintos de pesquisadoras sobre a Nota Técnica nº 04/2014. Mendes (2015) mostra-se contrária por entender que as orientações do documento são simplistas e não permitem uma identificação dos estudantes com deficiência por diretrizes claras, o que pode levar a exclusão de meninos negros e pobres rotulados como pessoas com deficiência intelectual, tal como ocorria no passado, aprofundando mais as desigualdades ainda existentes. Oliveira et al (2015), por sua vez, observam que, mesmo com os limites que apresenta, o subsídio pode contribuir para que seja alterada a cultura do laudo que ainda vigora nas unidades escolares na avaliação da deficiência intelectual.

Entendendo as diversas críticas tecidas à configuração do AEE na atualidade, defendemos que a operacionalização desse dispositivo para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva requer recursos adicionais não disponíveis nas redes públicas de ensino, que funcionam cotidianamente em situação de contingência. Nessa categoria de recursos, consideramos tanto os humanos como os físicos. Tal como pressupõe Mendes (2019), apoiamos a importância da estruturação de uma rede de serviços diversificados para o atendimento aos estudantes com deficiência, sendo a SRM uma dessas opções.

Em paralelo a isso, sustentamos que o AEE precisa fazer parte do escopo de uma escola disposta a estar pautada na perspectiva inclusiva, ou seja, que reconhece a diversidade humana, suas potencialidades e especificidades para construir sua proposta de ensino-aprendizagem. Quando há essa concepção, o AEE não será compreendido de forma apartada da dinâmica escolar e levará em conta a realidade local.

2.2.6 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014

O Plano Nacional de Educação foi aprovado através da Lei nº 13.005/2014, com vigência de dez anos. Ao analisarmos o documento, observamos que a escolarização de pessoas com deficiência é citada em diversas estratégias das 20 metas do plano.

Na meta 1, a respeito da universalização e expansão da Educação Infantil, a estratégia 1.11 explicita sobre a importância da priorização de acesso e fomento à oferta de AEE para o público-alvo da Educação Especial, além da educação bilíngue para as crianças surdas e transversalidade da Educação Especial na Educação Infantil. Quando a meta 2 versa sobre a universalização do Ensino Fundamental, apresenta a estratégia de desenvolver tecnologias pedagógicas considerando as especificidades da Educação Especial no item 2.6. A meta 5, dedicada a alfabetização, cita na estratégia 5.7 sobre o apoio a alfabetização de pessoas com deficiência e alfabetização bilíngue de surdos. Já a meta 6, voltada para a educação em tempo integral, destaca na estratégia 6.8 a garantia de educação em tempo integral para o público-alvo da Educação Especial, assegurando o AEE ofertado em SRM da escola ou instituições especializadas.

Além das estratégias e metas explicitadas, em que há a preocupação com as especificidades de aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, a meta 4 se dedica de modo exclusivo à Educação Especial, confirmando o destaque recebido no documento. Ao todo, são traçadas 19 estratégias para que a meta 4 seja concretizada. O texto apresentado nessa meta é o seguinte:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Pletsch (2016) chama atenção para o uso do termo “preferencialmente”, o que pressupõe a manutenção das instituições especializadas em coexistência à proposta inclusiva nas escolas comuns.

Na meta 4, a estratégia 4.1 versa sobre contabilização de matrículas na rede comum e AEE para repasse do FUNDEB. A estratégia 4.4 aborda a garantia de AEE na SRM, classes, escolas ou em serviços especializados em espaços públicos ou conveniados para o público-alvo da Educação Especial que frequenta as escolas públicas, a partir de avaliação da necessidade na qual devem ser ouvidos o estudante e a família.

A estratégia 4.3 explicita sobre a necessidade de implantação de SRM e formação continuada de professores para o AEE. A respeito da formação de profissionais e aprimoramento da Educação Especial como campo de saber, a estratégia 4.5 visa estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria para apoiar o trabalho dos professores da educação básica; as estratégias 4.10 e 4.11 citam o fomento e promoção do desenvolvimento de pesquisas; e a estratégia 4.16 ressalta a importância de incentivar a inclusão de referenciais teóricos relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura e demais cursos de formação para educadores.

A meta 4 do PNE também define estratégias para alteração dos espaços e destinação de recursos humanos para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A estratégia 4.6 afirma sobre a criação de programas suplementares para acessibilidade nas instituições públicas; a estratégia 4.7 versa sobre a oferta de educação bilíngue na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e em Língua Portuguesa e a estratégia 4.13 sinaliza sobre o apoio à ampliação das equipes de profissionais da educação, dentre eles, professores do AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

O termo “articulação” aparece na meta 4 tanto para se referir à ponte entre o AEE e o ensino comum, na estratégia 4.8, como também na rede intersetorial com os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias na estratégia 4.12. Além disso, a estratégia 4.8 deixa clara a necessidade de garantia de oferta de educação inclusiva e de ser vedada a exclusão de estudantes do ensino comum sob alegação de deficiência. Essa estratégia, caso traduzida em ações concretas, pode ser importante para oportunizar o acesso desses estudantes às escolas comuns e no combate aos processos de discriminação e exclusão que ainda ocorrem e deixam estudantes à margem das escolas comuns.

Também são apresentadas três estratégias, 4.17, 4.18 e 4.19, focadas na promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. Essas parcerias seriam direcionadas para apoiar atendimento escolar integral, formação continuada e produção de material didático acessível, bem como a participação das famílias e sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. Como sinalizou Pletsch (2016), esse tipo de estratégia reforça a manutenção das instituições especializadas. Considerando que a Educação Especial no Brasil sempre esteve num espaço de disputa de poderes, os conflitos e tentativas de negociação e conciliação são ainda mais evidentes.

Tendo apresentado essa discussão a partir de subsídios nacionais, passamos a analisar na seção que se segue o contexto histórico-legal da Educação Especial no campo desta pesquisa.

2.3 Educação Especial na rede municipal de Queimados/RJ: contexto histórico-legal

Fazendo um breve resgate histórico da Educação Especial de Queimados, é possível observar que ela começou a ser implantada a partir de 1995, segundo informações do Plano Municipal de Educação de 2009. No entanto, há registros de pessoas com deficiência matriculadas no município desde o ano de 1994, sem haver detalhamento de quais instituições atendiam a esses estudantes (NASCIMENTO, 2020).

O início da Educação Especial no município nos anos 1990 foi marcado pela criação de duas classes especiais em uma escola municipal da rede comum. Em 1997, uma psicóloga e uma fonoaudióloga foram designadas para fazer atendimento clínico aos estudantes das classes especiais da instituição. A primeira sala de recursos foi implantada nessa escola em 1998 (NASCIMENTO, 2020). Pela presença de profissionais de saúde para fazer atendimento clínico no espaço escolar, é possível compreender a concepção pautada no paradigma médico que vigorava no momento.

Entre 1995 e 2001 funcionou um Posto Avançado da Sociedade Pestalozzi do Brasil em outra escola queimadense, ofertando atendimento multiprofissional psicológico, fonoaudiológico, psicopedagógico e social aos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem e eram matriculados na rede (NASCIMENTO, 2020). A participação de uma instituição especializada no espaço escolar evidencia a relação entre esse tipo de instituição e a rede pública de ensino que acontecia em diversos territórios do país.

Segundo Nascimento (2020), em 2009, o município implantou o Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE), que funcionou até 2018, quando passou por uma reformulação e se tornou o Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados (CAEEQ). A Educação Especial de Queimados/RJ foi reconfigurada a partir de 2010, quando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) começou a desenvolver iniciativas para conscientizar em conjunto com as escolas da rede para ampliar a inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns. Aos poucos, houve a extinção das turmas especiais e os estudantes que estavam inseridos nelas foram transferidos para as turmas comuns (NASCIMENTO, 2020).

Essa transição dos estudantes das classes especiais para as classes comuns não teve a adesão de toda a comunidade escolar. Nascimento (2020) salienta que alguns responsáveis de estudantes, principalmente aqueles com maiores graus de comprometimento, se mostraram inseguros na inserção desses jovens e adultos que há anos eram atendidos nas turmas especiais da rede e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esse grupo foi inserido inicialmente em um projeto de classe especial de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e depois foi direcionado às turmas comuns da EJA no noturno. Isso levou à interrupção da escolaridade desses estudantes da rede por opção de algumas famílias, que decidiram por manter os jovens e adultos vinculados apenas à APAE.

Percebe-se que a nova organização da Educação Especial na rede pública de Queimados/RJ não agradou a toda a comunidade escolar e impactou inclusive na evasão escolar de estudantes com deficiência de maior idade. Com a implementação de um sistema de educação na perspectiva inclusiva, sem contar com as classes especiais antes existentes na rede pública municipal, as instituições especializadas no território continuaram exercendo influência ao manter o acompanhamento dos jovens e adultos com deficiência não inseridos nas turmas comuns.

A definição de Educação Especial apresentada por Glat (2018, p. 9) consegue sintetizar a proposta queimadense que está em voga: “A Educação Especial contemporânea configura-se como um sistema de recursos que visa, prioritariamente, dar suporte à aprendizagem de alunos com deficiências incluídos em turmas comuns”. Desta maneira, a rede pública tem se proposto a atender todos os estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns.

No intuito de analisar os documentos legais vigentes em Queimados/RJ, nos debruçamos sobre os arquivos publicados até o fim do ano de 2019 em ordem não-cronológica. Encontramos menções à Educação Especial em três normativas educacionais: Lei nº 1.494/2019 (QUEIMADOS, 2019), que dispõe sobre o sistema municipal de ensino; Resolução SEMED nº 001/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019c), que apresenta as normas e procedimentos para efetivação da matrícula na rede para o ano letivo de 2020; e Lei nº 1.251/2015 (QUEIMADOS, 2015), que aprova o Plano Municipal de Educação. Sobre a Educação Especial de forma específica, encontramos a Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a), que dispõe sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e estabelece normas para o AEE. Ao tecer nossas análises a seguir,

também procuramos localizar possíveis relações entre o orientador educacional e a Educação Especial no município a partir dos documentos consultados.

2.3.1 LEI Nº 1.494/2019 E O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO QUEIMADENSE

A Lei nº 1.494 (QUEIMADOS, 2019) dispõe sobre o sistema municipal de ensino. De acordo com o artigo 4º, inciso II, a garantia do AEE gratuito para o público-alvo da Educação Especial é um dos deveres do município com a educação escolar pública. Também é mencionada a transversalidade do AEE e que deve acontecer preferencialmente na rede comum. O artigo 36 da lei municipal apresenta a seguinte compreensão: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Pelo texto nos artigos 4º e 36, podemos destacar que a Lei nº 1.494/2019 também usa o termo “preferencialmente” para a oferta da modalidade na rede comum ao público-alvo da Educação Especial, estando assim em consonância com os subsídios nacionais.

No parágrafo 1º do artigo 36, é explicitado que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Considerando que o sistema de ensino municipal não possui escolas ou classes especiais, isso abre margem para a atuação das instituições especializadas.

2.3.2 RESOLUÇÃO SEMED Nº 001 /2019 E AS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Ao serem apresentadas as normas de inserção na rede pública de ensino queimadense para o ano letivo de 2020, a Resolução SEMED nº 001/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019c) destina o artigo 11 para discorrer sobre as matrículas de estudantes com deficiência. O texto cita a garantia de um período prioritário de matrícula no cronograma da rede para o público-alvo da Educação Especial, ou seja, há antecipação de datas para que os responsáveis de estudantes com deficiência compareçam à escola. Isso pode ser interessante para a organização do trabalho pedagógico, possibilitando o conhecimento das famílias e das especificidades dos estudantes para planejar as ações.

No caso das matrículas de novos estudantes ou de estudantes transferidos de outra rede, eles devem ser encaminhados ao Setor de Educação Especial do Departamento de Educação através de um formulário preenchido pela Equipe Técnico Administrativo

Pedagógica (ETAP) e professor regente após 20 dias de efetivo processo letivo. Além disso, a resolução explicita sobre a obrigatoriedade de matrícula na turma comum para que o estudante seja matriculado no AEE, o que corrobora com a legislação nacional sobre o funcionamento do AEE de forma suplementar ou complementar ao ensino comum.

Outra menção ao atendimento do público-alvo da Educação Especial nas escolas de Queimados/RJ é feita no artigo 9º, ao descrever o quantitativo de estudantes por turma de acordo com o ano de escolaridade que frequentam. O parágrafo único afirma que, “para cada aluno matriculado, considerado incluso, haverá redução de duas vagas no quantitativo geral por turma”. Essa norma pretende evitar que a escolarização de estudantes com deficiência não aconteça em classes superlotadas, o que poderia acarretar prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.

2.3.3 LEI Nº 1.251/2015 E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS/RJ

A Lei nº 1.251, que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) com vigência de dez anos, apresentou vinte metas a serem alcançadas pela rede pública queimadense. Dentre as metas, sete delas elencam pelo menos uma estratégia direcionada à escolarização de pessoas com deficiência.

Na meta 1, voltada para a universalização e ampliação da Educação Infantil, a estratégia 1.3 destaca a importância de garantir acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos para as crianças que são público-alvo da Educação Especial. A questão da acessibilidade é retomada na meta 7, sobre o fomento à qualidade da educação, melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, através da estratégia 7.5, que ressalta a necessidade de assegurar acessibilidade às pessoas com deficiência em cada edifício escolar.

Quando versa sobre a universalização do Ensino Fundamental, na meta 2, o PME apresenta a estratégia 2.18 visando a presença de intérprete de LIBRAS e transcritor de braile nas escolas com estudantes com deficiência visual e/ou auditiva. A Educação Especial também é explicitada na estratégia 2.19, que propõe a definição e execução de diretrizes municipais para a política de formação continuada na modalidade Educação Especial para os atores escolares que trabalham com o Ensino Fundamental.

Na meta 5, a respeito da alfabetização de crianças, a estratégia 5.6 foca no apoio e garantia da alfabetização de pessoas com deficiência, inclusive a alfabetização bilíngue para surdos. A meta 6, sobre a ampliação da educação em tempo integral, propõe a estratégia 6.4 no intuito de garantir progressivamente a educação em tempo integral para o público-alvo da Educação Especial assegurando o AEE ofertado por SRM. Na meta 9, sobre a ampliação da

taxa de alfabetização dos jovens a partir de 15 anos, o atendimento a estudantes com deficiência da EJA é citado na estratégia 9.8, que defende o acesso desses estudantes à SRM e alternativas pedagógicas para que sejam incluídos nas classes regulares e tenham suas especificidades atendidas.

No PME, a meta 4, que é integralmente voltada para a escolarização de pessoas com deficiência, apresenta o seguinte texto:

Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, nas classes especiais, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, garantindo a inclusão pedagógica (QUEIMADOS, 2015).

Podemos analisar que há certa aproximação entre a meta 4 do PME e a mesma meta do PNE vigente. No entanto, enquanto o texto do PNE frisa sobre a inserção de estudantes com deficiência preferencialmente na rede comum de ensino, o PNE dá ênfase ao aspecto da inclusão, citando-a em dois momentos: “garantia de sistema educacional inclusivo” e “inclusão pedagógica”. O PME de Queimados, mesmo destacando a perspectiva inclusiva, menciona as classes especiais, que não aparecem no PNE. Esse fato evidencia uma contradição com a própria configuração da Educação Especial que se apresenta, já que as classes especiais foram extintas da rede. Tal como o PNE e outros documentos do âmbito nacional, a meta 4 do PME vigente dialoga com as instituições especializadas, públicas ou conveniadas, mostrando que elas ainda possuem espaço na Educação Especial do município. O AEE e a SRM são explicitados de forma semelhante ao PNE, o que indica a defesa dessa estrutura de funcionamento na rede.

Na meta 4, foram elencadas 29 estratégias para que sejam alcançados uma série de avanços em múltiplas dimensões da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva de Queimados/RJ.

Das estratégias da meta 4, três são ligadas à formação de profissionais (4.3, 4.8 e 4.15), focadas em ampliar as possibilidades de formação em serviço ou continuada para o uso de tecnologias assistivas. Oito estratégias se voltam para recursos destinados à escolarização de pessoas com deficiência (4.6, 4.7, 4.9, 4.10, 4.11, 4.26, 4.28 e 4.29), no intuito de garantir livros didáticos acessíveis, material pedagógico para AEE, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e ampliada, padrões de acessibilidade, transporte escolar acessível, acessibilidade no material institucional do governo, além da implantação e universalização do ensino de LIBRAS e de braile.

A garantia de recursos humanos para atender às demandas do público-alvo da Educação Especial também aparece na meta 4, através das estratégias 4.17 e 4.18. Elas mencionam a realização de concurso público para prover “professores mediadores pedagógicos”, “cuidador de alunos com deficiência” e “intérprete de LIBRAS”. Esse ponto indica que há uma necessidade de profissionais na rede para o trabalho específico com a Educação Especial, e também aparece a preocupação do município em nomear profissionais através de concurso público para que se tornem servidores efetivos, o que pode garantir a continuidade nas ações desenvolvidas.

Sobre o atendimento pela Educação Especial como modalidade de ensino, três estratégias apresentadas na meta 4, nos itens 4.5, 4.14 e 4.20, abordam a questão. Elas versam sobre a oferta de atendimento educacional domiciliar e hospitalar para os estudantes impossibilitados de frequentarem as escolas; a ampliação do atendimento de estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns da Educação Infantil e Ensino Fundamental com o recebimento de apoio adicional em SRM e AEE, preferencialmente na escola de origem; e a implantação de centros de AEE com atendimento multidisciplinar e interdisciplinar para o público-alvo da Educação Especial. Pode-se observar certa variedade na oferta de atendimento aos educandos de modo que os contemple em suas especificidades, ainda que a ênfase esteja no AEE.

A meta 4 apresenta alguns elementos ligados ao planejamento e dimensão política da Educação Especial. Nas estratégias 4.12, 4.16 e 4.25, é previsto que a inclusão seja assegurada no projeto político-pedagógico (PPP) das escolas da rede, a promoção de ações que garantam a execução do Plano Educacional Individualizado (PEI) e a elaboração e desenvolvimento de políticas educacionais para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A implementação dessas estratégias são fundamentais para a materialidade da política pública educacional na perspectiva inclusiva que o município de Queimados/RJ se propõe a fazer.

Dez estratégias (4.1, 4.2, 4.4, 4.13, 4.21, 4.19, 4.22, 4.23, 4.24 e 4.27) sinalizam para o estabelecimento de parcerias e articulação intersetorial com a saúde, assistência social, urbanismo, direitos humanos, institutos de pesquisa e ensino, organizações governamentais e não-governamentais, além da participação das famílias e comunidade através de fóruns, audiências e atividades públicas de discussão. Isso sinaliza que a implementação de uma proposta na perspectiva inclusiva requer a atuação de diversos atores. Ainda assim, não se pode esquecer o processo de disputa e tensões entre esses diferentes agentes que acontece nesse meio e que impactará nas ações traçadas.

2.3.4 DELIBERAÇÃO CME Nº 17/2019, EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AEE

A Deliberação nº 17/2019 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Queimados, publicada em 2019, é o principal documento que rege a Educação Especial a nível local. Ela é construída tomando por base diversas normativas nacionais já analisadas, como a CF, a LDBEN, as DCNEE, as Diretrizes Operacionais para o AEE e a LBI, dentre outras.

O documento apresenta cinco capítulos que versam sobre a Educação Especial e suas finalidades, a implementação da Educação Especial e do AEE, o AEE, a avaliação dos alunos da Educação Especial e as competências de diferentes atores escolares na implementação das normas propostas.

O artigo 1º da deliberação delimita o público-alvo da Educação Especial ao mesmo que é citado na legislação nacional: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também afirma sobre a matrícula desses estudantes em classes comuns da rede pública, no AEE e no CAEEQ.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados (CAEEQ) é um órgão amplamente explicitado ao se falar sobre a Educação Especial na rede investigada. No inciso II do artigo 10, o CAEEQ tem sua definição apresentada como "uma instituição pública municipal que mantém atendimentos especializados a crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentem necessidades educacionais especiais e que estejam matriculados na rede municipal de ensino de Queimados" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019). As finalidades do CAEEQ seriam, de acordo com o artigo 12, a melhoria e ampliação do atendimento educacional aos estudantes, a busca de parcerias, o fornecimento de subsídios à ETAP das escolas e o atendimento dos educandos principalmente através de oficinas pedagógicas.

A SEMED, de acordo com o artigo 2º, é o órgão responsável pela implementação da Educação Especial e da AEE no município junto às escolas, devendo priorizar em suas ações a política de inclusão. Ainda nesse artigo, a definição de AEE destaca seu caráter complementar e/ou suplementar e sua realização no contraturno.

Sobre o atendimento aos estudantes com deficiência, o artigo 3º sinaliza que deve ocorrer preferencialmente nas classes regulares, bem como no AEE nas escolas e no CAEEQ. Os parágrafos do artigo mencionam que a rede deve assegurar a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns e no AEE e deve ocorrer a redução de dois estudantes por turma para cada estudante com deficiência matriculado. Também é

explicitado que a SEMED pode criar, extraordinariamente e em caráter transitório, classes especiais.

A formação dos profissionais da rede, incluindo docentes e ETAP, é mencionada no artigo 4º, que aponta a necessidade de formação dos agentes para realizarem o processo de inclusão nas classes comuns. O artigo 5º cita sobre a construção de parcerias e/ou convênios com serviços de saúde, assistência social, cultura, universidades e outros, seja da iniciativa privada ou pública, para atendimento aos estudantes com deficiência, a serem realizadas pela SEMED. O conteúdo dos dois artigos vai ao encontro do que é preconizado em algumas estratégias do PME de Queimados/RJ.

O AEE é definido no artigo 6º, que expõe o funcionamento no contraturno, suplementar ou complementar, na própria escola ou em outra escola, inclusive as conveniadas, na sala de recursos (SR) ou na sala de recursos multifuncionais (SRM). O AEE deve constar no PPP e precisa haver a participação da família na elaboração e realização do plano de AEE. No artigo 11, que faz a descrição das atividades desenvolvidas no AEE, é possível observar diversas aproximações com as estratégias do PME quanto ao uso de tecnologias assistivas, ensino de LIBRAS e de braile, dentre outros recursos.

O inciso VII do artigo 6º faz menção à atuação do orientador educacional no encaminhamento do estudante com deficiência da escola para avaliação no CAEEQ, tal como explicitado a seguir:

caberá ao Orientador Educacional ou, na falta do mesmo, o Orientador Pedagógico de cada Unidade Escolar encaminhar em ficha própria o educando avaliado anteriormente pela ETAP e com necessidades educacionais especiais para avaliação no CAEEQ com o objetivo de verificação sobre a necessidade do discente de frequentar uma ou mais oficinas pedagógicas existentes no CAEEQ (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019).

Essa citação evidencia a participação esperada do orientador educacional nessa fase do processo de inclusão. A Equipe Técnico Administrativo Pedagógica (ETAP)³, na qual se inclui esse ator escolar, também atua de forma conjunta com o docente na elaboração do planejamento e procedimentos de adequação curricular, de acordo com o artigo 9º.

O artigo 14 descreve que a comprovação da situação de deficiência do estudante deve ocorrer por meio de laudo expedido por profissionais especializados de saúde. Ele é complementado por dois parágrafos que explicitam o procedimento a ser adotado nas situações de exceção. Segundo o parágrafo 1º, quando o laudo médico for insuficiente ou

³ A Equipe Técnico Administrativo Pedagógica (ETAP) é composta pelos orientadores educacionais e orientadores pedagógicos de cada escola.

inexistente, a ETAP e o setor de Educação Especial farão análise do histórico educacional, social e familiar e encaminhamento do estudante ao AEE. Já o parágrafo 2º traz o seguinte direcionamento:

havendo caso potencial de AEE que não apresente laudo médico (diagnóstico clínico), o aluno poderá, com base em relatório indicativo da ETAP da Unidade escolar de origem e, após avaliação, de caráter pedagógico, feita pela Coordenação de Educação Especial da SEMED, se confirmada a necessidade, ser contemplado na SRM, conforme os procedimentos dessa deliberação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019).

A redação dos dois parágrafos dialoga com a Nota Técnica nº 04/2014 do MEC, dando ênfase à avaliação pedagógica para que o estudante seja encaminhado ao AEE, mesmo que não apresente um diagnóstico clínico. Essa avaliação envolve agentes da SEMED e da escola, dentre eles, o orientador educacional e o pedagógico.

De acordo com o artigo 18, a ETAP também é relacionada no processo de avaliação da aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, no qual tem a responsabilidade de manter na pasta individual do estudante uma cópia do PEI atualizado, relatórios e laudos de saúde que possuir, registros de atendimentos aos familiares e de encaminhamento para programas de inclusão social e produtiva, bem como o que for deliberado nos estudos de caso. Os docentes do estudante também devem entregar à ETAP para que sejam armazenados o Relatório Individual de Atendimento Educacional Especializado (RIAEE), atividades significativas, registros de reuniões com outros professores e profissionais para estudos de caso. Assim, cabe aos orientadores a organização desses documentos da trajetória do estudante público-alvo da Educação Especial.

Outras funções que a deliberação designa à ETAP dizem respeito à terminalidade escolar específica para os estudantes com deficiência que não puderem alcançar o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental ou para os estudantes com superdotação que podem ter aceleração no programa escolar para conclusão em menor tempo. O artigo 25 explicita que a terminalidade escolar específica somente será expedida mediante análise do caso pela ETAP, professores da turma comum, AEE e setor de Educação Especial da SEMED. É possível observar que há o envolvimento de diversos agentes educacionais nesse processo.

Conforme analisado até o momento, a ETAP é citada em diversos procedimentos da deliberação. Nos artigos 26 a 31, são descritas as competências de diversos atores escolares em relação ao público-alvo da Educação Especial. Os agentes que têm as funções elencadas na deliberação são: professor da SRM e do CAEEQ, professor da classe regular, diretor da

escola, supervisor escolar, cuidador de aluno portador de necessidades especiais, intérprete de LIBRAS. Nota-se a ausência do orientador educacional e do orientador pedagógico nessa descrição, mesmo com as várias designações que são dadas aos agentes da ETAP ao longo do texto.

Por essa análise, ficaram evidentes os avanços em termos legais e conceituais que pautam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, impactando nas políticas públicas. Podemos observar que o município de Queimados/RJ tem procurado construir seus referenciais legais para ancorar a Educação Especial, fazendo releituras dos documentos nacionais difundidos para contextualizá-los à realidade da rede. A partir desses subsídios apresentados, iremos analisar a maneira como eles tem sido implementados pelos orientadores educacionais nas escolas investigadas.

CAPÍTULO 3 ORIENTADOR EDUCACIONAL COMO UM IMPLEMENTADOR DE POLÍTICAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Este capítulo se propõe a discutir sobre aqueles que colocam as políticas vigentes em prática. Na pesquisa em questão, os orientadores educacionais são compreendidos como um dos grupos de atores responsáveis pela implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Na primeira seção do capítulo, será apresentada uma fundamentação com aporte teórico na Sociologia da Educação e na Ciência Política para uma construção de olhar sobre o orientador educacional como um agente implementador de políticas públicas, dando destaque à sua atuação na Educação Especial num viés inclusivo. A segunda seção mostra os caminhos de construção para a pesquisa de campo, mapeando a presença de orientadores educacionais e de matrículas na Educação Especial na região de interesse para investigação e discorrendo sobre as escolhas metodológicas, com o intuito de apresentar definições em termos de instrumentos de coleta de dados adotados neste estudo.

3.1 O orientador educacional e a implementação de políticas públicas na ótica inclusiva: perspectivas de análise

Para construir uma análise a respeito do orientador educacional como um agente implementador de políticas públicas, é necessário definir conceitos derivados da Sociologia da Educação e da Ciência Política que auxiliarão neste processo.

Segundo Souza (2006), a política pública pode ser concebida como o campo do conhecimento que procura tanto provocar ações do governo como realizar a análise destas ações, propondo mudanças na trajetória destas ações se isto for necessário. A elaboração de políticas públicas se dá através dos governos democráticos, que irão transportar seus objetivos do percurso eleitoral em determinadas ações e programas no intuito de gerar resultados ou transformações na sociedade.

Além disso, a política pública pode ser, em alguns contextos, uma resposta de enfrentamento a uma realidade atual que não ocorre da maneira esperada, a qual se pretende transformar (PARENTE, 2018). No caso das políticas focadas nas pessoas com deficiência,

podemos entender que elas surgem, dentre outras razões, para enfrentar o problema da exclusão social vivenciado por esse grupo de pessoas nos mais variados âmbitos da sociedade, inclusive na educação.

Analisando a questão das políticas públicas no âmbito educacional, Lima (2019) discute a respeito do objetivo e finalidade deste tipo de políticas. Ela considera que o objetivo de toda política educacional é beneficiar o estudante, ainda que ele não obtenha de modo direto e imediato os benefícios da política, tal como acontece no caso das políticas de formação docente. Ao mesmo tempo, a finalidade de qualquer política educacional é a garantia da aprendizagem, mesmo que a aprendizagem não seja o objeto daquela política. Neste sentido, podemos exemplificar que as políticas públicas de acesso e permanência à escola têm a garantia da aprendizagem dos estudantes como finalidade, mesmo que tenham objetos distintos da aprendizagem. No caso da pesquisa aqui apresentada, as políticas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência têm a finalidade de garantir a aprendizagem desses estudantes, considerando suas especificidades para esse processo.

Daremos destaque a três perspectivas distintas que nos permitem compreender as políticas públicas educacionais na atualidade. Para isso, o aporte teórico utilizado será os estudos sobre regulação de políticas e as lógicas de ação desenvolvidos por Barroso (2006) no contexto português; as pesquisas sobre implementação de políticas públicas iniciadas por Lipsky (1980) e ampliadas para o cenário brasileiro através dos trabalhos recentes de Lotta (2014; 2019), Pires (2016; 2019); e os estudos da sociologia do guichê de Dubois (2019). Além disso, traremos uma breve discussão sobre o conceito de estigma (GOFFMAN, 2008) e os efeitos sociais da implementação de políticas públicas a partir de Bourdieu e Champagne (2001) e Pires (2019) que nos auxiliarão na análise dos dados levantados nas etapas seguintes dessa pesquisa.

3.1.1 AS LÓGICAS DE AÇÃO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A concepção apresentada por Barroso (2006) na análise das políticas públicas no sistema educacional português possibilita que se perceba a complexidade dos processos de regulação das políticas públicas em educação nos diferentes sistemas de coordenações e co-coordenações, ultrapassando a simples escolha pela regulação do Estado ou do mercado. Isto, por sua vez, conduz a uma amplitude e diversidade de forças e interesses. O papel de regulação dos sistemas é cabido às diferentes instâncias, que funcionam como nós em uma

rede, e o Estado seria responsável por fazer a multirregulação, ou seja, a regulação das regulações dos sistemas educacionais.

Partindo das proposições de Barroso (2006), é possível tecer análises a respeito do papel do orientador educacional como agente implementador das políticas públicas de inclusão, remetendo aos níveis de regulação descritos pelo autor.

Primeiramente, a regulação transnacional trouxe diversas normativas e instrumentos internacionais dos países centrais para a implementação de soluções para a inclusão de pessoas com deficiência. Os movimentos internacionais apresentam papel indutor nas políticas que garantem a inclusão das pessoas com deficiência nos diversos países. A Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) podem ser entendidas como quatro grandes instituições de referência neste processo de regulação transnacional da política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A influência das prerrogativas de outros países nas políticas nacionais de educação na perspectiva inclusiva fica perceptível nos documentos da área no Brasil, que foram delineados a partir de grandes tratados internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990). Percebe-se um certo atraso do Brasil na construção da agenda política e da regulamentação dos documentos legais que versam sobre a inclusão. Quando construídas e normatizadas, tais políticas passam a expressar o caráter regulatório decorrente da influência dos organismos internacionais.

No nível da regulação nacional ou institucional, podemos analisar o modo como o Estado controla, coordena e influencia o sistema educativo, fazendo também a orientação do contexto de ação dos atores educacionais. O Estado, organizado em torno do interesse público e do bem público, combina burocracia e profissionalismo diante de tensões e ambiguidades do cenário educacional (BARROSO, 2006).

No âmbito da Educação Especial no Brasil, o Estado formula diversos mecanismos de controle e novas reformas educacionais que por vezes se sobrepõem no intuito de combinar a racionalidade administrativa com a pedagógica. Como exemplo, podemos citar as mudanças de concepção do público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que implica diretamente na oferta de Atendimento Educacional Especializado nas escolas. Esta alteração acarreta novos critérios de inclusão ou exclusão de sujeitos atendidos pelas políticas de inclusão, trazendo também uma coexistência de estratégias de regulação destas políticas. O trabalho do orientador educacional enquanto agente implementador de políticas públicas,

focado no corpo discente das instituições, precisa estar sempre referenciado às orientações da regulação nacional propostas pelo Estado brasileiro.

Para tecer a compreensão no âmbito da microrregulação, é necessário se debruçar sobre as estratégias, negociações e ações dos orientadores educacionais para reajustar as normas de regulação nacionais ao contexto local das escolas as quais pertencem. Os orientadores educacionais, no processo de implementação das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, precisam conciliar diferentes estratégias e lógicas de ação para atender às demandas da administração estatal, da instituição escolar onde atuam, dos diversos grupos de interesse da sociedade civil e dos demais atores escolares imbricados neste processo.

A microrregulação, conforme explicita Barroso (2006), pode propiciar a maior valorização das diversidades das escolas, reconhecendo as necessidades especiais de cada território, desenvolvendo programas e projetos específicos para atender às características da escola. No entanto, as desigualdades podem ser ainda mais acentuadas, sendo difícil construir um sentido coletivo para as resoluções criadas em função de interesses de grupos específicos de uma dada região. É neste âmbito que será construída a ação implementadora das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

3.1.2 ESTUDOS SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: OS BUROCRATAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

Lotta (2019) afirma que as políticas públicas se constituem por camadas decisórias distintas, que podem estar posicionadas de modo hierárquico ou paralelo. Pode-se compreender as pesquisas sobre implementação de políticas públicas como um segmento que está inserido no universo mais ampliado da análise de políticas públicas, cuja ênfase se encontra no processo de concretização ou materialização dessas políticas. Para Lotta (2014), a implementação deveria ser vista como parte contínua e integral do processo político.

Assim como diversos autores, Lotta (2019) e Parente (2018) propõem que a análise das políticas públicas pode ser feita sob uma perspectiva cíclica na qual estão compreendidas diversas etapas: agenda, formulação, implementação e avaliação. A fase da agenda se debruça sobre a definição dos problemas considerados prioritários ou não para serem discutidos ou deixados de lado pelo Estado e se tornarem políticas públicas, construída a partir de articulações e influenciada por condicionantes como financiamento, planos e leis.

A etapa seguinte é a da formulação, na qual é feita a construção do planejamento, seleção de alternativas para solucionar o problema e decisão sobre os objetivos para enfrentar

o problema. A implementação, por sua vez, é a etapa na qual os planos formulados serão colocados em ação, apresentando expressiva dependência das ações dos burocratas, dos recursos e dos instrumentos estatais para que a política pública se construa na prática da maneira como foi planejada (PARENTE, 2018; LOTTA, 2019).

A última etapa, avaliação, se refere à mensuração dos resultados das políticas públicas em suas variadas dimensões, examinando o desempenho da política na redução do problema, o que envolve julgamentos considerando o desenho da política e fatores que interferem nela (LOTTA, 2019; PARENTE, 2018). É importante atentar que as fases da política pública por vezes se encontram sobrepostas e não acontecem de forma linear (SOUZA, 2006), assim como todas essas etapas fazem parte do processo decisório, o que envolve atores em disputa de poder. Porém, em cada fase da política, há atores com maior ou menor poder decisório (PARENTE, 2018).

O estudo de Oliveira (2019) indica uma escassez no volume de trabalhos publicados sobre implementação de políticas públicas educacionais em periódicos nacionais e internacionais. No levantamento realizado pela autora elencando artigos sobre implementação de políticas públicas educacionais publicados entre 2007 e 2017 foi observado que a maioria dos trabalhos, 44%, realizou estudos em nível macro e com ênfase nas fases de agenda e formulação de políticas. Os estudos cujo foco estava no papel dos agentes implementadores totalizaram 26% e permitiram realizar reflexões do processo de implementação partindo da análise do espaço de discricionariedade desses agentes.

Tal como Oliveira (2019), a etapa de interesse deste estudo é a implementação das políticas públicas, que usa subsídios teóricos e metodológicos da Administração Pública, Sociologia, Ciência Política e Direito, mas atualmente apresentam maior aproximação com a Sociologia e tem se distanciado da Administração Pública (LOTTA et al, 2018; LOTTA, 2019). Lotta (2019) ressalta a importância de pesquisas debruçadas sobre esta etapa para compreender o que está aparentemente encoberto na concretização das políticas públicas, lançando olhar sobre as decisões tomadas nesse processo e as consequências do que foi decidido. Independente da abordagem utilizada, as pesquisas nessa perspectiva colocam a centralidade nos agentes responsáveis pela implementação, que se tornaram atores-chave para o entendimento das políticas públicas (LOTTA; SANTIAGO, 2018; LIMA, 2019).

O campo da implementação de políticas públicas, apesar de internacionalmente apresentar uma existência que ultrapassa quarenta anos, começa a se consolidar no Brasil de forma marcada após a década de 2010. O marco inicial de produções neste âmbito se deu em 1973, nos Estados Unidos, com o lançamento do livro *Implementation: how great*

expectations in Washington are dashed in Oakland, de autoria de Jeffrey Pressman e Aaron Wildavsky (CAVALCANTI; LOTTA; PIRES, 2018; LOTTA et al, 2018; LIMA, 2019; LOTTA, 2019).

Antes dos estudos voltados para a implementação, a ênfase estava na avaliação das políticas públicas. No entanto, as pesquisas construídas mostraram que havia uma discrepância entre os objetivos previamente decididos e os resultados obtidos (ARRETCHE, 2001). Essa discrepância se torna objeto de investigação e os estudos indicam que as contradições estruturais das políticas apareceriam no seu processo de implementação. Lotta (2014) vai na mesma direção que os autores e considera que os resultados de uma política pública sofrem influência pela maneira como ocorre a implementação e também por outros fatores, como as ações dos diferentes atores participantes desse processo.

Passa-se então a ponderar que as ações dos burocratas responsáveis por implementar a política por vezes são tomadas mediante diretrizes oficiais imprecisas (DUBOIS, 2019). Essas problemáticas observadas impulsionaram para que houvesse um maior destaque à etapa da implementação das políticas públicas. Com esse processo sendo colocado em evidência, Mota, Biar e Ramos (2019) destacam a importância de que haja a escuta dos implementadores, pois a eles cabe a incumbência de dar materialidade à política e a definição do sucesso da política pelo alcance dos objetivos previstos.

Tomando por base diferentes estudos, Lotta (2019) elenca alguns pressupostos acerca dos estudos de implementação. Destaca a formulação e a implementação como “processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores”, ou seja, não são etapas distintas. Além disso, é necessário levar em conta a complexidade dos processos decisórios para a análise da implementação das políticas em sua multiplicidade de camadas e níveis. Outro pressuposto diz respeito à interatividade presente na implementação das políticas públicas, relacionada à participação de diversos atores envolvidos nesse processo. Partindo desses pressupostos, tal como afirma Lima (2019), pode-se entender que, no processo de implementação, os agentes mediam, negociam e alteram as políticas formuladas, o que permite a esses atores realizarem barganhas e negociações na defesa de interesses que apresentam.

As pesquisas direcionadas para a implementação de políticas públicas têm permitido construir uma compreensão da política como ela realmente acontece, dando luz aos processos decisórios realizados pela atuação dos burocratas envolvidos. Nessa análise, podem ser observadas as variadas interações, práticas e comportamentos que fundamentam a ação dos agentes implementadores ou as implicações dessas formas de ação para as políticas e para seus usuários (LOTTA, 2019). Além disso, Mota, Biar e Ramos (2019) argumentam,

concordando com Dubois (2019), que na ação desses agentes sempre haverá espaço para reinterpretações, inovações, aperfeiçoamentos, ajustes e adaptações para casos singulares.

No estudo aqui apresentado, o recorte de pesquisa está na atuação dos orientadores educacionais, compreendidos como burocratas de nível de rua no processo de implementação das políticas de inclusão para estudantes com deficiência. No entanto, ainda que lancemos olhar para esse agente, entendemos que esse burocrata não atua de forma isolado no processo de implementação.

A burocracia de nível de rua é uma área de estudos cujo início remonta aos anos 1970, tendo como principal referência o pesquisador Michael Lipsky. Mesmo após o lançamento da obra *Street-Level Bureaucracy*, em 1980, a quantidade de trabalhos sobre o assunto ainda se mostrou bastante limitada nos anos seguintes (LOTTA, 2014).

O conceito de burocratas de nível de rua se refere aos agentes envolvidos na implementação de políticas públicas, que atuam de modo direto na entrega das políticas públicas a partir de interação com os usuários. Esses profissionais têm o poder de determinar o acesso do público aos direitos, sanções e benefícios governamentais, transformando as políticas em práticas ao construir ligações entre Estado e beneficiários em ações mediadoras (OLIVEIRA, 2012; CAVALCANTI; LOTTI; PIRES, 2018; LIMA, 2019; LOTTI, 2019). Em muitos casos, cabe a esses agentes da linha de frente uma abordagem técnica de dilemas que não foram definidos politicamente e assim fabricarem as políticas públicas em situação de grande restrição e poucos recursos (DUBOIS, 1999 *apud* PIRES, 2016).

Além dos burocratas de nível de rua, a literatura também define os burocratas de médio escalão como agentes cujas decisões tomadas impactam nos resultados das políticas (LOTTI; SANTIAGO, 2018). Lima (2019) afirma que o burocrata de médio escalão seria o elo entre o alto escalão e o nível de rua, ou seja, um agente que ocupa posição intermediária na implementação de políticas públicas. A partir dos estudos analisados, a autora aponta aproximações e distanciamentos entre os burocratas de nível de rua e os burocratas de médio escalão. A similaridade entre os dois tipos de implementadores está no contato direto com os beneficiários das políticas públicas em diversas ocasiões. As diferenças, por sua vez, se encontram na maior autonomia para gerir recursos e no contato não-constante e frequente que os burocratas de médio escalão apresentam.

No âmbito dessa pesquisa, podemos compreender como agentes de nível de rua os professores, orientadores educacionais e orientadores pedagógicos, enquanto seriam burocratas de médio escalão os agentes das secretarias de educação e os diretores. No caso dos diretores, há divergência na literatura, pois alguns autores os consideram burocratas de

médio escalão e outros os vêem como agentes híbridos, que ora atuam no nível de rua, ora atuam no médio escalão (LIMA, 2019).

Nos estudos de implementação, um conceito amplamente analisado é a discricionariedade, que aparece nos aspectos de espaço ou de exercício. Quando se trata do primeiro aspecto, ela se refere ao espaço para escolhas legais que é garantido formalmente, pelas políticas, aos burocratas. O segundo aspecto diz respeito ao momento da decisão, no qual o comportamento dos agentes não pode ser totalmente controlado e isso pode levar a ações de desvio, divergência ou concordância (LOTTA; SANTIAGO, 2018).

O conceito de discricionariedade é valorizado nos estudos de implementação porque, neste processo, os agentes fazem o que é conceituado como exercício da discricionariedade, ou seja, usam a margem de liberdade que possuem para tomar decisões sobre as políticas públicas e sobre a vida dos usuários. A discricionariedade é, de acordo com Lotta (2019), um elemento analítico de centralidade para os estudos de implementação de políticas públicas, fundamental para as análises das etapas aí imbricadas. Quando os agentes exercem a discricionariedade, as políticas vão sendo alteradas e reconstruídas, num processo interativo entre diferentes burocratas que tomam decisões e os usuários que sofrem os impactos dessas decisões (LOTTA, 2014; LOTTA et al, 2018).

O espaço de discricionariedade está relacionado a fatores como o desenho das regras e a atuação dos gestores. Quanto às regras, caso sejam muito genéricas ou ambíguas, podem estar sujeitas a múltiplas e variadas interpretações; bem como podem requerer a tomada de decisão do ator quando se mostram conflituosas ou divergentes (OLIVEIRA, 2012; LOTTA; SANTIAGO, 2018). A respeito dos gestores, retomando Lipsky (2010), as autoras afirmam que eles seriam os atores em melhor posição para tomar decisões que irão legitimar ou não a discricionariedade adotada pelos demais atores. As pesquisas sobre o espaço avaliam a extensão desse espaço, ou seja, se as regras, sejam formais ou informais, limitam mais ou menos a tomada de decisão desses agentes (OLIVEIRA, 2012; LOTTA et al, 2018).

O exercício da discricionariedade pelos burocratas pode ser bastante variado. Mesmo havendo um espaço de ação similar, os agentes podem não agir de forma idêntica, exercendo a discricionariedade em diferentes níveis. Além, disso, os burocratas têm diferentes graus de discricionariedade, dependendo da presença de regras contraditórias, ambíguas ou da ausência de regras (LOTTA, 2014; LOTTA et al, 2018). Relacionando ao objeto de estudo aqui investigado, podemos exemplificar que, numa dada rede de educação, caso existam normativas e deliberações ambíguas e confusas sobre os encaminhamentos dos estudantes com deficiência para a rede de saúde, podemos dizer que há maior espaço de

discricionariedade para que os profissionais de linha de frente exerçam a discricionariedade formulando e definindo seus próprios critérios para encaminhar quais estudantes e para quais centros de atendimento.

Essa complexidade na tomada de decisão dos agentes é embasada por fatores de dimensões ligadas ao sistema, às organizações e fatores de ordem individual que estão por trás dos comportamentos desempenhados, tais como a maneira como se dão as interações estabelecidas com os procedimentos, estruturas, restrições, proibições e incentivos, treinamentos recebidos (LOTTA, 2014; 2019). Lima (2019) afirma que, nas interações entre burocratas e usuários, também estão presentes uma série de pressões, valores, princípios e objetivos. Entretanto, os valores e referências dos agentes usados em suas ações não são apenas uma escolha pessoal que decorre de suas trajetórias individuais, por mais que essas influenciem nas escolhas que realizam. Esses valores são transformados em ações concretas pelos atores (LOTTA, 2014; LOTTA et al, 2018, PIRES; LOTTA, 2019).

Pensando no caso das políticas de inclusão para estudantes com deficiência, o oferecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno para determinado estudante dependerá do poder discricionário dos burocratas que lidam com o estudante, o que por sua vez está atrelado aos fatores citados anteriormente. Ainda que haja dispositivos legais preconizando a respeito do AEE, os atores escolares, para possibilitar o acesso e o modo de contemplar os estudantes com deficiência no AEE, constroem as propostas de intervenção no AEE partindo de fatores como as concepções de educação, deficiência e inclusão; sistemas, programas e planos de educação vigentes a nível local; incentivos e sanções; trajetórias e aspectos dos sujeitos como raça, gênero e classe social.

Segundo Lotta (2019), é necessário que os burocratas envolvidos na implementação das políticas públicas, ao exercerem a discricionariedade em suas variadas formas e espaços, lidem com situações reais do cotidiano para as quais não há um procedimento prescrito legalmente como correto, ou não são munidos de informações para saber a forma de atuação, o que exige um movimento de construir novas soluções para as demandas que surgem no contexto.

Oliveira (2012) acrescenta que, além da ausência de regras formais que dêem conta de todos os tipos de casos concretos do cotidiano, falta aos burocratas de nível de rua tempo, informação e outros recursos necessários para que realizem os processos decisórios ligados às funções que exercem. Pensando em contextos nos quais há alta imprevisibilidade e ambiguidade, que requerem tomada de decisão sob pressão, a escassez de recursos pode ser ainda mais prejudicial.

Ainda no intuito de analisar os efeitos do exercício de discricionariedade pelos agentes, Lotta et al (2018), Pires (2019) e Pires e Lotta (2019) apresentam uma perspectiva que aparece fortemente nos estudos de Maynard-Moody e Mucheno (2003). Nessa perspectiva, a caracterização, julgamento e merecimento são entendidos como processos importantes de serem analisados, pois poderiam influenciar no acesso do usuário a determinada política pública. Exercendo a discricionariedade, os agentes irão classificar os usuários de acordo com certas características, valores e estereótipos sociais, julgando se merecem ou não serem atendidos pela política em questão.

Utilizando esses referenciais, Oliveira e Paes de Carvalho (2019) apresentam o resultado de uma pesquisa cujo objetivo era compreender a implementação de uma política de correção de fluxo em uma escola da rede pública educacional do Rio de Janeiro. Apontam que, em um cenário de escassez de recursos e sobrecarga de trabalho como o investigado, os agentes implementadores realizam avaliações morais a respeito do merecimento de cada usuário. Possivelmente, orientadores educacionais lidam com cenários de contingências parecidos e precisam, também, tomar decisões na implementação das políticas inclusivas a partir da avaliação dos seus beneficiários.

3.1.3 A SOCIOLOGIA DO GUICHÊ NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pires (2016) apresenta uma revisão de literatura que reúne os constructos que embasam a sociologia do guichê, surgida na França nos anos 1990. Os estudos que compõem este campo foram construídos, em sua maioria, numa abordagem etnográfica. Lima (2019) afirma que essa abordagem, cujos autores de maior expressividade são Dubois (1999) e Weller (1997), dá destaque à importância das interações entre usuário e burocrata, enfatizando que a ação dos implementadores tem amplo poder na ampliação, redução ou produção de desigualdades sociais. Nessa perspectiva de análise, é importante compreender as trajetórias e posições sociais dos indivíduos que podem influenciar na discricionariedade exercida ao construir práticas inclusivas ou excludentes em relação aos usuários (LOTTA et al, 2018).

Dubois (2019) afirma que o guichê pode ser descrito como um dispositivo do governo que simboliza as relações entre espaços públicos e os usuários, organizando e regulando de forma prática os comportamentos que ali acontecem. O guichê seria, neste sentido, um local estratégico para a compreensão das relações entre Estado e sociedade. Através do guichê, é possível observar a implementação das políticas públicas pelos contrastes, tensões e conflitos

entre o que é prescrito formalmente e as práticas locais cotidianas, bem como o uso do poder discricionário dos agentes burocratas nas situações de interação (PIRES, 2016).

O autor, ao retomar os estudos de interação, nos fornece subsídios para refletir sobre as políticas de inclusão nas escolas públicas. Ele analisa o papel das interações dos agentes implementadores na construção dos usuários que são alvos das políticas públicas, o que nos permite tecer uma análise sobre o orientador educacional e o público-alvo da Educação Especial.

Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, foram desenvolvidos outros dispositivos para viabilizar o acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Dentre os dispositivos, destaca-se a Nota Técnica nº 04/2014, que possibilita aos estudantes que não apresentem um laudo médico com um diagnóstico clínico o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mediante a avaliação da equipe pedagógica que o acompanha.

Neste sentido, o papel do orientador educacional como agente que foca o desenvolvimento dos educandos em sua integralidade será importante para a discricionariedade de avaliar e direcionar ou não o estudante para este tipo de atendimento específico. Ainda que tome a decisão em conjunto com outros atores escolares, recairá sobre esses agentes a ação de caráter normativo que irá definir tais estudantes como público-alvo da Educação Especial, o que traz efeitos sociais na própria constituição das subjetividades destes educandos.

Os estudos da sociologia do guichê têm apontado para a seguinte direção:

o guichê não é apenas o ponto de contato necessário entre políticas públicas e as populações que elas visam (*as políticas no guichê*), mas constitui também o local no qual repousa um modelo operativo de uma intervenção pública que visa a regular essas populações (*as políticas do guichê*) (DUBOIS, 2010 *apud* PIRES, 2016).

Pires (2016) também aborda sobre os estilos de implementação, aspecto que ajuda a refletir sobre as práticas dos orientadores educacionais diante das políticas de inclusão. As ações se relacionam às trajetórias sociais e profissionais desses agentes e são embasadas por uma variação de perspectivas e condutas.

As políticas de inclusão eram, antes de sua configuração atual, implementadas de forma muito distinta. As abordagens anteriores eram pautadas numa lógica de Educação Especial enfocando a manutenção de escolas e espaços de convívio social exclusivos para pessoas com deficiência. Por esta razão, muitos profissionais que atuam nas escolas e precisam ter um olhar inclusivo foram formados numa lógica distinta, que não forneceu

subsídios para se pensar em mecanismos de inclusão de estudantes com deficiência, antes impedidos de acessar e permanecer nas escolas e classes comuns. Esses fatores apresentados terão diversos efeitos nos estilos de implementação adotados pelos orientadores educacionais e outros atores escolares, que muitas vezes se baseiam nesta ausência de uma formação específica e os estigmas que trazem em sua experiência.

3.1.4 ESTIGMAS NA ATUAÇÃO DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS PERANTE AS DEFICIÊNCIAS

Goffman (2008) apresentou em seus estudos uma construção sobre o termo estigma, que será de grande valor para o entendimento dos dados levantados nesta pesquisa, assim como é utilizado em diversas investigações sobre deficiências. Realizando um breve percurso histórico desde a Grécia Antiga, o autor aponta que o termo estigma tem sido mais usado para marcas invisíveis, diferente do que acontecia no passado, onde sinalizava evidências físicas naqueles que eram diferentes de alguma forma. A partir disso, fica claro o motivo da noção de estigma ser tão usada nas pesquisas sobre deficiências: o conceito era empregado para diferenciar os sujeitos que apresentavam alguma limitação física dos sujeitos considerados normais.

O estigma engloba as marcas e atributos que geram uma percepção desqualificadora ou desvalorizadora em um indivíduo ou grupo social, colocando-o numa condição de inábil para a aceitação social plena. Pode ser entendido como algo processual, construído socialmente, que relaciona atributo e estereótipo. Quando se fala em estigma, está se referenciando a um atributo profundamente depreciativo. É preciso uma linguagem de relações e não de atributos (GOFFMAN, 2008). Pela concepção do autor, fica explícito o viés sociológico do estigma, que surge a partir de um processo valorativo e depreciativo das características de outros nas interações estabelecidas.

A respeito das interações sociais, Goffman (2008) entende que elas podem acontecer de múltiplas formas e se baseiam nas representações construídas a partir das percepções e expectativas de certos grupos sociais, o que pode acarretar a classificação dos sujeitos para as interações. Essa classificação construída pelas percepções nem sempre é desejada e influi diretamente nas interações estabelecidas entre os sujeitos. Desta maneira, o processo de constituição de estigmas ocorre neste contexto interativo.

Apesar de surgir a partir de interações, nem todas as interações envolvem estigmas. Goffman (2008) analisa o processo que faz com que uma característica possa ser concebida como um estigma. Para isso, recorre às definições de identidade social virtual e real. A

primeira diz respeito às características e atributos imputados aos outros, formados a partir de nossas impressões pessoais ao conhecer o sujeito ou pelo o que já ouvimos falar sobre ele, ou seja, se dá no campo da idealização do que o outro deve ser. A identidade social real, por sua vez, engloba as características e atributos comprováveis do outro, ou seja, que o sujeito demonstra possuir. O estigma estaria presente de modo particular na discrepância entre a identidade social real e a identidade social virtual, ou seja, quando as características avaliadas pelos outros colocam o sujeito numa posição de defeito, fraqueza ou desvantagem.

Há sempre na concepção de estigma um caráter negativo. Seu uso ocorre quando se faz uma representação do outro de modo desacreditado, inferiorizado, que o coloca numa posição diminuída por não possuir os requisitos de um grupo social. Esses estigmas consolidados podem implicar na deterioração da identidade dos sujeitos e em processos de diferenciação e segregação, tal como observa Gomes (2020) em sua pesquisa.

Partindo desse entendimento, pode-se observar que, no ambiente escolar, muitas vezes são utilizados diferentes tipos de estigmas nas relações estabelecidas, o que faz com que algumas pesquisas se interessem em tomar por base o conceito de estigmas de Goffman (2008) para construir análises no âmbito educacional. Além da pesquisa de Gomes (2020), voltada para o entendimento da construção social de alunos-problemas a partir de situações conflituosas relatadas por orientadores educacionais, analisamos o trabalho de Oliveira (2020) sobre as percepções de agentes burocratas a respeito dos procedimentos de matrículas escolares e produção de estigmas e reputação entre escolas e o trabalho de Costa (2020) se propondo a investigar se as interações nas salas de aula eram orientadas por estigmas e rótulos sobre os estudantes e suas famílias.

Todas essas pesquisas, construídas em diferentes redes do estado do Rio de Janeiro, nos levaram a reflexões e aproximações entre estigma e nosso objeto de pesquisa. No contexto do estudo aqui apresentado, os atores escolares podem recorrer a essas categorias de estigmas para classificar os estudantes, os outros profissionais da educação e a própria instituição a qual pertencem. No caso dos orientadores educacionais, eles podem se apoiar em estigmas para exercer a discricionariedade ao definir a composição de turmas e os profissionais de referência, por exemplo. Desta maneira, na análise da implementação de políticas públicas direcionadas aos estudantes com deficiência, é interessante observar a maneira como os estigmas são mobilizados.

3.1.5 EFEITOS SOCIAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: (RE)PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EXCLUSÃO NO INTERIOR

De acordo com Pires (2019), as interações cotidianas entre usuários e os serviços públicos têm o potencial de mitigar os sofrimentos e prejuízos ligados à exclusão social, promovendo oportunidades de inclusão para os usuários, ou de contribuir na manutenção dos usuários em posições sociais marginais e inferiorizadas. No âmbito da Educação Especial, as ações realizadas pelos agentes escolares para a inclusão dos estudantes com deficiência, por mais que tenham o potencial de promover oportunidades de aprendizagem respeitando as especificidades dos estudantes, também podem ter o efeito de reforçar e manter os estudantes com numa posição marginalizada por causa da deficiência que apresentam.

O exercício da discricionariedade, apresentado nas seções anteriores, é um fator do âmbito da implementação de políticas públicas que pode ocasionar efeitos negativos ou positivos para os usuários ou para as próprias políticas. Nesse sentido, o uso do poder discricionário pelos burocratas pode gerar tanto equidade e inclusão como desigualdade e preconceito, ainda que isso não se dê de forma intencional (LOTTA, 2019; PIRES; LOTT, 2019). Tal como discute Dubois (2019), a discricionariedade tem duas faces: ao mesmo tempo em que permite flexibilidade e adaptação ao contexto em que se aplica, ela também pode expressar certa arbitrariedade burocrática, na medida em que pode deixar de tratar todos os usuários de maneira igualitária e assim restringir a liberdade de alguns. Os estudos nesse âmbito podem dar luz aos dilemas que são enfrentados no processo de conflitos e tensões ligado à implementação de políticas públicas (LOTTA, 2019).

Neste processo de implementação, podem surgir critérios de seleção ou barreiras que não estavam previstos no texto e incidam em grupos de condição social menos privilegiada. Em um contexto de desigualdades socioeconômicas, tal como o cenário brasileiro, a implementação tem a capacidade de levar a um acúmulo de desvantagens e falta de atenção e cuidado para atender a alguns grupos específicos (PIRES, 2019; PIRES; LOTT, 2019). Neste sentido, podemos inferir que isso pode acontecer na implementação de políticas públicas direcionadas aos estudantes com deficiência que também façam parte de outros segmentos marcados pela exclusão social: negros, mulheres, pobres, entre outros. É importante destacar que a investigação ocorreu em escolas públicas de um município periférico, no qual as marcas das desigualdades socioeconômicas do país se mostram de forma bem evidente.

Pires (2019) pondera que, quando se trata de políticas cujas orientações institucionais focalizam grupos em situação de vulnerabilidade e há resistência dos burocratas de nível de

rua para colocar em prática as normas e diretrizes do texto ou as decisões dos seus superiores, pode ocorrer invisibilização ou inadequações para que a política atenda aos usuários que dela necessitam.

Na pesquisa apresentada por Pires e Lotta (2019) sobre a implementação de políticas de imigração, eles observaram que os casos mais complicados, especialmente de usuários com maior vulnerabilidade e necessidade de acesso à política, nem sempre eram priorizados pelos agentes, aumentando o tempo de espera e os custos para que esses usuários fossem atendidos dada a complexidade da situação que precisava ser resolvida. Desta maneira, os usuários que se encontravam em situações sociais hierarquicamente inferiores enfrentavam mais obstáculos no acesso ao apoio dessas políticas, ainda que fossem os que mais necessitavam delas.

Neste sentido, podemos exemplificar com as políticas e programas socioassistenciais direcionados às pessoas com deficiência. Os burocratas atuantes na escola podem decidir para quais estudantes irão fornecer informações adequadas sobre tais programas e políticas, ou até mesmo se irão orientar esses sujeitos, caso apresentem algum tipo de resistência ou concepção equivocada sobre o assunto, limitando desta forma o acesso de usuários às políticas.

Ainda no intuito de compreender os possíveis efeitos sociais das políticas públicas educacionais, podemos observar que as análises de Bourdieu e Champagne (2007) nos ajudam a pensar na escola como uma instituição que não atende a todos e concebe os fracassos escolares como decorrentes de uma “deficiência” do sujeito. Pensando nesta perspectiva dos autores, entendendo a escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais, é importante analisar o papel que os orientadores educacionais têm desempenhado nas instituições escolares perante uma legislação que lhe direciona a agir em prol de uma escola que inclua a todos. No campo legal, a inclusão de estudantes com deficiência é um direito que precisa se fazer valer. Porém, é necessário compreender se as ações que ocorrem no campo da escola condizem com a construção de uma escola justa, ou se estariam favorecendo o surgimento de “excluídos no interior”, como também abordam Bourdieu e Champagne (2007).

Ao analisarem a chegada de estudantes de classes populares ao sistema escolar na França dos anos 1950, os autores apontam para um caminho que nos permite tecer reflexões sobre este recente processo de acesso das crianças com deficiência nas escolas públicas comuns no contexto brasileiro. Partindo da perspectiva deles, pode-se dizer que as crianças com deficiência já eram previamente eliminadas do contexto da educação comum no Brasil.

Bourdieu e Champagne (2007), ao mencionarem os estabelecimentos escolares que precisaram atender aos estudantes oriundos das classes populares, também se remetem à questão da improvisação que fora bastante vista no contexto francês. Ainda que estejam se

referindo a uma forma de improvisação que difere do contexto da inclusão de estudantes com deficiência, este mecanismo é prejudicial para todos os estudantes e nega seu direito à aprendizagem.

A partir das prerrogativas nacionais e internacionais de democratização do acesso, que culminaram na construção de novos paradigmas a respeito da Educação Especial nas escolas, percebe-se que ocorreu uma mudança abrupta no campo da inclusão. As organizações não-governamentais (ONGs) e outros institutos e associações, bem como as tradicionais escolas especiais, perderam recursos e incentivos para o desenvolvimento de trabalhos de inclusão dos estudantes com deficiência. Por sua vez, as escolas comuns passaram a receber um número expressivo de crianças com deficiência, atendendo de forma improvisada às especificidades dos estudantes que adentravam nas escolas comuns. A improvisação aqui afirmada parte do pressuposto de que as escolas comuns não apresentavam um aparato mínimo capaz de atender às especificidades da Educação Especial na perspectiva inclusiva, seja em termos da infraestrutura física ou da formação dos profissionais da educação. Desta maneira, a democratização do acesso dos estudantes com deficiência às escolas comuns por si só não seria capaz de garantir um êxito escolar para os estudantes, pois a escola pode continuar mantendo sua visão conservadora e operacionalizar políticas de exclusão destas crianças. Neste sentido, é importante questionar se os estudantes com deficiência realmente estão tendo a garantia de oportunidades de aprendizagem.

A partir da discussão de Bourdieu e Champagne (2007), Pires (2019) e Pires e Lotta (2019), podemos observar que a implementação de políticas públicas pode ser, em muitos contextos, um processo de reprodução das desigualdades sociais pré-existentes, nos quais os agentes mobilizam preconceitos ou outras formas de favoritismo a determinados grupos sociais em detrimento de outros, arraigados na cultura local a qual pertencem. Esse processo leva ao acúmulo de desvantagens no decorrer da trajetória dos estudantes com deficiência, o que pode influenciar no destino desses estudantes. A exclusão dos estudantes com deficiência por vezes ocorre no interior das unidades escolares e continua acontecendo nos demais espaços sociais onde esses estudantes circulam. Esses efeitos sociais relacionados à implementação de políticas públicas não podem ser desconsiderados nas pesquisas que são construídas sobre a temática.

3.2 Percursos metodológicos

3.2.1 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Este estudo qualitativo, de caráter exploratório, irá se debruçar sobre a ação de orientadores educacionais para implementar as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva em municípios que compõem a Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), à exceção da capital, cuja rede de ensino não conta com a presença deste profissional.

Para observar este cenário, foi necessário definir um município como lócus de pesquisa. Esta definição tomou como base, inicialmente, um levantamento de editais de concursos públicos dos municípios da região citada, com o objetivo de investigar quais municípios apresentam orientadores educacionais em seu quadro efetivo.

A análise dos editais de concurso público, retomada para esta dissertação, se deu em uma pesquisa da autora para o trabalho monográfico, publicado no artigo “Panorama legal de inserção de orientadores educacionais nas escolas municipais fluminenses” (SOUZA; RODRIGUES, 2019). No estudo em questão, do total de 21 municípios que pertencem à Região Metropolitana do Rio de Janeiro, 15 realizaram concurso público para provimento de orientadores educacionais entre os anos de 2007 e 2017.

Retomando a pesquisa monográfica de Souza (2018), para fazer o levantamento dos documentos de concursos públicos citados no artigo de Souza e Rodrigues (2019), realizou-se consulta ao site PCI Concursos, portal virtual de informações sobre concursos públicos no Brasil e sites das prefeituras municipais e das instituições contratadas como organizadoras das seleções.

Os quinze municípios em questão e os respectivos anos dos editais são: Belford Roxo (2010), Duque de Caxias, (2015), Itaboraí (2011), Itaguaí (2011), Japeri (2013), Maricá (2011), Mesquita (2016), Nilópolis (2011), Paracambi (2011), Queimados (2012), Rio Bonito (2014), São Gonçalo (2016), São João de Meriti (2011), Seropédica (2013) e Tanguá (2007). Tal número é bastante expressivo e contraria a literatura acadêmica da Orientação Educacional, que previa uma possível extinção do cargo após o fim da obrigatoriedade da área nas escolas através de reformulações do ponto de vista legal, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e outros subsídios.

Cabe ressaltar que o estudo desta dissertação avança ao propor objetivos distintos do trabalho monográfico apresentado. Enquanto a monografia se debruçou sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais de orientadores educacionais atuantes na região citada, a pesquisa

realizada nessa dissertação lança olhar sobre o papel dos orientadores educacionais na implementação das políticas públicas de inclusão de estudantes com deficiência.

Pela inviabilidade de se realizar a pesquisa empírica nos quinze municípios que fizeram provimento de orientadores educacionais nos últimos anos, foi feita a escolha do município de Queimados como lócus da pesquisa. Essa definição se fundamentou em diversos aspectos que serão descritos.

Um dos elementos tomados por base para a escolha de Queimados foi a relação profissional da pesquisadora com o município. Sendo servidora pública municipal, lotada na Secretaria Municipal de Assistência Social desde o ano de 2015, tenho construído uma atuação no cargo de psicóloga que requer constante articulação em rede intersetorial. Por esse motivo, o diálogo com as escolas municipais de Queimados se deu em diversas ocasiões e possibilitou compreender a composição das equipes de profissionais e os trabalhos que são desenvolvidos por algumas dessas instituições no âmbito da inclusão de estudantes com deficiência.

No exame de qualificação desse projeto de pesquisa, realizado em dezembro de 2019, a banca examinadora, formada pelos professores Márcia Pletsch da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Elisângela Bernado (UNIRIO), deu indícios sobre a proposta de inclusão de estudantes que vem sendo desenvolvida pelas redes municipais de educação da Baixada Fluminense. Pletsch destaca que Queimados é uma cidade que está implementando uma proposta de inclusão total dos estudantes com deficiência, cujo foco está na inserção desses estudantes nas salas de aula comuns das escolas, sem oferecer classes especiais na rede para os educandos com deficiência. Este dado peculiar do município motivou sua escolha como lócus de pesquisa neste estudo, e instigou a se fazer uma análise dos dados da Educação Especial na RMRJ.

Na tabela a seguir, foram elencados os números de matrículas de estudantes com deficiência nas classes exclusivas dos quinze municípios da RMRJ que possuem orientadores educacionais concursados após 2007 indicados na pesquisa de Souza e Rodrigues (2018):

TABELA 2 – Quantitativo de estudantes com deficiência nas classes especiais

Município	Total de estudantes com deficiência em classes exclusivas
Belford Roxo	342
Duque de Caxias	662
Itaboraí	149
Itaguaí	27
Japeri	18
Maricá	43
Mesquita	157
Nilópolis	104
Paracambi	39
Queimados	0
Rio Bonito	3
São Gonçalo	72
São João de Meriti	422
Seropédica	110
Tanguá	0

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019).

Pela tabela 2, é possível visualizar Queimados como um dos poucos municípios que não apresenta matrículas de estudantes em classes exclusivas, ou seja, esses estudantes estão inseridos nas redes de ensino apenas nas turmas comuns. Além de Queimados, o município que não possui registro de turmas especiais para estudantes com deficiência nos anos iniciais foi Tanguá. Os demais treze municípios descritos na tabela mantêm classes especiais para o atendimento desses estudantes.

Considerando a experiência da autora, a indicação da banca de qualificação e o fato de o município priorizar a matrícula dos estudantes com deficiência nas classes comuns, Queimados/RJ foi definido como lócus de pesquisa através de uma escolha aleatória de conveniência.

3.2.2 O MUNICÍPIO DE QUEIMADOS/RJ E SUA REDE DE EDUCAÇÃO

Queimados/RJ apresentava população estimada de cerca de 151 mil pessoas no ano de 2020. No último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o município possuía pouco mais de 137 mil habitantes.

Cabe destacar que a Baixada Fluminense, região geopolítica a qual Queimados/RJ pertence com outros 12 municípios, é marcada por diversos problemas, dentre eles, num baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), evasão escolar expressiva, falta de saneamento básico, transporte público precário e alta taxa de violência urbana (PLETSCH, 2012).

Analisando o contexto específico do município, encontramos um IDH de 0,680⁴, ocupando a posição 73 dentre as 92 cidades do estado. Queimados/RJ também recebeu a alcunha de cidade mais violenta do país devido aos dados do Atlas da Violência publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2018⁵. Outro problema que assolava a cidade era o desemprego, que fazia a cidade estar na posição 83 em relação aos outros 92 municípios do Rio de Janeiro⁶.

A cidade pode ser considerada jovem, na medida em que sua emancipação se deu em 1990 através da Lei Estadual nº 1.773, garantindo o status de município e a nomenclatura atribuída. É importante destacar que o período histórico que deu força ao desmembramento de diversos municípios antes pertencentes à cidade de Nova Iguaçu se deu após o período de redemocratização do Brasil, com o fim da ditadura e promulgação da Constituição Federal de 1988.

Até então, o território que atualmente pertence a Queimados fazia parte de Nova Iguaçu. Por ter sido proveniente de uma região emancipada, o município de Queimados deu início à construção de suas próprias políticas públicas considerando a existência de equipamentos oriundos do antigo sistema público de Nova Iguaçu no novo território de Queimados.

A rede municipal de educação de Queimados atende a um total de 14.390 estudantes e é formada por 33 unidades escolares, segundo informações obtidas através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2019). A discussão a respeito dos níveis e modalidades ofertados pelo município será feita na seção seguinte.

Para melhor compreender o contexto da rede de educação investigada, serão analisadas as matrículas dos estudantes com deficiência em classes comuns em Queimados/RJ, relacionando os dados às variáveis redes, faixa etária e tipo de deficiência.

Na tabela a seguir, será analisada a distribuição de estudantes com deficiência pelas redes de ensino das diferentes esferas:

⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de um município é um número que varia entre 0,000 e 1,000. Quanto mais próximo de 1,000, maior é o desenvolvimento humano de uma localidade. Conferir em <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/330414>. Acesso em 18 jul. 2020.

⁵ Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso em 18 jul. 2020. <https://oglobo.globo.com/rio/atlas-da-violencia-2018-aponta-queimados-na-baixada-como-municipio-mais-violento-do-pais-22784300>. Acesso em 18 jul. 2020.

⁶ Ver mais em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-07/cidade-mais-violenta-do-pais-queimados-nao-tem-hospital-e-emprego>. Acesso em 18 jul. 2020. <https://extra.globo.com/noticias/rio/japeri-queimados-belford-roxo-tem-baixissimo-indice-de-desenvolvimento-humano-desemprego-violencia-agravam-quadro-24675695.html>. Acesso em 04 out. 2020.

TABELA 3 – Estudantes com deficiência nas classes comuns: distribuição pelas redes

Queimados/RJ				
Total de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns	Matrículas por rede (quantitativo e percentual)			
818	Rede federal: 0 (0%)	Rede estadual: 157 (19,2%)	Rede municipal: 606 (74,1%)	Rede privada: 55 (6,7%)

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019).

Na tabela anterior, verifica-se que a maior parcela de estudantes com deficiência pertence às redes públicas, de modo especial às escolas municipais. A rede pública municipal de Queimados/RJ absorve a maior parte dos estudantes com alguma deficiência. De acordo com os dados acima, dentre os 818 estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns do município⁷, 74,1% são de escolas públicas municipais. Não há instituições da rede federal no município investigado.

Podemos levantar a hipótese de que a maior parte dos estudantes com deficiência está nas turmas comuns das redes municipais por cursarem majoritariamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo sido inseridos nas redes escolares após 2008. As políticas vigentes para a Educação Especial no país, pautadas numa perspectiva que preconiza a inserção dos estudantes com deficiência preferencialmente nas classes comuns, tiveram início apenas no fim da primeira década de 2000. No entanto, também é importante considerar que isso pode ser reflexo da retenção de estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não progredindo ao longo da trajetória escolar, tal como aponta a pesquisa de Camargo e Paes de Carvalho (2019). Além disso, é preciso considerar que a rede municipal concentra as matrículas do Ensino Fundamental e a rede estadual concentra as matrículas do Ensino Médio, o que não acontece em todas as redes.

Na próxima tabela, serão analisadas as matrículas dos estudantes com deficiência em relação à faixa etária em que se encontram:

⁷ No Brasil, o número de estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns é de 1.090.805. No Estado do Rio de Janeiro, esse quantitativo é de 64.496 estudantes.
Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019).

TABELA 4 – Estudantes com deficiência nas classes comuns e faixa etária

Matrículas por faixa etária (quantitativo e percentual) em Queimados/RJ					
Até 14 anos: 637 (77,9%)	15 a 17 anos: 101 (12,3%)	18 a 24 anos: 70 (8,5%)	25 a 29 anos: 3 (0,4%)	30 a 34 anos: 4 (0,5%)	35 anos ou mais: 3 (0,4%)
Total de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns: 818					

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019).

Analisando a referida tabela, é possível compreender que a maior parte dos estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns apresenta idade até 17 anos. Isso pode ser um fator positivo se considerarmos que as redes de ensino têm a possibilidade de realizar uma proposta inclusiva com os estudantes com deficiência desde a inserção escolar, o que pode trazer benefícios no combate às desigualdades educacionais.

Em relação aos tipos de deficiência dos estudantes matriculados nas redes de ensino, foi feita uma análise por meio da tabela a seguir:

TABELA 5 – Estudantes com deficiência nas classes comuns por tipo de deficiência

Estudantes por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (quantitativo e percentual) em Queimados/RJ			
Cegueira	2 (0,2%)	Deficiência Múltipla	37 (4%)
Baixa Visão	27 (2,9%)	Autismo	143 (15,5%)
Surdez	6 (0,7%)	Síndrome de Asperger	13 (1,4%)
Deficiência Auditiva	31 (3,4%)	Deficiência Intelectual	560 (60,9%)
Deficiência Física	77 (8,34%)	Altas habilidades/ superdotação	24 (2,6%)
Surdocegueira	0 (0%)		
Total: 920 (100%)			

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2018).

A partir das informações anteriores, pode-se observar uma maior prevalência de deficiência intelectual entre os estudantes matriculados. Mais de 60% dos estudantes com deficiência que frequentam as classes comuns apresentam deficiência intelectual. Os demais transtornos e deficiências aparecem de forma muito menos recorrente. Cabe destacar que, nessa análise, o número total (920) é superior ao que fora apresentado nos outros quadros de análise (818) porque um único estudante pode ter mais de um tipo de deficiência como comorbidade.

Quando nos deparamos com esse quantitativo expressivo de estudantes com deficiência intelectual, dialogamos com um estudo de Pletsch e Oliveira (2017) que indicou que o alto número de estudantes com deficiência intelectual registrados nos dados escolares é inflacionado, pois parte desse alunado é formada por estudantes com especificidades no

desenvolvimento escolar por causa de questões sociais e/ou emocionais vivenciadas. Na pesquisa realizada pelas autoras, as professoras entrevistadas relataram que fazem o registro do estudante como um quadro de deficiência intelectual, ainda que não haja certeza, no intuito de garantir os recursos do AEE para o estudante. Não podemos afirmar se o mesmo ocorre na rede de Queimados/RJ, mas também é importante tecer essa reflexão crítica.

3.3 Escolas municipais de Queimados/RJ e Educação Especial: definição do lócus de investigação

O artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e os artigos 8º a 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) dispõem sobre a organização de União, Estados, Distrito Federal e Municípios quanto aos sistemas de ensino, destacando as incumbências de cada ente federativo. De acordo com a legislação vigente, os municípios atuam de forma prioritária na oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Por esse motivo, como o estudo se debruçaria sobre escolas municipais, a etapa de ensino investigada precisaria ser a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental, pois a rede de ensino estadual é responsável por ofertar o Ensino Médio. A tabela abaixo apresenta os dados de matrículas realizadas pela rede pública do município investigado:

TABELA 6 – Total de matrículas na rede pública municipal de Queimados/RJ

Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Ensino Fundamental – Anos Finais
158	1.708	7.980	3.416

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019).

Em relação à Educação Infantil, é possível observar que há um quantitativo menor de matrículas do que nas demais etapas, com um total de 1.866 considerando as crianças de creche e pré-escola. Além disso, ao pesquisar o número de estabelecimentos, percebe-se que o município investigado possui poucas instituições que oferecem exclusivamente essa etapa da educação básica. Esse baixo quantitativo de instituições talvez possa se relacionar com a recente obrigatoriedade legal da oferta da Pré-Escola, que se deu a partir de 2013.

De acordo com o Censo Escolar de 2019, há três creches municipais e outras 26 escolas municipais possuem turmas de pré-escola. No entanto, no caso das escolas que ofertam a pré-escola, as instituições também possuem turmas dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Em contrapartida, os anos iniciais do Ensino Fundamental aparecem no Censo Escolar de 2019 como a etapa da educação básica com mais estudantes matriculados, conforme apresentado na tabela 6.

Considerando que Queimados assume a oferta de ensino público no Ensino Fundamental de forma colaborativa com a rede estadual, nem todas as matrículas de estudantes dos anos finais dessa etapa pertencem à rede municipal. Ao analisar outros dados do Censo Escolar de 2019, observa-se que oito escolas da rede estadual oferecem os anos finais do Ensino Fundamental no município, com um total de 4.029 matrículas para essa etapa. Com isso, em Queimados, 54,1% das matrículas de anos finais do Ensino Fundamental são vinculados à rede estadual e 45,9% são da rede municipal. Devido a essa hibridez observada, definiu-se que o estudo em questão se direcionará de forma exclusiva aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo definido o lócus da investigação como os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Queimados, serão analisados a seguir os dados referentes à Educação Especial nesse universo de pesquisa. O objetivo desta análise era fazer uma investigação sobre a distribuição dos estudantes com deficiência pelas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental do município, identificando quais as instituições da rede possuem estudantes com deficiência matriculados.

É importante destacar que, em consulta ao Portal QEd⁸, foi identificado que, das 33 unidades escolares da rede municipal de Queimados, 28 possuem turmas da etapa investigada. Neste grupo, oito dessas escolas também oferecem turmas de anos finais do Ensino Fundamental e/ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outras três instituições possuem unicamente estudantes de anos iniciais do Ensino Fundamental, e há ainda uma escola que recebe somente estudantes de anos finais do Ensino Fundamental. No intuito de analisar estruturas escolares mais parecidas, optou-se por focar o grupo mais numeroso: escolas que possuem turmas de pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, com um total de 16 unidades escolares. Assim, foram descartados os casos das escolas que ofertam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e/ou a EJA ou apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A seguir, será compreendida a relação entre o total de matrículas das etapas oferecidas pelas escolas e o total de matrículas de estudantes com deficiência nessa etapa de ensino nas 16 escolas pré-selecionadas. Elas foram identificadas pelas letras do alfabeto, de A até P.

⁸ O Portal QEd (www.qedu.org.br) é uma plataforma que reúne os principais dados da educação básica brasileira.

TABELA 7 – Percentual de matrículas de Educação Especial em escolas de Queimados/RJ

	Número de matrículas (Pré-Escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	Número de matrículas na Educação Especial	Percentual (%)
Escola Municipal A	479	11	2,3
Escola Municipal B	367	22	6,0
Escola Municipal C	316	3	0,9
Escola Municipal D	598	40	6,7
Escola Municipal E	79	2	2,5
Escola Municipal F	139	2	1,4
Escola Municipal G	602	22	3,7
Escola Municipal H	486	34	7,0
Escola Municipal I	228	20	8,8
Escola Municipal J	206	6	2,9
Escola Municipal K	302	1	0,3
Escola Municipal L	295	5	1,7
Escola Municipal M	221	8	3,6
Escola Municipal N	555	40	7,2
Escola Municipal O	175	6	3,4
Escola Municipal P	318	14	4,4

Fonte: Portal QEdu (2018).

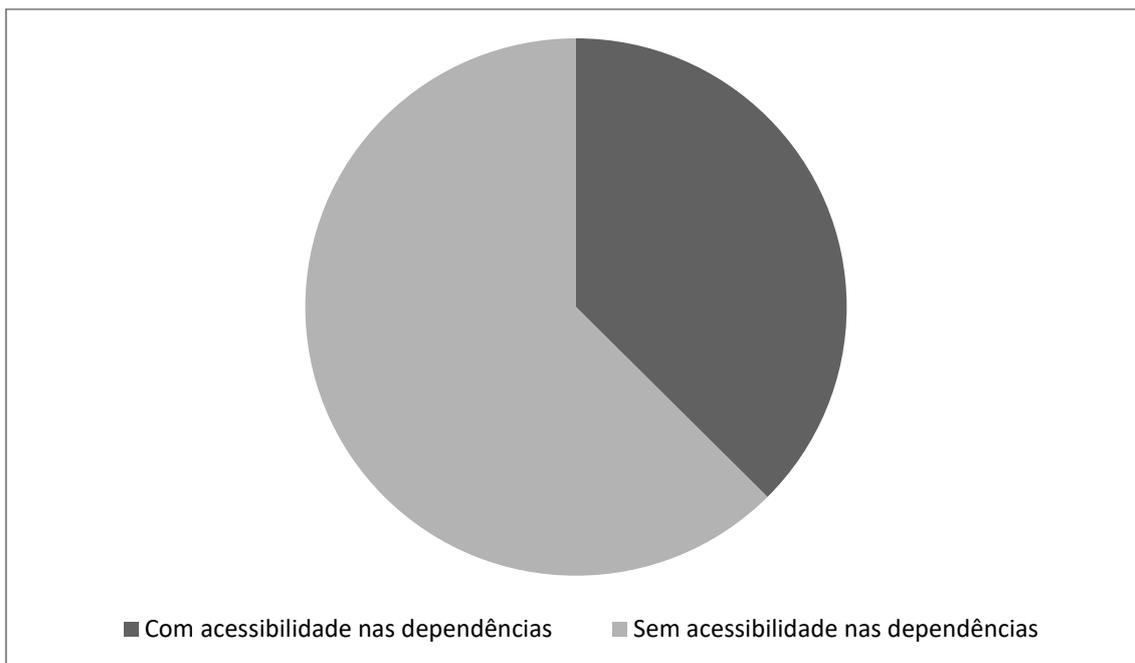
A tabela 7 sugere que há uma discrepância importante na distribuição dos estudantes com deficiência pelas escolas da rede municipal que ofertam a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto a escola I ultrapassa a marca de 8% de estudantes com deficiência, a escola K possui apenas 0,3% de estudantes com deficiência. Alguns fatores que podem estar atrelados à distribuição irregular dos estudantes com deficiência pelas escolas são as variações na infraestrutura das unidades escolares para atender essas crianças, as propostas pedagógicas oferecidas por cada instituição que podem ser mais ou menos atrativas para essa clientela, ou discrepância na distribuição quantitativa de pessoas com deficiência pelo território da cidade.

A seguir, serão apresentados dados do Censo Escolar de 2018, obtidos pelo Portal QEdu, relacionados à infraestrutura das escolas selecionadas no que se refere à estratégias de inclusão destes estudantes:

QUADRO 2 – Escolas com acessibilidade nas dependências

	Acessibilidade
Escola Municipal A	Não
Escola Municipal B	Não
Escola Municipal C	Não
Escola Municipal D	Não
Escola Municipal E	Não
Escola Municipal F	Sim
Escola Municipal G	Sim
Escola Municipal H	Não
Escola Municipal I	Não
Escola Municipal J	Sim
Escola Municipal K	Não
Escola Municipal L	Sim
Escola Municipal M	Sim
Escola Municipal N	Sim
Escola Municipal O	Não
Escola Municipal P	Não

Fonte: Portal QEdU (2018).

GRÁFICO 1 – Escolas com acessibilidade nas dependências

Fonte: Portal QEdU (2018).

Através do quadro 2 e do gráfico 1, é possível compreender que uma parte considerável das escolas do universo analisado, 10 das 16 escolas, ainda não atende aos requisitos de acessibilidade nas dependências. Isso indica que mais de metade das escolas do lócus da pesquisa ainda necessita de modificações para transformarem suas dependências em espaços acessíveis às pessoas com deficiência, ou seja, há maior necessidade de investimento na adequação arquitetônica para receber estudantes com deficiência. Também fica evidente

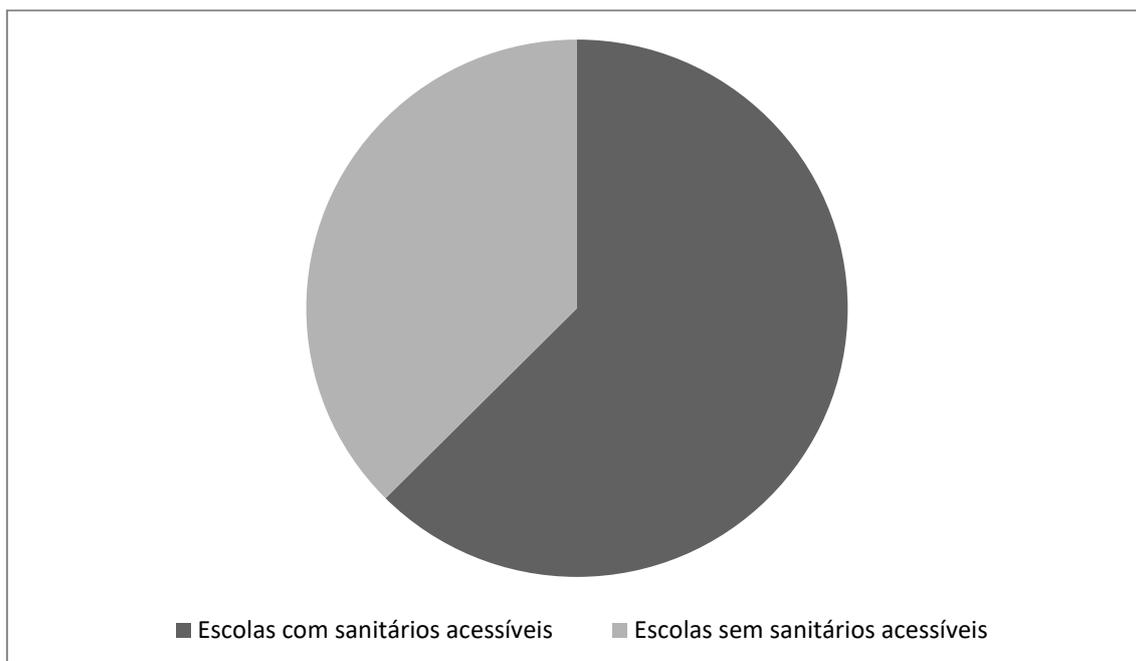
que o município não fez as adequações necessárias para que todas as unidades escolares passassem a apresentar características de acessibilidade nas dependências, indicando que esse processo deve estar ocorrendo de forma gradual, priorizando adequar de início determinadas escolas em detrimento de outras. Os critérios de escolha das instituições não são passíveis de serem compreendidos de antemão com os dados acessados.

QUADRO 3 – Escolas com acessibilidade nos sanitários

	Acessibilidade nos sanitários
Escola Municipal A	Não
Escola Municipal B	Não
Escola Municipal C	Não
Escola Municipal D	Sim
Escola Municipal E	Não
Escola Municipal F	Sim
Escola Municipal G	Sim
Escola Municipal H	Sim
Escola Municipal I	Não
Escola Municipal J	Sim
Escola Municipal K	Não
Escola Municipal L	Sim
Escola Municipal M	Sim
Escola Municipal N	Sim
Escola Municipal O	Sim
Escola Municipal P	Sim

Fonte: Portal QEdU (2018).

GRÁFICO 2 – Escolas com sanitários acessíveis



Fonte: Portal QEdU (2018).

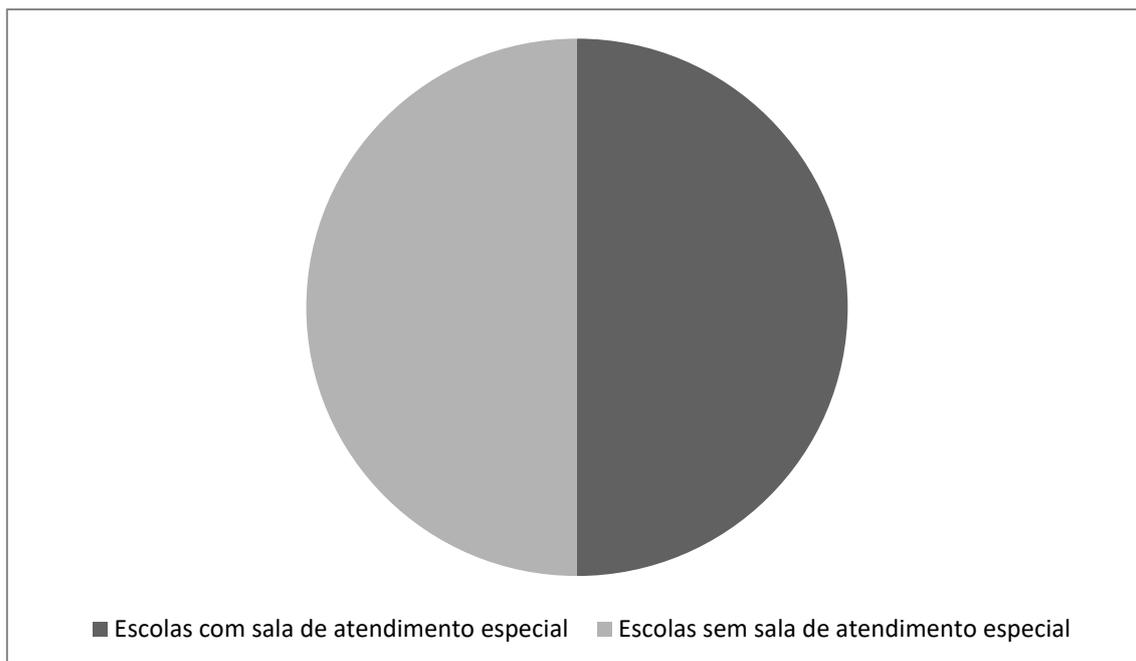
Quanto à presença de sanitários acessíveis, o cenário mostra-se mais avançado do que em relação às dependências acessíveis de modo geral, já que, segundo o quadro 3 e o gráfico 2, 10 escolas possuem banheiros adaptados para pessoas com deficiência, indicando que há esforço empreendido em adequar os espaços de maneira ampliada para atender às pessoas com deficiência. Ainda assim, 6 das 16 escolas não apresentam sanitários acessíveis, o que pode dificultar o atendimento de pessoas com deficiência no cotidiano escolar.

QUADRO 4 – Escolas com sala de atendimento especial

	Sala de atendimento especial
Escola Municipal A	Não
Escola Municipal B	Sim
Escola Municipal C	Não
Escola Municipal D	Sim
Escola Municipal E	Não
Escola Municipal F	Não
Escola Municipal G	Sim
Escola Municipal H	Sim
Escola Municipal I	Sim
Escola Municipal J	Sim
Escola Municipal K	Não
Escola Municipal L	Não
Escola Municipal M	Não
Escola Municipal N	Sim
Escola Municipal O	Não
Escola Municipal P	Sim

Fonte: Portal QEdU (2018).

GRÁFICO 3 – Escolas com sala de atendimento especial



Fonte: Portal QEdU (2018).

Pelo quadro 4 e pelo gráfico 3, podemos visualizar que metade das escolas analisadas possui sala destinada ao atendimento de estudantes com deficiência. Esse dado indica que ainda há um importante caminho a ser percorrido no desenvolvimento de um trabalho que atenda a especificidade das crianças com deficiência nas escolas. Entendemos que a presença dessa sala pode significar que há uma proposta para as especificidades dos estudantes com deficiência, mas apenas com esse dado não é possível inferir o tipo de uso que é feito do espaço. Além disso, é provável que a rede de ensino em questão tenha organizado sua estrutura para que os estudantes com deficiência matriculados em escolas sem sala de AEE sejam atendidos em escolas do entorno, conforme prevê a Resolução nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009).

A partir dos dados indicativos de acessibilidade do Censo Escolar de 2018, considerando a impossibilidade de realização da pesquisa empírica nas 16 escolas, foram adotados alguns critérios para definir duas unidades escolares como lócus da pesquisa.

O primeiro critério empregado buscou escolas que possuem sala de atendimento especial e também tenham acessibilidade ou sanitário acessível, ou seja, que atendessem positivamente a pelo menos duas das três variáveis do Censo Escolar analisadas anteriormente. O segundo critério adotado focalizou escolas cuja localização ficasse mais próxima do centro de Queimados, já que esse seria o ponto de partida da pesquisadora. A partir desses critérios, foram definidas as escolas D e G.

Retomando os quadros anteriores, podemos perceber que as duas escolas possuem sala de atendimento especial e acessibilidade nos sanitários, mas apenas a escola G possui acessibilidade de maneira mais ampla, de acordo com o Censo Escolar de 2018. Também é possível observar que o número de estudantes matriculados nas duas escolas é bem similar, sendo 598 estudantes na escola D e 602 estudantes na escola G. Porém, a escola D possui mais estudantes com deficiência, tanto em número absoluto (40 estudantes com deficiência) como em percentual (6,7% do total de estudantes), enquanto a escola G apresenta 22 estudantes com deficiência, o que equivale a 3,7% do total de estudantes matriculados.

3.4 Escolhas metodológicas para o estudo de campo

Compreendendo que o foco da pesquisa está na atuação dos orientadores educacionais perante as políticas de inclusão escolar, foi construída uma metodologia para o estudo de campo que definiu como participantes do estudo os orientadores educacionais e alguns profissionais com os quais esses se relacionam no cotidiano, sobretudo aqueles que atendem diretamente os estudantes com deficiência. Essa escolha se deu para que fosse possível alcançar o objetivo da pesquisa, analisando o papel dos orientadores educacionais sobre si próprios e sob o olhar do outro.

Para responder às questões de pesquisa apresentadas, tal como Zago (2011, p. 289), usaremos como base “uma prática de pesquisa voltada para realidades concretas de escolarização e em uma Sociologia que permite observar e interpretar a rede complexa das relações com a escola e com os estudos”.

A autora discute ainda que uma pesquisa construída no campo da Sociologia numa abordagem qualitativa deve permitir o entendimento da realidade que carrega sentidos contraditórios e heterogêneos, mas ter o cuidado de não se constituir um estudo dotado de visões deterministas de caráter sociologizante ou psicologizante.

O principal instrumento de coleta de dados adotado por Zago (2011, p. 295) em suas pesquisas é a entrevista. Esse instrumento, segundo a autora, tem natureza interpessoal. Para ela, a entrevista é "parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo". A autora destaca que o processo de produção dos dados perpassa pelos diferentes caminhos da construção da pesquisa, considerando a problematização inicial, o estudo da realidade e a análise dos resultados.

A pesquisa qualitativa e a entrevista, segundo Zago (2011), possibilitam a construção da problemática do estudo ao longo do seu desenvolvimento a partir de suas variadas etapas. Isso garante uma estrutura de menor rigidez e permite que sejam feitas alterações no decorrer do caminho de pesquisa em conformidade com as nuances da investigação.

Apoiada em Kaufmann (1996), Zago (2011) apresenta a proposta de uma entrevista compreensiva, num sentido weberiano. Isso significa que o pesquisador carrega consigo o propósito de compreender o social e a riqueza de material que provém desse entendimento, tendo flexibilidade e deixando claro seus objetivos com a pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa assume o caráter de ponto de partida da problematização.

A entrevista possibilita a obtenção de dados com maior profundidade do que instrumentos de coleta com questões mais fechadas, construindo uma relação social e de confiança entre pesquisador e entrevistado e sendo recriada nesta relação interpessoal. Há uma relação inseparável entre entrevista e observação, que funcionam para “complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados” (ZAGO, 2011, p.298).

Seguindo essa perspectiva, o estudo aqui desenvolvido se propôs a realizar entrevistas e observações no lócus de pesquisa. Pensando num contexto de escolas na perspectiva inclusiva, conhecer os espaços e as relações construídas se mostra fundamental para compreender as ações que acontecem no cotidiano escolar. No entanto, diante da pandemia do coronavírus deflagrada no Brasil em 2020, o desenho inicial do estudo precisou ser ajustado para a nova realidade. As entrevistas, que antes ocorreriam nas duas escolas investigadas, aconteceram de forma remota através do aplicativo *Google Meet*. As observações foram canceladas porque as escolas suspenderam as atividades presenciais desde o meado de março de 2020 e não retornaram a tempo de conclusão dessa pesquisa. O projeto de pesquisa havia sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO (ANEXO 1).

Foram elaborados três roteiros de entrevista semiestruturada (APÊNDICES 1 a 3) para uso nas entrevistas com orientadores educacionais, membros da direção das escolas, orientadores pedagógicos, professores da sala de recursos multifuncionais e membros da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Queimados/RJ, buscando captar as suas percepções e expectativas em relação ao papel desempenhado pelos orientadores educacionais na implementação de uma proposta inclusiva para os estudantes com deficiência, com base nas políticas públicas vigentes.

Como critério de inclusão das categorias profissionais no estudo, foram selecionados orientadores educacionais e orientadores pedagógicos providos por concurso público de provas e títulos para o cargo; membros da direção nomeados para a função; professores providos por concurso público de provas e títulos que atuassem na sala de recursos multifuncionais e membros da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Queimados/RJ cujo cargo e atuação tivessem relação direta com a Orientação Educacional e/ou Educação Especial no município.

Cabe destacar que os participantes foram entrevistados mediante a concordância através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em consonância com os aspectos éticos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (APÊNDICE 4). Tomando por base a discussão apresentada por Zago (2011), foi feita

a negociação com os participantes para autorização da gravação das entrevistas para que se tivesse mais liberdade na condução das questões e problematização, além da possibilidade de acessar um material mais completo para que seja analisado.

A análise dos dados levantados nas entrevistas foi inspirada na análise de conteúdo de Bardin (2016), que tem caráter essencialmente qualitativo e utiliza fases como organização da análise, codificação, categorização, tratamento dos resultados, interferência e interpretação dos resultados.

Como se trata de uma inspiração, a pesquisa aqui apresentada não segue com rigor todas as etapas indicadas no método de Bardin (2016), fazendo uso de algumas técnicas para a análise, tais como: leitura flutuante, exploração do material, classificação e formação de categorias, proposição de inferências e interpretações.

Na análise que empreendemos, durante a etapa da pré-análise, realizamos a leitura flutuante do texto das entrevistas transcritas. Para isso, retomamos nossas questões norteadoras e objetivos de pesquisa e formulamos hipóteses a partir das relações estabelecidas entre os conteúdos dos textos, aportes teóricos e documentais. Depois, fizemos o recorte dos temas que se repetiam com frequência ao longo dos textos, elaborando assim nossos indicadores. Na exploração do material, nos debruçamos sobre a codificação de forma dedutiva, partindo da revisão da literatura que embasou a pesquisa para em seguida definirmos as categorias que seriam analisadas, fazendo agrupamentos de elementos com características comuns. Por fim, foi construída a análise reflexiva e crítica a partir de nossas interpretações inferenciais. O próximo capítulo irá se debruçar sobre a análise de conteúdo dos dados obtidos nas entrevistas realizadas.

CAPÍTULO 4 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: QUAL(IS) O(S) PAPEL(IS) DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS NESTE PROCESSO?

Neste capítulo, a proposta é analisar e tecer reflexões sobre a pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas da rede municipal de Queimados/RJ. Na primeira seção, será feita a caracterização dos profissionais participantes do estudo e das escolas nas quais atuam, apresentando os perfis daqueles que colaboraram na pesquisa de campo. Na seção seguinte, as entrevistas realizadas serão analisadas a partir de seis categorias temáticas e colocadas em diálogo com os referenciais teóricos abordados neste estudo.

4.1 Caracterização do lócus de pesquisa: pessoas e espaços

Desde a etapa inicial, este projeto de pesquisa foi construído a partir de uma perspectiva na qual se estivesse nas escolas com os agentes da educação, observando as relações que ali são tecidas. No entanto, conforme explicitado, devido à propagação mundial do coronavírus, foi necessário alterar e adaptar nossa metodologia à realidade vivida. Podemos traçar um paralelo da reestruturação da pesquisa de campo com as releituras que os atores escolares realizam dos textos das políticas públicas para a sua implementação em seus contextos de trabalho com muitas adversidades. Assim como acontece no chão das escolas com as políticas que lá chegam, a pesquisa de campo precisou ser ajustada aos moldes do que seria possível dentro de um cenário pandêmico.

De acordo com as informações descritas na seção metodológica, as duas unidades escolares da rede municipal de Queimados/RJ escolhidas como lócus de pesquisa foram as escolas D e G. Além disso, ambas as instituições ofertam vagas de Pré-Escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e apresentavam uma média de 600 estudantes matriculados. A partir de agora, as escolas serão nomeadas respectivamente como Escola Lua e Escola Sol. A seguir, apresentaremos um quadro com dados infraestruturais das escolas a partir do Censo Escolar de 2020, extraídos do Portal QEDu:

QUADRO 5 – Caracterização das escolas Lua e Sol quanto à infraestrutura

	Escola Lua	Escola Sol
Biblioteca	Sim	Não
Sala de leitura	Não	Sim
Quadra de esportes	Sim	Sim
Laboratório (Informática e/ou Ciências)	Não	Não
Acesso à Internet	Não	Sim
Computadores	1 (uso administrativo)	1 (uso administrativo)
Saneamento básico (rede de água e esgoto, coleta de lixo)	Sim	Sim

Fonte: Portal QEdU (2020).

Pelas informações descritas no quadro, pode-se observar que há diversas aproximações em relação à infraestrutura apresentada pelas duas escolas. No entanto, as diferenças encontradas podem influir diretamente no trabalho pedagógico construído na instituição. Por não se tratar de um estudo comparativo entre as unidades escolares, não faremos uma categorização das escolas baseada nessas características de infraestrutura.

Entretanto, é pertinente destacar que a ausência de recursos como biblioteca, sala de leitura, laboratórios, acesso à Internet e computadores para uso dos estudantes mostra um contexto de precarização das escolas pesquisadas e talvez da rede pública do município como um todo. Esses dados se aproximam à literatura estudada a respeito da implementação de políticas públicas em situações de escassez de recursos (DUBOIS, 1999 *apud* PIRES, 2016; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2019). Nas etapas seguintes do estudo de campo poderemos analisar com mais clareza os possíveis impactos da falta de recursos nas ações empreendidas pelos agentes implementadores.

Após essa breve contextualização dos espaços escolares que compõem o estudo de caso aqui construído, é importante compreender o perfil dos sujeitos entrevistados na pesquisa de campo. A seguir, apresentamos um quadro descritivo com as principais informações profissionais e acadêmicas dos nove participantes:

QUADRO 6 – Caracterização dos profissionais entrevistados

Nome fictício Cargo⁹ Lotação	Curso Normal	Formação acadêmica	Tempo de serviço na rede	Tempo de serviço na escola
Aparecida OE Escola Sol	Sim	Pedagogia + Pós	Entre 10 e 15 anos	Menos de 05 anos
Fátima OE Escola Lua	Não	Licenciatura + Pós	Entre 05 e 10 anos	Entre 05 e 10 anos
Glória Prof. SRM Escola Sol	Sim	Pedagogia	Mais de 20 anos	Entre 15 e 20 anos
José Prof. SRM Escola Lua	Não	Pedagogia + Pós	Entre 05 e 10 anos	Menos de 05 anos
Lourdes Diretora Escola Lua	Sim	Pedagogia + Pós	Entre 15 e 20 anos	Menos de 05 anos
Penha Diretora Escola Sol	Sim	Pedagogia + Pós	Entre 05 e 10 anos	Menos de 05 anos
Rosa OP Escola Sol	Sim	Licenciatura + Pós + Mestrado	Entre 05 e 10 anos	Menos de 05 anos
Socorro OP Escola Sol	Sim	Pedagogia + Pós	Entre 15 e 20 anos	Entre 05 e 10 anos
Vitória Coord. EE SEMED	Sim	Pedagogia + Outra Licenciatura + Pós	Mais de 20 anos	Menos de 05 anos

Fonte: Elaboração própria.

Pelo quadro 6, podemos observar que sete dos nove profissionais são graduados em Pedagogia, o que indica um ponto de partida em comum na formação acadêmica. Duas das entrevistadas não são pedagogas, mas têm a docência como base de formação por serem licenciadas. Também cabe destacar que quase todos os participantes deram continuidade aos estudos realizando cursos de pós-graduação e, no caso de uma delas, o mestrado. Isso aponta que houve preocupação da maior parte dos entrevistados em construir um percurso formativo que não se limitou à formação superior inicial.

A respeito do tempo de serviço na rede e nas escolas, destacamos que os profissionais atuam na rede de Queimados/RJ há mais de cinco anos. Esse dado pode ser interessante para pensarmos que os entrevistados possuem conhecimento acerca do funcionamento da rede em questão e podem ter lidado com alterações do ponto de vista legal nos regimentos e deliberações construídos pela rede no período. Entretanto, o fato de cinco participantes

⁹ Os cargos ocupados pelos entrevistados foram abreviados ao longo do texto: orientadora educacional (OE), orientadora pedagógica (OP), professor da sala de recursos multifuncionais (Prof. SRM) e coordenadora da Educação Especial (Coord. EE).

estarem na escola há pouco tempo pode impactar nas interações realizadas com outros atores escolares e nas dinâmicas de organização e funcionamento da própria escola a qual ainda estão em processo de adaptação, como é o caso deles que se encontram há menos de cinco anos nas escolas.

Além disso, cabe explicitar o lugar que os participantes do estudo ocupam na rede em questão, partir das informações obtidas no Regimento Escolar (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019b) sobre a estrutura de organização das unidades escolares. Como explicitado no capítulo 2, nas escolas da rede investigada, os orientadores educacionais compõem, em conjunto com os orientadores pedagógicos, a Equipe Técnico Administrativo Pedagógica (ETAP). Essa equipe lida de forma constante com a figura dos diretores, professores da rede eleitos para exercer a função pela comunidade escolar. A rede possuía um total de 28 orientadores educacionais e 31 orientadores pedagógicos concursados para os cargos de acordo com consulta realizada ao site da Prefeitura em janeiro de 2021.

Ainda no contexto das escolas, os professores da sala de recursos multifuncionais (SRM) são profissionais concursados para o cargo de professor PII (professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e, por terem formação e experiência com Educação Especial, foram inseridos na função de professor do AEE. No contexto da SEMED, a profissional entrevistada era professora PII e exercia função gratificada de coordenadora da Educação Especial. Podemos observar desta maneira que, dos participantes do estudo, todos pertencem de antemão ao quadro de profissionais do magistério (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019b), ainda que possam no momento exercer funções de confiança como no caso dos diretores e da coordenadora da Educação Especial.

4.2 Análise das entrevistas: percepções dos agentes escolares

A partir da contextualização apresentada, iniciaremos o processo de análise das nove entrevistas realizadas. Conforme explicitado na seção de metodologia, as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016). A opção pelo uso dessa metodologia se deu pelo interesse em captar elementos que estão por trás das falas dos atores escolares entrevistados. Para iniciar esta etapa, discutiremos sobre algumas características deste tipo de análise e a maneira como foram utilizadas como inspiração nesta pesquisa.

Bardin (2016) compreende que a análise de conteúdo adota técnicas que se debruçam sobre as comunicações de forma sistemática e objetiva para descrever o conteúdo das mensagens. Esse tipo de análise pode ser feita através de *softwares* computacionais específicos ou de forma manual. A análise aqui realizada ocorreu manualmente. É importante destacar a necessidade de retomar os objetivos e hipóteses da pesquisa em todas as fases de análise, para que não se perca de vista o recorte sob o qual a investigação precisa se ater neste momento.

Partindo dessa inspiração na perspectiva de Bardin (2016), a análise de conteúdo construída neste estudo será descrita a seguir. Na pré-análise, primeira etapa da análise de conteúdo, foi feita a transcrição de cada entrevista. Depois, seguimos com a leitura flutuante dos textos, para que surgissem as primeiras impressões sobre o material coletado, relacionando-as aos aportes teóricos e documentais que sustentavam a pesquisa. A partir dessa leitura, construímos os indicadores fazendo recortes de fragmentos das entrevistas, se atentando para os temas que mais surgiram nas falas dos participantes.

Em seguida, na exploração do material, para que os dados apresentados pelas transcrições fossem transformados de modo organizado e reunidos em temáticas de acordo com o objeto de estudo, realizamos sua codificação, classificação e categorização pelas suas características comuns. A codificação foi realizada de forma dedutiva, ou seja, construímos os códigos a partir dos subsídios teóricos e documentais que faziam parte do escopo adotado da pesquisa, identificando as categorias pelas dimensões e aspectos que se destacaram. Na última etapa, foi feito o tratamento dos resultados encontrados nas entrevistas, destacando as informações encontradas e tecendo inferências para se chegar a interpretações acerca deles através de uma leitura profunda dos dados que leve a uma análise crítica e reflexiva.

Cabe destacar que as categorias inicialmente elencadas a partir da leitura flutuante emergiram do material e diálogo com o texto, e a quantificação da presença dos elementos textuais sobre essas categorias reafirmaram esses temas como minhas categorias. Observamos que, nas entrevistas, os temas que surgiram são processos escolares realizados com os estudantes com deficiência nos quais há – ou deveria haver – participação dos orientadores educacionais, que se relacionam às proposições legais que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva e as atribuições dos orientadores educacionais e puderam ser analisadas por meio do aporte teórico da Sociologia da Educação e Ciência Política.

A seguir, apresentaremos a análise elaborada através de cinco categorias: atendimento educacional especializado; profissionais de apoio; composição de turma; relação família-escola; intersetorialidade.

4.2.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Tal como discutido no capítulo 2, os estudantes com deficiência matriculados nas escolas comuns são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na rede municipal de Queimados, este atendimento acontece por meio da sala de recursos multifuncionais (SRM) ou do Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados (CAEEQ). De antemão, destacamos o argumento de Mendes (2019) sobre a SRM que, na concepção da autora, deveria compor uma das opções de uma rede de serviços de apoio para atender às especificidades dos estudantes com deficiência, e não o único tipo de serviço ofertado. Além disso, tece uma crítica a respeito do AEE na configuração que ocorre atualmente, em SRM ou em centros de AEE, compreendendo que essa estrutura reforça o modelo médico por desenvolver uma intervenção centrada no estudante e não em uma concepção social de deficiência que leve à construção de uma escola para todos.

Cientes dessas limitações que perpassam esse tipo de atendimento ofertado aos estudantes da rede, na categoria analisada, procuramos entender se o orientador educacional participa de alguma maneira do processo de inserção e acompanhamento dos estudantes no AEE, seja no CAEEQ ou na SRM.

No ato da matrícula, as famílias muitas vezes apresentam à escola o laudo médico que atesta algum tipo de deficiência ou sinalizam alguma questão do tipo. No momento posterior, a escola sinaliza ao orientador educacional sobre esses casos. Destacamos a seguir alguns trechos que explicam um pouco sobre esse processo:

A gente pede à equipe administrativa, quando faz a matrícula da criança, já encaminhar essa família para a equipe técnica, para que a gente possa conversar, conhecer o caso, fazer uma avaliação do aluno, conhecer o comportamento do aluno, porque às vezes o laudo assusta mais do que a criança em si [...]. A equipe técnica chama, conversa, vê como é o raciocínio lógico da criança, como é a linguagem da criança [...]. Chamamos a família, [...] perguntamos se eles já observavam que tinha alguma diferença, faz uma mini anamnese. E também passa pela avaliação do professor da sala de recursos [...], então são vários olhares, e a gente vai conversando a respeito e, de qualquer forma, essa criança a gente procura colocar na sala de recursos porque ele está apresentando uma necessidade especial naquele momento, mesmo que seja comportamental, emocional, e às vezes um trabalho diferenciado ali para ajudar ele na adaptação em sala de aula vai fazer toda a diferença na produtividade dele (Lourdes, diretora, Escola Lua).

Então quando a gente recebe um aluno com laudo, eu converso com a professora da sala de recursos. [...] quando tem alguma coisa, eu converso com ela também, até pela experiência que ela já tem: “o que que você acha? Esse aluno é público-alvo da sala de recursos ou não? Nós vamos chamar mãe para matricular?” [...] Quando a gente percebe que a mãe chega e a mãe apresenta o laudo ou às vezes não apresenta laudo, mas quando nós vamos conhecer a criança, e percebemos que aquela criança precisa de algo a mais, né? E esse algo a mais que eu penso é a sala de recursos [...] a gente sabe que na educação regular com outros alunos ditos normais, ela também

vai estar se desenvolvendo, mas as especificidades dela vão ser desenvolvidas melhor na sala de recursos, na hora que faz a matrícula ali, já entra em contato com a mãe e já pergunta à mãe se ela autoriza a matrícula na sala de recursos (Fátima, OE, Escola Sol).

A escola anda mais rápida, porque a professora tem um termômetro, ela vai e avisa à orientação educacional, a orientação educacional busca a AEE, que são nossos especialistas na sala de recursos. Se eles, na avaliação deles, já notarem que esse aluno realmente tem alguma dificuldade a gente já começa a colocar ele na sala de recursos. [...] a gente também tem autonomia para fazer esse direcionamento. Quando a gente percebe que o nosso aluno tem uma deficiência intelectual, uma deficiência de aprendizado, a gente tenta já encaminha (Aparecida, OE, Escola Lua).

As falas de Fátima e Aparecida evidenciam que, neste momento inicial da chegada da criança à escola, a Orientação Educacional é acionada para observar e decidir se ela será direcionada à SRM. Desta maneira, o profissional exerce a discricionariedade incluindo o estudante nos atendimentos da SRM, que funciona sob a gerência da escola, por entender que esta inclusão prévia poderá trazer benefícios à criança com deficiência.

A percepção de Fátima sobre o acesso à SRM como “*algo a mais*” remonta ao que Mendes (2019, p. 13-14) afirma sobre a constituição desse serviço nas escolas na perspectiva inclusiva:

O fato deste atendimento ser proposto como algo adicional simbolizou que se concebia a igualdade, representada pela escolarização exclusiva em classe comum, como para os demais estudantes, como insuficiente para responder as necessidades educacionais diferenciadas destes alunos, sendo que iriam requerer um algo mais, um tratamento diferenciado que foi denominado como AEE [...].

Além do contato direto com o aluno pela observação e avaliação, Lourdes destaca ainda o contato com a família do estudante para reunir informações sobre a criança, bem como também acontece a comunicação com a família para pedir a autorização de matrícula na SRM, segundo Fátima. Esse envolvimento da família no processo de inclusão na SRM é um aspecto que dialoga com os documentos norteadores da educação como LDBEN (BRASIL, 1996) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outros, ao se referirem à participação da família na escola. Uma das seções a seguir se debruçará sobre a relação entre escola e famílias.

Aparecida e Lourdes apontam que o professor da SRM também atua na avaliação do estudante para que ele seja matriculado na SRM, ou seja, ele tem espaço de discricionariedade para definir o destino do estudante com deficiência. Isso significa que a tomada de decisão acontece a partir de “*vários olhares*”, tal como afirma Lourdes. Em sua fala, a diretora destaca que esse processo é feito pela equipe técnica da escola, ou seja, também inclui os orientadores pedagógicos, já que eles compõem a ETAP em conjunto com os orientadores educacionais.

Há, neste sentido, uma atuação coletiva para a garantia de direito da matrícula do estudante com deficiência na SRM.

Fátima ainda afirma que o direcionamento da criança à SRM independente de haver ou não um laudo médico. Lourdes também entende que o laudo não seria um elemento principal, em detrimento da avaliação realizada pelos profissionais da escola a partir do contato com a criança. O entendimento das profissionais da educação sobre o laudo está em consonância com a Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014) e com o artigo 14 da Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a), que versam sobre a não-obrigatoriedade do laudo médico para inclusão do estudante no AEE, por este dispositivo se tratar de um atendimento pedagógico e não clínico. Desta maneira, a avaliação dos profissionais teria primazia nesse processo.

Essa inserção de um estudante com deficiência na SRM ou no CAEEQ acontece por formas distintas, mas em todas elas foi possível observar que há alguma participação do orientador educacional, conforme os registros a seguir:

[...] o orientador educacional é de suma importância porque a primeira triagem, vamos dizer assim, a primeira avaliação é feita na escola (Vitória, Coord. EE, SEMED).

Então esse atendimento ele fica mesmo com a orientadora educacional. Ela vai fazendo essa triagem dos alunos, quem precisa, quem não precisa, quem vai ficar agora... (Rosa, OP, Escola Sol).

Percebe-se que as entrevistadas apontam o orientador educacional como protagonista nas ações de encaminhamento do estudante com deficiência para o CAEEQ e a SRM. Vitória e Rosa apontam a centralidade do profissional na avaliação inicial da escola que define o destino do estudante. Além disso, a fala de Rosa chama atenção por ressaltar o papel do orientador educacional na decisão de “*quem precisa*” e “*quem não precisa*” do AEE, utilizando critérios não tão evidentes. Essa análise sobre o merecimento dos estudantes de ter ou não acesso ao serviço do AEE remonta aos estudos de Maynard-Moody e Mucheno (2003) citados por Lotta et al (2018), Pires (2019) e Pires e Lotta (2019) e ao trabalho de Oliveira e Paes de Carvalho (2019), que destacam o papel dos agentes na realização de caracterização, julgamentos e avaliações de cunho moral para que se definam qual sujeito será contemplado pela política.

A discussão proposta por Maynard-Moody e Musheno (2003) se concentra nos julgamentos que os burocratas de nível de rua fazem sobre as identidades e caráter moral das pessoas encontradas e a avaliação desses agentes de como essas pessoas reagem durante os encontros. Muitas vezes, o agente julga o cidadão usando crenças tradicionais sobre o “bom”

e “mau” caráter e age para reforçar esse julgamento. Políticas, regras e a administração são descritas como barreiras para reforçar julgamentos sobre caráter e identidade ou como ferramentas para atualizar essas concepções do usuário. Assim, a depender da identidade desse estudante diante da equipe escolar, ele poderá ser entendido como merecedor ou não da inserção no AEE.

Procurando compreender o funcionamento da SRM nas escolas e a maneira como o orientador educacional está implicado nesse processo, foram encontradas as seguintes falas:

Dependendo do caso, a gente faz um estudo e junto com a família a gente decide, é uma escolha, uma decisão da família, porque a criança é matriculada e ela tem o direito às quatro horas de aula e a complementação através da sala de recursos em contraturno. Aí, dependendo do caso, é estudado quantas vezes por semana essa criança precisa ir para a sala de recursos (Lourdes, diretora, Escola Lua)

[...] a gente faz uma adaptação de quantas horas possíveis para ele ficar. Antes de inserir ele na sala regular, a gente deixa para ele ficar um bom momento para se adaptar na sala de recursos para depois ir para a sala regular (Aparecida, OE, Escola Lua).

Praticamente eu cerco ela [OE] pra entrar na minha sala pra mostrar o trabalho [risos]. [...] entra na minha sala, mas aí sempre fala: “Ah, não dá!” “Daqui a pouco eu vou! Daqui a pouco eu vou!”. [...] elas também têm muita burocracia de papel. Mas eles deixam, o outro lado bom, trabalhar da maneira que convém. Não tem um método! Ficar preso naquela metodologia, né? Eu posso variar bastante (Glória, prof. SRM, Escola Sol).

Pelo discurso de Aparecida, cabe ao orientador educacional participar deste processo de definição do número de horas que o estudante permanecerá na escola, bem como acompanhar de perto essa adaptação. Neste período, a estratégia descrita por Aparecida é utilizar a SRM como um espaço auxiliar, para que depois de bem adaptado à SRM o estudante com deficiência possa frequentar a turma comum. A definição do número de horas também é citada por Lourdes. Podemos analisar que a definição da frequência do estudante na SRM é algo determinado pela própria escola. Também aparece na fala de Lourdes o caráter de complementaridade da SRM e seu funcionamento no contraturno, tal como está previsto em dispositivos legais como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), na Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a) e no Regimento Escolar da rede investigada (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019b).

Além disso, Lourdes ao mesmo tempo em que afirma o acesso à SRM como “*direito da criança*”, também aponta a necessidade do aval da família para a matrícula do estudante na SRM. No entanto, essa “*decisão da família*”, como ela nomeia, pode ser carregada de

equivocos e não estar necessariamente embasada em uma compreensão fundamentada sobre a necessidade do tempo de acesso da criança ao espaço para seu desenvolvimento. Esta decisão da família pode ser norteadada por decisões de cunho prático (disponibilidade para acompanhar/buscar a criança, por exemplo), o que poderia prejudicar seu desenvolvimento. Assim, cabe à escola o papel de informar a família sobre os benefícios do acesso à SRM.

Caso as regras de funcionamento da SRM e de sua importância não estejam claros para os responsáveis, da mesma forma que pode responsabilizá-los ou até mesmo culpabilizá-los pela não-aprendizagem dos estudantes. Essa análise é crucial porque, tal como menciona Guareschi (2011 *apud* OLIVEIRA; CORDEIRO, 2018, p. 151), a culpabilização individual é “uma das estratégias psicossociais mais sutis na tarefa de legitimação da exclusão”.

A professora Glória sinaliza que os orientadores educacionais pouco comparecem na SRM para ver o trabalho desenvolvido com os estudantes com deficiência. Ela também aponta que eles lidam com diversos documentos e resoluções de cunho mais burocrático na escola e ao mesmo tempo dão margem para que os professores da SRM atuem com maior autonomia. Essa fala deixa implícito que a ausência das orientadoras educacionais no acompanhamento do trabalho na SRM se dá pela necessidade das profissionais em priorizarem as demandas burocráticas do trabalho, o que pode inclusive acontecer devido à carga horária pequena de cada orientadora educacional na escola perante o excesso de demandas. Assim, o papel da OE no que se refere à SRM parece estar mais relacionado à tomada de decisão de quem terá acesso ao espaço – e nos procedimentos burocráticos para garantir este atendimento – do que no acompanhamento da rotina do espaço.

Ainda sobre o funcionamento da SRM, os participantes do estudo citaram sobre a avaliação realizada pela equipe da escola de manter ou interromper os atendimentos ao estudante no espaço:

[...] na observação das características, às vezes o aluno entra e não precisa mas depois acaba tendo um comportamento agressivo, acaba tendo comportamentos diferentes. Não regredindo, a gente percebe que não regride mas que o desenvolvimento para ali que, que ele não anda muito nas atividades a gente percebe que ele precisa ir para sala de recursos [...] (Fátima, OE, Escola Sol).

[...] se o aluno consegue ter um acompanhamento de aprendizado para aqueles conteúdos, aquilo que o professor está fazendo, a vaga da sala de recursos acaba indo para outro aluno que tem mais dificuldade de aprender o conteúdo, de aprender o que aquela turma está aprendendo ou que ele pode aprender dentro do que tem sido trabalhado com a turma ou o que vai ser trabalhado com ele especificamente (Rosa, OP, Escola Sol).

De antemão, é importante valorizar a observação dos profissionais sobre as necessidades de aprendizagem dos estudantes em todo o ano letivo, fator favorável na

construção de práticas mais justas e menos excludentes no âmbito escolar. As orientadoras destacaram aspectos que auxiliam na decisão tomada quanto à matrícula na SRM no decorrer do ano. Rosa se apóia na dimensão pedagógica, observando a capacidade do estudante em aprender os conteúdos propostos na sala comum para que tenha ou não a vaga na SRM. Por sua vez, Fátima recorre à questão comportamental do estudante para explicar casos em que o estudante inicialmente pode não necessitar da SRM e depois passa a apresentar “*comportamentos diferentes*” e desenvolvimento aquém do esperado, fazendo com que seja preciso inseri-lo na SRM. Cabe notar que essa análise de Fátima sobre os estudantes é pautada em suas concepções de quais comportamentos e níveis de desenvolvimento correspondem àquilo que seria aceitável para os estudantes em questão, podendo muitas vezes recorrer a estigmas sobre eles: “estudante com comportamento agressivo”, “estudante que regrediu”, dentre outros.

A respeito do encaminhamento para o CAEEQ, duas participantes indicaram como ocorre esse processo:

[...] quando esse aluno começa a apresentar algum sinal de que ele precisa ser encaminhado, de que ele precisa ser acompanhado, é a orientadora educacional que faz esse chamamento à família para fazer uma anamnese, para fazer uma entrevista, algo do tipo, de como é o desenvolvimento desse aluno, de como ele é em casa, se teve algum problema na gravidez, se ele já apresentou atraso na fala, com quem ele vive, com quem ele convive, isso é feito pela orientadora educacional (Rosa, OP, Escola Sol).

Então, nós temos uma ficha padrão, que é uma ficha de anamnese, ficha de entrevista, e o orientador educacional primeiro percebe, sabe quem é a criança, e aí ele precisa fazer uma entrevista com essa família, com esse responsável, aonde tem alguns dados. Ali a escola preenche também, mas tem alguns dados mais específicos. E aí preenche, tem uma parte que é o professor que vai fazer, porque vai falar um pouco mais desse processo de ensino-aprendizagem do aluno, vai descrever ali, e é encaminhado para a Secretaria de Educação (Vitória, Coord. EE, SEMED).

[...] dependendo de como que é a criança nem caminho para o CAEEQ, eu falo somente com a mãe: “mãe, eu vou continuar em contato com a senhora, que a senhora precisar, a senhora pode vir aqui na escola”. Agora quando eu percebo que o comprometimento da criança muito grande aí geralmente, eu faço né? [...] (Fátima, OE, Escola Sol).

Isso praticamente é a função do OE: ela começa e termina esse processo. Ela me consulta durante o processo e a gente decide, mas é praticamente todo da orientadora educacional (Rosa, OP, Escola Sol).

Observa-se que, para o encaminhamento do estudante com deficiência ao CAEEQ, existe um procedimento pré-estabelecido: o orientador educacional é o responsável por preencher a ficha de encaminhamento ao CAEEQ (ANEXO 2) e a direciona para a SEMED. Vitória destaca que a ficha também requer informações obtidas com outros atores escolares como o professor, além dos familiares do estudante em questão. Sobre os familiares, Rosa

explica que a orientadora educacional faz a convocação e entrevista com eles para a coleta de dados de desenvolvimento da criança, necessários para o encaminhamento. A OP também afirma que é a orientadora educacional quem realiza todo o procedimento e que há troca entre as profissionais em alguns casos. Ao analisarmos a ficha, observamos que a mesma requer assinatura das duas orientadoras e do professor, indicando que o processo, ainda que liderado pela orientadora educacional, precisaria ser discutido entre os três profissionais que assinam a ficha, independente do caso.

Este processo remete à característica institucional das tomadas de decisões na implementação da política pública, como apontou Lotta (2014, p.193): “Assim, o que temos como pressuposto é que as políticas são implementadas pela burocracia em interação, ou seja, não há mais apenas um agente responsável por todo o processo, mas um sistema”. Portanto, ainda que a decisão caiba ao orientador, seu encaminhamento leva em consideração sua interação com seus pares.

Ainda que haja um procedimento através de uma ficha enviada à SEMED para direcionar o estudante ao CAEEQ, não há um texto legal que explicita os requisitos que o orientador educacional e seus parceiros devem usar como critério. Isso se mostra complexo porque, como Lipsky (2010, p. 49) afirma, “ao entregar uma política, os burocratas de nível de rua tomam decisões que afetam as vidas das pessoas”. Pela fala de Fátima, a observação do nível de comprometimento do estudante com deficiência é o norteador básico nesta tomada de decisão. No entanto, a falta de critérios mais claros dá maior margem para que possam entrar em ação os julgamentos e estigmas dos profissionais nesta análise e também podemos dizer que há certo espaço de discricionariedade para que o profissional defina sobre o encaminhamento. Outra afirmação de Lipsky (2010, p. 59) remete a esse tipo de decisão tomada pelos agentes:

Em segundo lugar, os burocratas de nível de rua trabalham em situações que, muitas vezes, requerem respostas para as dimensões humanas das situações. Eles têm discricionariedade porque suas tarefas demandam legitimamente observação e julgamento sensíveis, que não são redutíveis a formatos programados.

Dizemos que há certo espaço de discricionariedade do orientador educacional sobre direcionar o estudante ao AEE em geral porque, apesar desse processo ter início pela ação do orientador educacional, isso não se esgota na escola. Conforme explicitado nas falas a seguir, pode ocorrer outra avaliação pela equipe de Educação Especial da SEMED e o percurso antes traçado para o estudante pode ser mudado:

A escola é quem encaminha esse aluno. No caso do CAEEQ, é a escola quem encaminha. No caso da sala de recursos, vai passar primeiro por uma primeira avaliação da escola, e aí depois a gente vai fazer com outro olhar uma segunda avaliação [...] a gente faz rotineiramente visitas às unidades escolares e aí os orientadores direcionam: “olha, eu acho que essa criança precisa”, aí a gente faz uma nova avaliação. Porque existem casos que não é bem sala de recursos, às vezes é uma questão familiar, às vezes é uma questão social, vamos dizer assim, às vezes é uma questão mais de reforço escolar (Vitória, Coord. EE, SEMED).

[...] a gente encaminha para eles, via ofícios, todos os nossos alunos que a gente avaliou e percebeu uma dificuldade ou possível deficiência, e eles vão vir aqui com aqueles nomes e chamar um por um para eles avaliarem. Se é um lado de saúde, se é um lado realmente intelectual, se é um lado social... (Aparecida, OE, Escola Lua).

Geralmente essa avaliação acontece no início do ano, só que eles deixam também muito assim, a escola a disposição, à vontade. Por exemplo, “olha, se vocês perceberem qualquer tipo de problema, com qualquer tipo de aluno” e nós tivemos. Ano passado eles não foram só uma vez, eles tiveram lá mais vezes, “então a gente está com problema aqui em relação a esse aluno” (Fátima, OE, Escola Sol).

[...] os profissionais da Secretaria de Educação esse ano [...] foram fazer, com os alunos do turno da manhã, não deu tempo de ir à tarde. Então eles vão à escola e a orientadora educacional, junto com a professora da sala de recursos, eles fazem essa listagem com os alunos, a deficiência de cada um, e elas entrevistam cada aluno. Aí elas fazem o relatório delas e vêem o atendimento: se eles vão ser atendidos somente na sala de recursos ou se eles serão atendidos também em outro local (Penha, diretora, Escola Sol).

Aparecida descreve sobre o envio da lista de estudantes avaliados pela escola e encaminhados para a equipe de educação especial, que irá proceder com as entrevistas. Tanto ela quanto Vitória afirmam sobre a necessidade de identificar o tipo de caso em questão: social, intelectual, comportamental, familiar, pedagógico ou de saúde. Pode-se dizer que se trata de um sistema de classificação dos estudantes, adotando definições baseadas nas concepções de educação e desenvolvimento, que por vezes refletem em julgamentos morais feitos pelos avaliadores.

Vitória destaca essa segunda avaliação realizada pela SEMED com os estudantes direcionados à SRM, mesmo diante dos casos que já tenham sido avaliados pela escola, o que pode gerar divergências quanto à definição do espaço de atendimento do estudante e anular a decisão antes tomada pela equipe escolar. Ao mesmo tempo, a outra avaliação de certo modo faz com que a decisão sobre o destino do estudante seja compartilhada com outros profissionais, evitando a responsabilização de um único ator escolar quanto aos impactos dessa ação discricionária. Podemos analisar que a equipe de Educação Especial da SEMED, burocrata de médio escalão, ocupa uma posição de maior privilégio que lhe permite tomar decisões para legitimar ou não o exercício de discricionariedade dos atores escolares, tal como discute Lipsky (2010) (LOTTA; SANTIAGO, 2018; OLIVEIRA, 2012).

Penha descreve que a orientadora educacional e a professora da SRM são as profissionais da escola que constroem a lista de estudantes que serão avaliados pela SEMED, bem como realizam entrevista com os estudantes indicados pela equipe da escola. Um aspecto que precisa ser analisado é que, caso a escola não sinalize sobre alguma criança com deficiência para a SEMED, a situação passará despercebida e a mesma não terá chance de ser contemplada pelo AEE. Esse tipo de conduta, que por vezes pode invisibilizar estudantes com deficiência, pode fazer com que a escola tenha um papel de reprodutora de desigualdades sociais pré-existentes, o que ocasiona efeitos negativos na trajetória escolar desses estudantes e impactando nos demais âmbitos da vida devido ao processo de acúmulo de desvantagens (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007; PIRES, 2019; PIRES; LOTTA, 2019).

Diante da fala de Penha sobre a avaliação da SEMED só ter ocorrido com estudantes de um turno, o fato da equipe ter retornado à unidade escolar para avaliar determinados casos de estudantes em outras situações, conforme apontado por Fátima, se torna ainda mais importante.

É fundamental destacar que, nos casos em que a avaliação da equipe de Educação Especial não está em conformidade com a avaliação da escola, às vezes acontece uma espécie de burla que garanta ainda assim a inclusão do estudante no AEE:

[...] essa definição são eles que fazem. Só que aí a gente faz um na escola extra-oficial [risos] [...] eles acham que não tem, que não precisa, mas que a gente com nosso olhar lá da escola a gente acha que precisa, aí a gente faz um trabalho que é oficioso, que não é o oficial para a Secretaria de Educação, a gente realiza esse trabalho também [...] a gente que está no dia-a-dia da escola a gente realmente tem um olhar diferenciado. Porque não é numa entrevista que você vai fazer de alguns minutos que você vai detectar ali se o aluno tem essa necessidade ou não (Penha, diretora, Escola Sol).

Penha tece críticas à rápida avaliação feita pela SEMED e reafirma o peso da avaliação construída pelos profissionais da escola que acompanham os estudantes no cotidiano, criando uma lista “*extra-oficial*” para atender na SRM aos que não foram incluídos no AEE. Nesta ação, Penha mostra que há um conflito entre o que é prescrito de modo formal e a prática exercida no cotidiano (PIRES, 2016), e usa do espaço que possui para fazer reinterpretções, inovações, aperfeiçoamentos, ajustes e adaptações em situações de exceção (DUBOIS, 2019; MOTA; BIAR; RAMOS, 2019). Apesar de não explicitar se o orientador educacional e outros atores escolares participam desta definição, fica claro que a diretora exerce sua discricionariedade para decidir atender aos estudantes com deficiência que julga pertinentes, mesmo sem o aval da SEMED. Pode-se interpretar que Penha consegue empregar essa estratégia de construção da lista à parte por ser uma burocrata de médio escalão, cujo

cargo lhe afere maior capacidade de gerir recursos (LOTTA; SANTIAGO, 2018; LIMA, 2019).

Quanto ao funcionamento do CAEEQ, a diretora Lourdes da Escola Sol explica que “*a criança fica realizando as oficinas geralmente um período de seis meses*”. Vitória, coordenadora de Educação Especial da SEMED, afirma que “*a escola recebe a avaliação do aluno bimestralmente*”. Por se tratar de um espaço subordinado à equipe de Educação Especial da SEMED e com coordenação própria, que atende aos estudantes de todas as escolas da rede, não foram encontradas ações diretas do orientador educacional neste órgão. No entanto, observa-se algumas interlocuções com as escolas, que inclusive perpassam pela Orientação Educacional:

Eu acho que teve uma boa melhora [...] Eu encaminhava em março e o aluno, às vezes, só ia ser atendido lá para junho, julho. [...] Agora eu estou vendo a coisa muito mais rápida. Eu mando em um mês e em um mês já está voltando, direcionando qual dia que vai atender aquele aluno. Que todo atendimento vem para a escola. Qual dia, qual horário, para a gente saber direitinho (Aparecida, OE, Escola Lua).

[...] a gente não tinha muito retorno. A gente encaminhava e as escolas não recebiam retorno. Então desde dois anos para cá, eles estão lançando o retorno para a gente, “Oh, este aluno não está indo, esse aluno já teve alta.” Então para gente tem sido muito bom em relação a isso também (Fátima, OE, Escola Sol).

O ano passado nós encaminhamos todos os alunos e tivemos respostas. No ano passado, nós conseguimos fazer esse encaminhamento e tivemos retorno, entendeu? Se não todos, quase todos nós tivemos o retorno, entendeu? Mas já teve ano da gente não conseguir, conseguir poucas vagas... (Socorro, OP, Escola Sol)

[...] em anos passados, esses alunos passavam o ano todo, eles eram encaminhados, eles nem sequer eram chamados para poder fazer algum tipo de seleção [...] (Rosa, OP, Escola Sol).

As entrevistadas relatam observar uma melhoria no modo de funcionamento do CAEEQ, que tem avaliado e dado retorno às escolas mais rapidamente do que acontecia no passado. Além disso, o órgão passa informações sobre as datas de atendimento, as possíveis infrequências e a finalização do acompanhamento. É importante analisar que a narrativa sobre o funcionamento do CAEEQ foi construída pelas duas orientadoras educacionais e duas orientadoras pedagógicas participantes do estudo, indicando que a ETAP das escolas tem se apropriado da maneira como tem sido a implementação da política pelo CAEEQ.

A respeito do contato do CAEEQ com as escolas, algumas entrevistadas explicitaram como acontece esse processo:

[...] esse retorno acontece mais pela via do papel. O CAEEQ manda para a gente: olha, esse aluno foi atendido, ele foi designado para essa oficina ou para esse

profissional. Não existe uma coisa mais próxima além do que esse retorno pela via do papel do CAEEQ (Rosa, OP, Escola Sol).

[...] a gente tem uma pasta na Secretaria de Educação onde a gente tem essa troca de documentações que são recebidas. Fica uma cópia com a Orientação Educacional, uma cópia com o professor, porque o professor também faz relatório das crianças (Lourdes, diretora, Escola Lua).

[...] se for o CAEEQ, que é do município, aí sim, ele dá um retorno para a minha escola, ou para mim, dependendo de como for (José, prof. SRM, Escola Lua).

Rosa, Lourdes e José afirmam que recebem retorno do CAEEQ através de documentos como relatórios dos estudantes, mas não há um contato pessoal entre os profissionais que propõem as oficinas no CAEEQ e a equipe escolar. É importante destacar que, segundo Lourdes, o relatório emitido pelo órgão é direcionado para o orientador educacional e para o docente, ou seja, esses dois profissionais são imbricados no processo de compreender melhor as informações sobre os atendimentos dos estudantes no CAEEQ, mas apenas por via documental. Por sua vez, José, professor da SRM, cita que os profissionais do CAEEQ o contatam diretamente para dar retorno de algumas situações, indicando que há uma maior aproximação entre ele e o CAEEQ do que com os demais atores escolares. Podemos inferir que, nesta relação entre CAEEQ e escola, o orientador educacional estaria num papel de coadjuvante, enquanto o professor da SRM ocupa papel de maior protagonismo junto ao CAEEQ.

Como foi possível analisar até então, a equipe de Educação Especial da SEMED participa de forma ativa de vários processos ligados à inclusão dos estudantes com deficiência na SRM ou no CAEEQ. É importante destacar a relação estabelecida entre essas profissionais e os atores escolares, de modo particular o orientador educacional:

[...] a grande maioria abraçou muito a questão da Educação Especial e a gente criou um link, um caminho, [...] até muito direto, do diretor estar ligando, do orientador estar ligando: “Vitória”; ou falando com as outras meninas também da equipe: “como é que eu faço isso? Me ajuda naquilo?” E isso eu acho que também foi um ganho muito grande (Vitória, Coord. EE, SEMED).

[...] quem tem mais essa ligação é a professora da sala de recursos, porque ela está em contato com eles e ela vai passando o que acontece na sala de recursos para eles, e ela passa uma orientação, um relatório para a Fátima, a orientadora. Mas quem tem mais esse contato inicialmente é a professora da sala de recursos mesmo (Penha, diretora, Escola Sol).

Vitória cita a aproximação de diretores e orientadores com a equipe de Educação Especial para tirar dúvidas e pedir suporte por contato telefônico, enquanto Penha cita o contato constante entre a professora da SRM e a SEMED. Podemos entender que, na perspectiva da diretora Penha, a professora da SRM atua como um elo entre a SEMED e a

escola, inclusive transmitindo as informações para a orientadora educacional. Camargo e Paes de Carvalho (2019) também observaram em suas análises que a interação entre os profissionais que atuam diretamente com os estudantes com deficiência e os agentes de médio escalão acontecia de forma mais substancial do que com os outros burocratas das escolas.

A visão de Vitória ressalta a parceria construída com diversos atores escolares, dentre eles os orientadores. Esse tipo de contato estabelecido pode facilitar com que as práticas desenvolvidas nos espaços tanto da SRM como do CAEEQ sejam compartilhadas com todos aqueles que lidam com os estudantes.

Pelos aspectos analisados nessa categoria, podemos evidenciar que o orientador educacional se mostrou como um burocrata de nível de rua participativo na inserção de estudantes público-alvo da Educação Especial na SRM ou no encaminhamento para o CAEEQ, que são os dois dispositivos de suporte ao AEE de Queimados/RJ. Também ficou evidente que a ação dos orientadores acontece em parceria com outros atores escolares, principalmente os diretores, orientadores pedagógicos e professores. Entretanto, percebe-se que a função dos orientadores educacionais é de cunho mais burocrático e menos presente no cotidiano de acompanhamento do AEE, o que pode impactar nas decisões que toma sobre a trajetória escolar desses estudantes.

No quadro a seguir, inspirado em Barroso et al (2006), sintetizamos as lógicas de ação dos orientadores educacionais em relação ao AEE citadas nas entrevistas:

QUADRO 7 – Lógicas de ação para o AEE: determinações internas

Escola Lua	Escola Sol
Observação, avaliação e inserção prévia na SRM	Observação, avaliação e inserção prévia na SRM
Encaminhamento para o CAEEQ por ficha própria	Encaminhamento para o CAEEQ por ficha própria
Contato com família para autorização ao AEE	Menor acompanhamento na SRM e maior autonomia para a prof. SRM
Estudo de caso	Inclusão ou exclusão da SRM
Definição de horários, frequência e adaptação na SRM	Inclusão em lista extraoficial da SRM
Recebimento de retorno do CAEEQ	Recebimento de retorno do CAEEQ

Fonte: Elaboração própria.

O quadro anterior indica que os orientadores educacionais das escolas Lua e Sol, apesar das particularidades de cada contexto escolar, participam de processos relacionados à definição sobre a inserção, permanência e saída de estudantes com deficiência no AEE, no âmbito da própria escola na SRM ou no direcionamento e contato com o CAEEQ. Além disso, percebe-se que as lógicas de ação construídas envolvem a parceria com outros atores escolares como os docentes, ETAP, direção e as famílias dos estudantes.

4.2.2 PROFISSIONAIS DE APOIO

Na implementação das políticas de inclusão dos estudantes com deficiência, os profissionais de apoio aparecem como atores escolares de grande destaque. Nas duas escolas investigadas, foram citados como profissionais de apoio os cuidadores e os intérpretes de LIBRAS, que são mencionados nas Diretrizes Operacionais para o AEE (BRASIL, 2011), na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a) e nas estratégias do PME (QUEIMADOS, 2015) e do PNE (BRASIL, 2014). Neste sentido, essa categoria se debruça sobre as possíveis relações entre o orientador educacional e os profissionais de apoio, destacando a definição de quais estudantes terão o suporte desses profissionais no espaço escolar e o tipo de suporte ofertado.

Quando questionados sobre quem participaria da decisão de designar certo profissional de apoio para determinado estudante com deficiência, os entrevistados nomearam os orientadores educacionais e pedagógicos e a direção da escola. A respeito desta definição, inicialmente, os participantes trouxeram os seguintes elementos:

[...] passamos a selecionar, a sermos mais criteriosos com essa questão do cuidador, para que o cuidador estivesse à disposição das crianças que realmente precisam e que tem essa dificuldade bastante acentuada e que estão descritos nos documentos da secretaria como de direito de ter um cuidador, que são as questões de dificuldade de locomoção, de alimentação, de higiene, para que também eles possam estar inseridos de uma forma mais normalizante possível (Lourdes, diretora, Escola Lua).

[...] com os cuidadores têm as leis, qual o que pode e o que não pode ser cuidador estar assistindo aquele aluno. A especialidade do aluno tem que estar inserido na lei que faz com que ele vai ser assistido por um cuidador. A maioria das vezes é paralisia cerebral, o aluno usa fralda, o aluno necessita de um intérprete. Então, depende de cada caso (Aparecida, OE, Escola Lua).

[...] a gente priorizou o aluno que precisa do cuidador, literalmente com o significado da palavra, vamos dizer assim. Já que a formação é de Ensino Médio, a gente priorizou aquele aluno que precisa de cuidados para locomoção, para alimentação [...] (Vitória, Coord. EE, SEMED).

[...] a gente tem que fazer uma seleção cruel de quem vai ficar com quem, os alunos que são mais autônomos a gente acaba deixando sem cuidador, embora eles precisassem de um cuidador – o termo é esse mesmo, cuidador, oficial do concurso – isso influencia na decisão (Rosa, OP, Escola Sol).

Nos trechos destacados, observamos que os participantes do estudo dão ênfase ao aspecto legal do cargo de cuidador e se remetem aos elementos presentes nos textos normativos, dando pistas de que estão citando as Diretrizes Operacionais para o AEE (BRASIL, 2011), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a) e o edital do

único concurso público para o cargo¹⁰ que versam sobre as atribuições do cargo na rede. Isso é um indicativo de que os entrevistados se apropriaram do texto das políticas, o que pode facilitar no processo de implementação. Neste sentido, num primeiro momento, a ETAP e direção recorrem às normativas legais para designar cuidadores aos estudantes que necessitam de suporte para a locomoção, higiene e alimentação.

Rosa compartilha a dificuldade no exercício da discricionariedade sobre quem terá cuidador, nomeando esta decisão como “*seleção cruel*”, já que gostariam de atender mais estudantes do que atendem, mas não o fazem diante da necessidade de designar o profissional aos estudantes com menos autonomia e Lourdes cita os estudantes com mais dificuldade como aqueles que receberão este suporte.

Essa tomada de decisão dos burocratas num cenário de incertezas e de poucos parâmetros de definição que norteiem essa “*seleção cruel*” remonta a uma afirmação de Lipsky (2010, p. 171):

O fato de que eles tentem fazer um bom trabalho, de alguma maneira, permite afirmar que o problema dos burocratas de nível de rua é o de tomar uma decisão sob condições de considerável incerteza, em que as decisões satisfatórias sobre a alocação de recursos devem ser pessoais, bem como organizacionais. O contexto de trabalho dos burocratas de nível de rua exige o desenvolvimento de mecanismos de prestação de serviços satisfatórios, em um contexto em que a qualidade, a quantidade e os objetivos específicos do serviço não são bem definidos.

É possível compreender que há uma preocupação dos agentes em atender às necessidades dos estudantes, e a própria prática desses burocratas fazem com que eles desenvolvam os norteadores dessa tomada de decisão. Num contexto que não permite a alocação de recursos para todos os que dele precisariam, os atores escolares vão selecionar, dentre os que deveriam ser contemplados, quais os casos de maior grau de prioridade. Tal como afirma Lipsky (2010, p. 211):

Se todos os clientes são igualmente dignos, mas nem todos podem ser atendidos, aumentar a taxa de sucesso pessoal ou organizacional torna-se o principal objetivo. A situação é complicada pelo fato de que os critérios para determinar quem é ou não é de “alto risco” ou com “probabilidade de sucesso” são tão problemáticos, que há poucas maneiras claras para desafiar o trabalhador que venha a deturpar as normas de seleção.

Esse tipo de contexto no exercício da discricionariedade, em que avaliam os estudantes para receberem suporte de um cuidador, é altamente complexo e passível de produzir desigualdades ao deixar de contemplar sujeitos que deveriam ser atendidos.

¹⁰ O edital n.º 2 do concurso público para o cargo de “cuidador de alunos portador de necessidades especiais” foi acessado pelo link: < https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-queimados-rj-retifica-tres-dos-quatro-concursos-publicos/1328213/6e77d97b12/edital_de_abertura_n_02_2015.pdf>. Acesso em: mai/2021.

Além dessas falas ligadas à análise do nível de autonomia e dificuldade que o estudante apresenta para que tenha ou não cuidador, observamos que os atores escolares apontaram outros critérios empregados neste exercício discricionário. Podemos analisar alguns deles a seguir:

[...] a gente tem esse cuidado também, das características da criança, [...] não tem como ficar uma menina, na hora da fralda quem vai trocar? Não pode ser um homem né [...] eu tenho essa percepção, até porque para evitar constrangimento da aluna, até para evitar a mãe ficar sabendo, é uma coisa muito delicada [...] (Fátima, OE, Escola Sol).

[...] a gente também tem que fazer uma combinação do cuidador porque tem uma questão interpessoal de alguns professores que não aceitam determinado cuidador porque não gosta daquela pessoa, enfim, a gente precisa mediar esses conflitos (Rosa, OP, Escola Sol).

Fátima aponta o gênero do cuidador e da criança para a definição, entendendo que é importante que as meninas tenham cuidadoras para não haver necessidade de que um homem auxilie na higiene íntima da criança trocando a fralda e que isso chegue ao conhecimento da família. Percebe-se que a orientadora adota essa estratégia para prevenir atritos entre escola e os responsáveis da criança. No entanto, por mais que a fala da OE aparente expressar proteção com a criança, também está atrelada ao estereótipo masculino que inclusive pode dificultar a inserção desses profissionais em atribuições ligadas ao cuidado infantil.

Rosa, por sua vez, cita a observação dos relacionamentos interpessoais entre professores e cuidadores como critério para evitar situações de conflito. Podemos analisar que esses tipos de conciliação feitos por Rosa e Fátima são fatores interessantes de serem levados em conta, na medida em que as interações entre os agentes podem impactar diretamente no processo de implementação das políticas, conforme sinalizaram Lima (2019) e Lotta (2019).

Vitória deixa explícito que, por vezes, os cuidadores têm outras atribuições para além das que são descritas nos documentos, dizendo que, “[...] dentro das atribuições desse cargo não fica só nisso”. Isso se correlaciona ao que foi dito por Fátima, OE da Escola Sol, em certo momento da entrevista: “[...] às vezes o cuidador que fazia a atividade, planejava uma atividade para o aluno, e a gente sabe também que essa não era tarefa do cuidador”. Rosa, OP da Escola Sol, afirma que, “em alguns casos, quando o professor se sente à vontade ou porque aquele cuidador tem uma formação em Pedagogia ou em formação de professores nível normal, ele acaba não oficialmente fazendo esse papel de mediador”.

Fátima, Rosa e Fátima entendem que o papel do cuidador previsto nos documentos legais nem sempre é cumprido, pois cabia a este profissional exercer atribuições que não são estão no texto da política. Isso deixa claro que esse desvio de função é de ciência das

orientadoras educacional e pedagógica, bem como da agente da SEMED. No entanto, diante da precariedade da rede, que ainda não conta com mediadores, tal situação ocorre e as agentes se tornam expectadoras do fato.

Essa ambiguidade observada quanto ao cuidador também foi vista em outros estudos. Camargo e Paes de Carvalho (2019) afirmam que, no município de Corumbá/MS, o professor de apoio e o profissional de apoio têm suas funções mescladas. Ainda que sejam nomeados como professores de apoio, esses profissionais também possuem atribuições ligadas ao auxílio nas atividades de vida diária e na aprendizagem dos estudantes. Lopes (2018 *apud* CAMARGO; PAES DE CARVALHO, 2019) relatou sobre a indefinição, conflitos, equívocos e precarização que perpassam a atuação dos profissionais de apoio, mesmo já tendo angariado o reconhecimento de sua importância no contexto escolar.

A precariedade da rede de Queimados/RJ no aspecto quantitativo de cuidadores foi sinalizada por todos os entrevistados. Esse contexto de contingências leva os orientadores educacionais e outros atores escolares a adotarem algumas estratégias para atender o maior número possível de estudantes com o número reduzido de profissionais de apoio que as instituições possuem, ou seja, os orientadores e demais burocratas estão implementando a política lidando com dilemas não previstos nos documentos legais mediante poucos recursos e grande restrição (DUBOIS, 1999 *apud* PIRES, 2016). Neste sentido, remetendo à discussão de Barroso (2006), é necessário que os atores escolares conciliem lógicas de ação e estratégias distintas para dar conta das demandas da administração estatal, da unidade escolar e dos outros atores escolares envolvidos neste processo.

Sobre essas estratégias, José, professor da SRM da Escola Lua diz que “às vezes de repente na sala desse cuidador busca colocar também outros alunos que ele consegue atuar, de forma que o cuidador possa dar um suporte também ao professor”. Aparecida, OE da mesma escola, relata que “[...] já que tem o cuidador nessa sala de aula com esse aluno, a gente pode incluir ele aqui que esse cuidador pode dar conta dos dois. Já é um auxílio, uma facilitação para o aluno portador de necessidade [...]”. Essa mesma estratégia foi relatada por profissionais da outra escola investigada, como relatou Glória, professora da SRM da Escola Sol: “[...] tinha uns que ficavam com os dois, ficavam perto”. Outra fala importante neste sentido será apresentada a seguir:

[...] tinha um intérprete para um aluno, aí no final do ano, matriculou-se um outro aluno no mesmo turno. Porque a intenção era: que esse aluno que já estava mais familiarizado com a escola, com a turma e com os alunos, ele ficaria duas horas somente com ele, porque a gente só tinha um intérprete [...] quando ele queria se expressar, quando estava pensando em alguma coisa, os próprios coleguinhas já

ajudavam e a professora também, que já era a professora desse aluno desde o ano retrasado. No final do ano foi matriculado um outro aluno que precisava muito do intérprete. Aí a gente ficava tentando dividir, um pouquinho intérprete para cada (Fátima, OE, Escola Sol).

É interessante notar que ambas as escolas, perante a situação de contingência que a rede se encontra, empregam estratégia semelhante para que um cuidador dê apoio a dois estudantes com deficiência na mesma sala de aula. José destaca também o suporte do cuidador ao professor da sala de aula comum neste arranjo construído. Pelo relato de Fátima, observa-se que essa estratégia é adotada também com outros profissionais de apoio, como os intérpretes de LIBRAS, indicando que o contexto de escassez de recursos não é restrito somente ao quadro de cuidadores da rede.

Além disso, também acontece de outros atores darem suporte às demandas dos estudantes com deficiência em sala de aula. Aparecida, OE da Escola Lua, fez o seguinte relato: *“até mesmo quando a gente tem necessidade, até mesmo a gente entra, né? Porque também é a nossa função, de mediar aquele aluno com dificuldade. Então, de vez em quando, quando se tem uma brechazinha eu procuro estar sempre lá”*. Ela não é a única profissional que assume a função de mediador, cargo inexistente na rede:

[...] às vezes quando também não tem cuidador, ou o cuidador falta, alguma coisa assim, às vezes eu dou um suporte à professora na sala de aula, busco fazer alguma atividade, inserir também a turma junto, sempre buscando alguma forma de fazer com que o aluno participe, se desenvolva (José, prof. SRM, Escola Lua)

Tanto José como Aparecida procuram dar suporte aos professores em sala de aula diante do cenário de falta de profissionais na escola para atuarem junto aos estudantes com deficiência. Esse fato, por mais que indique a preocupação de Aparecida e José em facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes, destoa do que lhes cabe enquanto profissionais, pois podem estar abrindo mão de suas tarefas cotidianas como orientadora educacional e professor da SRM para suprirem uma ausência ocasionada pela precarização do sistema educacional da cidade.

Analisando o caso de Aparecida, cujo cargo é o foco da pesquisa aqui apresentada, ela assume um papel protagonista em uma questão que não lhe caberia pelos documentos legais nacionais e municipais. Ainda que a docência seja a base de formação dos orientadores educacionais, não compete a eles estarem na mediação pedagógica de estudantes com deficiência em sala de aula, principalmente considerando a carga horária dos profissionais na escola e as múltiplas demandas que precisam atender.

Como se pode observar, a ausência de profissionais de apoio no quadro da escola pode trazer efeitos que vão impactar na trajetória escolar dos estudantes com deficiência. Os trechos a seguir relatam um caso de grande proporção neste sentido:

[...] eu preciso estar atenta a todo momento a falta desse alunos, a frequência desses os alunos, porque que está faltando. É porque às vezes não tem cuidador e é verdade [...]. Às vezes a mãe tem que ficar, esse essa situação da mãe tem que acompanhar a filha na sala de aula e isso tava trazendo um desgaste muito sério para mãe, então a mãe acabou apresentando um problema de saúde, então essas percepções, eu acredito que sejam estas ações que demandam mais da minha visão como orientadora educacional (Fátima, OE, Escola Sol).

A gente já teve inclusive caso de aluno que perdeu o ano inteiro porque não tinha o cuidador, era uma aluna com Síndrome de *Rett*, era bem comprometida em relação à locomoção. [...] Ela acabou ficando sem cuidador, a gente ficou entre a cruz e a espada de escolher... Porque a gente acaba tendo que fazer essa escolha: esse cuidador aqui, ele fica com quem? Fica com A ou fica com B? Quem precisa mais? Isso é uma coisa cruel que a gente tem que fazer, a gente tem que escolher, precisa decidir. E acabou essa criança não sendo contemplada. A mãe tentou continuar com ela na escola e acabou não conseguindo permanecer e a aluna ficou retida, o que é uma coisa injusta, porque não é uma falha da família, a família estava. Foi uma questão de não ter o profissional para que essa menina pudesse permanecer na escola (Rosa, OP, Escola Sol).

Fátima e Rosa fazem uma reflexão prática que poderíamos relacionar aos efeitos sociais explicitados por Pires (2019), Pires e Lotta (2019) e de Bourdieu e Champagne (2007). Lidando com um cenário de escassez, as profissionais não conseguiram designar um cuidador para atender à estudante que necessitava. A estratégia desenvolvida – não se sabe se por iniciativa da escola ou não – foi que a mãe assumisse essa função. No entanto, diante da impossibilidade da mãe em continuar sendo cuidadora da filha na escola, o direito à educação da estudante não foi garantido, pois ela deixou de frequentar a escola e foi reprovada no ano letivo. A designação de um profissional de apoio para a estudante possivelmente faria que ela não fosse excluída do sistema escolar.

Além de todos os processos de exclusão social que a estudante pode vivenciar nos variados âmbitos de sua trajetória de vida por fazer parte de grupos minoritários – pessoa com deficiência, do gênero feminino e da periferia – a escola não foi capaz de garantir a inclusão dela no espaço escolar. Nesse sentido, podemos nos remeter ao conceito de desigualdades entrelaçadas que nos auxilia na compreensão das desigualdades por seus aspectos histórico, relacional, multidimensional e interdependente, considerando os contextos relacionais em que essas desigualdades se desdobram (COSTA, 2019). Assim, a criança ainda está sujeita a passar por outras situações de exclusão por causa das desigualdades que operam em sua trajetória.

Fátima, enquanto orientadora educacional, narrou a importância de estar atenta à infrequência dos estudantes com deficiência, que por vezes acontece pela falta de cuidadores. Ainda assim, no caso que relatou, não expôs de quais maneiras tentou intervir para que a situação não culminasse na exclusão da estudante do sistema educacional. Fica impreciso analisar se a orientadora teve alguma iniciativa ou se apenas observou o desenvolvimento do caso. De toda forma, independente da lógica de ação da orientadora, sabemos que se trata de uma situação que envolve negociações, tensões, conflitos e ambiguidades entre diferentes grupos de interesse para que se consiga reajustar as normativas legais ao contexto da escola, tal como discute Barroso (2006). Esse caso narrado, assim como as variadas situações escolares, costumam envolver a avaliação de diferentes burocratas. A negociação entre esses atores em casos como esse foi sinalizada por Lipsky (2010, p. 216):

Onde há mais de um burocrata de nível de rua envolvido, como nos casos de processamento de audiências ou avaliações multidisciplinares de alunos deficientes e com necessidades educativas especiais, é muitas vezes a dignidade moral dos participantes que é negociada nesses contextos.

Após a definição de qual cuidador dará suporte a cada um dos estudantes, Fátima, OE da Escola Sol, afirma que ela, a orientadora pedagógica e a diretora conversam com os cuidadores a respeito do estudante com o profissional de apoio: “*geralmente no início do ano nós apresentamos, nós conversamos com os cuidadores ‘Olha, esse ano você vai ficar com um aluno tal’*”. Ainda assim, o processo de acompanhamento dos estudantes pelos profissionais de apoio está passível de sofrer alterações ao longo do ano letivo, conforme é possível analisar no trecho a seguir:

[...] quando a gente percebe que através da observação que eu falei: “ah, ele não deu certo com aquele aluno” ou tem um outro aluno da outra turma que está precisando muito mais desse cuidador, então a gente conversa novamente com o cuidador. Tem casos e casos então às vezes hoje a gente está tranquilo, na nossa escola ali tranquila, e matrícula um aluno super severo, então às vezes a gente tem que ver qual aluno é um pouquinho... o nível pouquinho mais fraco para a gente transferir esse cuidador e pra colocar num mais severo (Fátima, OE, Escola Sol).

A orientadora Fátima explicita que, em alguns casos, a partir da observação realizada, percebem que está havendo dificuldades entre cuidador e o estudante que recebe o suporte dele. Isso é conversado com o profissional e a equipe realiza a troca do cuidador. Ela também cita os casos em que a troca acontece por surgirem casos de estudantes na escola que demandam ainda mais da presença de um profissional de apoio, o que pode inclusive fazer com que um estudante que tinha cuidador deixe de ter esse apoio porque há um caso “*mais severo*”.

Mais uma vez, entra em ação o julgamento sobre o merecimento do estudante em receber ou não o suporte do cuidador: caso os agentes escolares entendam que um novo estudante precisa mais de suporte do que o estudante que já tinha cuidador, o profissional é remanejado para atender às demandas do novo estudante, cujo merecimento é maior devido à gravidade do caso. Esse tipo de mudança pode impactar na trajetória do estudante que deixa de receber suporte do profissional de apoio porque seu caso não é tão “*severo*” como o do colega.

Ao analisarmos esse exercício de discricionariedade que é usado na distribuição de profissionais de apoio entre os estudantes, remetemos ao que Maynard-Moody e Musheno (2003, p. 93) sinalizam sobre a complexidade da tomada de decisão pelos agentes, sendo mais moral e contingente do que limitada e fixada por regras. As necessidades individuais dos usuários existem em tensão com as demandas e os limites das regras. Para lidar com essa tensão, os burocratas de nível de rua se concentram em seus julgamentos sobre os usuários individualmente. No caso de nossa pesquisa, um estudante público-alvo da Educação Especial que apresentava necessidade individual de ter suporte de um profissional de apoio, na chegada de outro estudante e na inexistência de mais profissionais, poderá perder esse auxílio devido à situação de contingência, ao ser julgado pelo burocrata como um caso “*menos severo*”.

Essa observação dos estudantes e cuidadores para avaliar a necessidade de trocas, segundo a OE Fátima, também conta com o auxílio da diretora: “*a direção [...] como ela percebe mais, por ela passar mais tempo na escola, então ela fica assim ‘aquele cuidador não está dando muito certo com aquele aluno, como é que vai fazer?’*”.

Analisando essas narrativas, fica evidente a necessidade de observação e avaliação constante do apoio ofertado ao estudante com deficiência. Mais uma vez, cabe aos orientadores e diretores exercer a discricionariedade para determinar essas trocas quando consideram necessário. Essa situação também mostra o processo interativo entre os diferentes atores escolares na reconstrução e alteração das políticas públicas durante a implementação a partir da discricionariedade em exercício, o que impacta nos estudantes que receberão outro cuidador (LOTTA, 2014; LOTTA et al, 2018).

A seguir, tendo inspiração em Barroso et al (2006), apresentamos um quadro que elenca as lógicas de ação construídas pelas escolas quanto aos profissionais de apoio que foram explicitadas nas entrevistas:

QUADRO 8 – Lógicas de ação em relação aos profissionais de apoio: determinações internas

Escola Lua	Escola Sol
Cuidadores para auxílio na locomoção, higiene e alimentação	Cuidadores para auxílio na locomoção, higiene e alimentação
Crítérios de definição: cuidador para estudantes com menos autonomia; um cuidador dando suporte para dois estudantes	Crítérios de definição: cuidador para estudantes com menos autonomia e “ <i>mais severos</i> ”; gênero do cuidador (cuidadora para menina); relação interpessoal entre cuidador e professor; um intérprete de LIBRAS dividindo horário entre dois estudantes
OE e prof. SRM atuando como mediadores em sala	Cuidadores também atuam como mediadores
	Mãe de estudante atuando como cuidadora

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos profissionais de apoio, os orientadores educacionais atuam na escolha de critérios para alocar os profissionais de apoio que auxiliarão os estudantes com deficiência, definindo quais crianças precisam desse suporte e como os profissionais serão distribuídos nas turmas, pois não há uma diretriz que determine esses critérios. Além disso, foi possível compreender que os orientadores educacionais, assim como outros agentes escolares, demonstraram ter clareza sobre o papel legal atribuído aos cuidadores, categoria de profissional de apoio mais citada pelos entrevistados, mas relatam falta de profissionais nas escolas. Para lidar com essa escassez de recursos humanos na rede, são estabelecidas outras lógicas de ação que envolvem professores, orientadores, cuidadores e famílias dos estudantes para dar o apoio pedagógico e/ou de cuidado que as crianças com deficiência necessitam.

4.2.3 COMPOSIÇÃO DE TURMA

Nas entrevistas realizadas, foram levantados elementos sobre o processo de alocação dos estudantes com deficiência pelas turmas comuns. Nesta categoria, discutiremos os aspectos ligados à participação dos orientadores educacionais neste processo. Pensando em uma escola na perspectiva inclusiva, que recebe diferentes estudantes, entendemos a importância da composição de turma em diálogo com Bernado (2013):

O agrupamento dos alunos é um dos múltiplos fatores que afetam o ambiente de aprendizagem em sala de aula, a qualidade do currículo, a instrução, a expectativa docente, clima escolar, prática pedagógica, entre outros. A questão que se coloca para as escolas não é somente como agrupar os alunos, mas como ensinar e que ambiente de aprendizagem construir para propiciar um maior e melhor aprendizado (BERNADO, 2013, p. 155).

A respeito dos profissionais envolvidos na complexidade da composição de turma, este processo parte da iniciativa das orientadoras e envolve a participação de outros atores

escolares. Isso sugere que os orientadores educacionais e pedagógicos teriam protagonismo na condução do processo de formação das turmas, realizado com o suporte de outros atores escolares, conforme será discutido a seguir:

[...] geralmente é conversado com todos. A orientação chama os professores todos, não individualmente, chama todos e conversa: “então, vamos receber o aluno tal, ele tem essa especificidade, então seria mais indicado ir para a turma tal por conta da localização e tal”. Então todo mundo participa daquilo, contribui, dá sua opinião. Eles buscam justamente fazer em momentos coletivos, mas, caso não der, eles chamam individualmente a pessoa (José, prof. SRM, Escola Lua).

José explicita que, na impossibilidade de fazer um encontro com todos os docentes, as orientadoras conversam individualmente com os professores sobre a questão. Quanto à fala sobre a indicação das orientadoras para que o estudante seja direcionado a uma determinada sala de aula por causa da localização, esse critério de definição também foi apontado em outros momentos:

[...] os alunos cadeirantes, quando a escola vai organizar a turma deles, tenta colocar eles geralmente na frente da entrada. Porque a minha escola por exemplo tem salas na frente e no fundo, no outro corredor. Então, para facilitar o acesso desse aluno, quando esse aluno é inserido na turma, busca fazer uma turma em que ele esteja de frente para a entrada. E da mesma forma, dependendo de outras deficiências, colocar o aluno numa turma que tenha o melhor acesso para o pai ou a mãe na entrada, facilitando o deslocar dele na escola (José, Prof. SRM, Escola Lua).

[...] esse aluno, se não tiver alguém além do professor, que possa fazer a locomoção dele e da cadeira, aí mesmo a gente não coloca no segundo andar, a gente coloca no andar de baixo porque a gente tem um fluxo maior de profissionais que possam dar um “socorro” para esse professor ou para esse aluno em algum caso. No andar de cima a gente vai ter um inspetor, dois, e em alguns momentos do dia às vezes não tem ninguém no corredor que possa fazer (Rosa, OP, Escola Sol).

Essa atenção dos profissionais à acessibilidade do espaço escolar quando definem as turmas dos estudantes com deficiência é crucial na eliminação de barreiras e dialoga com diversos documentos norteadores como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outros. Ainda que não esteja prescrito de forma literal nos textos legais que a escola deve colocar estudantes cadeirantes ou com mobilidade reduzida nas salas do andar térreo e da frente da escola, é na compreensão da realidade da própria instituição que se faz essa reinterpretação da política.

Retomando a discussão sobre quem participa da composição das turmas, a orientadora Fátima fez a seguinte afirmação:

[...] a gente também conversa com a professora da sala de recursos que ela já está lá bastante tempo, então ela já conhece os professores que estão lá há bastante tempo também, e o pessoal da secretaria, às vezes porque em relação a número de alunos, e

[...] o pessoal da secretaria sabe mais essa essas informações de número de alunos especiais para fazer aquela redução, que às vezes é necessário para o professor atender melhor (Fátima, OE, Escola Sol).

Ela destaca a importância de consultar a professora da SRM pela experiência acumulada na escola e com a equipe de secretaria escolar para obter informações sobre o número de estudantes por turma. A respeito dessa redução no quantitativo de crianças em sala de aula quando há matrículas de estudantes com deficiência citado por Fátima, chama atenção o fato da orientadora ainda não ter se apropriado dessa informação, presente em normativas locais como a Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a) e a Resolução SEMED nº 001/2019, que apresenta normas para efetivação de matrículas na rede (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019c). Aparecida, orientadora educacional da Escola Lua, afirma que “[...] no documento, para cada deficiente em sala de aula, diminui dois alunos. Lá no documento e na lei”. Mesmo sem explicitar em qual “documento” e em qual “lei” está presente essa informação, ela demonstra conhecer como funciona o processo de redução do ponto de vista legal.

Os participantes do estudo deixaram claro que nem sempre a redução no quantitativo de estudantes da turma quando há matrículas de crianças com deficiência acontece tal como os textos normativos:

[...] acontece às vezes de a gente ter dois quinto anos, vamos supor, [...] esse já tem um laudado aqui, mas a mãe disse somente que ele pode ter [...] alguma deficiência, não tem laudo. Então, a gente não pode diminuir. [...] a gente não pode negar a vaga, então a gente tem que colocar. Então, às vezes isso acontece, mas a escola com a equipe, procura não fazer isso. Até para que o trabalho do professor, do profissional junto, até mesmo do cuidador, junto a sala de recursos, seja mais eficaz. Porque dá conta de um é melhor do que da conta de dois, três, né? (Aparecida, OE, Escola Lua).

[...] existe a garantia da redução de dois alunos a cada aluno deficiente matriculado. Claro que a demanda do município é muito grande, então nem sempre a gente consegue fazer a redução. Mas principalmente, eu repito: se essa criança tem um laudo, a gente tem como afirmar e tentar assegurar essa redução do número de alunos para que o professor possa dar uma assistência melhor e diferenciada. Mas existem outras leis que se sobrepõem. Porque a gente faz a redução, mas se vier uma criança que esteja em situação de abrigo, de vulnerabilidade, e o Ministério Público exigir a matrícula, a gente tem que abrir mão, e aí essa turma vai ter um número de alunos normal ou às vezes até acima do normal para você estar atendendo a comunidade (Lourdes, diretora, Escola Lua).

A questão da ausência de um laudo médico é colocada em questão para que se efetive o procedimento de reduzir as turmas que apresentam estudantes com deficiência. Aparecida sinaliza que, nos casos onde não há laudo, não é possível que a escola faça a redução de estudantes na turma. Ela relata que, como estratégia, os profissionais da escola tentam

organizar as classes de forma que os estudantes com possível deficiência não fiquem na mesma turma que já possui crianças com laudo atestando deficiência. Parece haver, neste sentido, pouco espaço de discricionariedade para que a orientadora e outros atores escolares decidam pela redução de turma nos casos em que há estudantes sem diagnóstico clínico, indo ao contrário das orientações da Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014).

Lourdes também aponta a garantia de redução para os casos das crianças com deficiência e que apresentam laudo, acrescentando ainda que nem sempre essa configuração da turma com número reduzido de estudantes se mantém porque a escola recebe do decorrer do ano estudantes encaminhados pelo Ministério Público (MP), em situação de vulnerabilidade social e/ou que estão em acolhimento institucional, para os quais não pode negar a matrícula, mesmo que ultrapasse o número previsto de estudantes. Neste caso, ao analisarmos a afirmação de que “*as leis se sobrepõem*”, na verdade é exposto o amplo espaço de discricionariedade de atores como o MP em outras instituições, inclusive as escolas. Isso se aproxima ao que Barroso (2006) discute sobre a complexidade presente na regulação de políticas públicas nos variados sistemas envolvidos, o que leva a uma amplitude e multiplicidade de forças e interesses em jogo.

Os agentes envolvidos na composição de turma relataram se atentar ao que nomeiam como perfil dos professores. Penha, diretora da Escola Sol, afirma que a equipe escolar “*teve o cuidado de estar vendo o perfil de cada professor para cada turma*”. Sobre as características observadas no docente para que receba os estudantes com deficiência, os participantes da pesquisa fizeram os seguintes relatos:

[...] tem que ver um professor que abrace a causa da criança, porque às vezes pode não ter uma formação muito específica mas tem a empatia, então aquilo ali é o que dá certo, porque a acolhida é o principal. Às vezes você tem um professor que tem formação e não tem a mesma aceitação (Lourdes, diretora, Escola Lua).

[..] a gente sempre procura fazer assim, incluir o aluno [...] numa sala aonde aquele profissional tenha perfil, que a gente já conhece as características de cada um, a gente sabe que fica muito nervoso, sem paciência. Que professor mesmo, mesmo sendo aluno não dito especial, a gente já tem essa ansiedade, né? Se a gente vai dar conta, se a gente não vai dar conta. Então, a gente analisa aquele profissional que já trabalhou anterior, que tenha o foco, que possa desenvolver um bom trabalho [...] Mas a gente procura o professor procura puxar as avaliações feitas, portfólio. E nesse portfólio a gente vê o desenvolvimento daquele aluno na sala regular, com aquele professor. Então, a gente sempre busca estar observando o trabalho do profissional (Aparecida, OE, Escola Lua).

Então, a gente sabe que tem alguns profissionais que não vão se adaptar muito com aquele aluno e às vezes o aluno é muito severo e não vai ter um cuidado maior, então a gente pensa já no outro profissional: “essa turma aqui vai ficar muito bem com aquele profissional, então vamos colocar ele”. [...] tem profissional que a gente sabe que “ai meu Deus é muito cabeça-dura, muito difícil, não vai mudar assim” ou tem aquele fala assim “ah vamos mudar aquele aluno que às vezes ele vai ter uma

outra visão da educação”, às vezes ele precisa ser despertado de alguma maneira e às vezes acaba dando certo, às vezes aquele que a gente pensava assim “esse não vai dar certo”, vamos dar uma chance? (Fátima, OE, Escola Sol).

Nas falas elencadas, as duas orientadoras educacionais argumentam a importância de se conhecer o corpo docente das escolas para definir os estudantes com deficiência de cada turma. Aparecida cita a questão da experiência prévia do professor com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, bem como analisam as propostas pedagógicas desenvolvidas. José, professor da SRM na mesma escola que Aparecida, ressalta que “*tem que ver a questão também do professor que trabalhou melhor com o aluno, que se adaptou melhor, que teve bom resultado*”, endossando a fala de Aparecida sobre a análise do trabalho docente como critério para distribuir os estudantes com deficiência pelas turmas.

A orientadora Fátima, assim como o professor José, fala sobre a questão da adaptação do professor com o estudante, demonstrando preocupação com os estudantes “*mais severos*” e que requerem mais “*cuidado*” da parte do docente. Lourdes, que é diretora da unidade escolar de Aparecida e José, relata que o professor precisa ter “*empatia*”, “*acolhida*”, “*abraçar a causa*” e “*aceitação*”, mesmo que não tenham uma formação direcionada para o trabalho com Educação Especial, ou seja, valoriza aspectos com base nas suas concepções e julgamento moral em detrimento da formação, o que provavelmente acontece por ter visto experiências ruins com professores qualificados.

Essa valorização de certas características no perfil do professor para que ele seja designado a uma turma que tenha estudantes com deficiência pode estar relacionada à expectativa da equipe escolar de que o docente tenha boas interações com os estudantes. De acordo com Bernado (2010, p. 117; 2013, p. 175):

As pesquisas apontam que mais importante que os recursos escolares, são as dimensões interativas do processo ensino-aprendizagem. Esclarecendo, a qualidade da aprendizagem não depende unicamente dos recursos pedagógicos, mas das interações entre os alunos e entre os professores e seus alunos e são essas interações que vão impactar, ou melhor, ter efeito na aprendizagem dos alunos, principalmente no aprendizado dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A questão da “*acolhida*” nomeada pela diretora Lourdes, remete ao que Camargo e Paes de Carvalho (2019) observaram em sua pesquisa a percepção dos agentes de que o acolhimento da escola e de todos os atores escolares seria referência para a mensuração do sucesso de implementação da política. No entanto, as autoras compreendem que o mais fundamental seria construir uma prática em sala de aula que considere as especificidades e capacidades dos estudantes. Assim, por mais que o acolhimento ofertado no espaço escolar

possa ter importância, ele não é suficiente para a garantia de um trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

Nas narrativas de Aparecida e de Fátima aparecem elementos que podem indicar certos estigmas sobre alguns professores: “*sem paciência*”, “*nervoso*”, “*cabeça dura*”, “*difícil*”. Por mais que estejam visando o bom aproveitamento do estudante, essas falas sinalizam que a decisão tomada pelas orientadoras e outros atores escolares na escolha dos docentes que ficarão com os estudantes com deficiência talvez seja pautada nessas visões negativas construídas sobre os professores, fazendo com que haja pouco dinamismo e limitando o quadro docente que atenderá aos estudantes com deficiência. Por sua vez, Fátima afirma sobre a necessidade de fazer mudanças e “*dar uma chance*” para que outros professores tidos como “*difíceis*” possam trabalhar com estudantes com deficiência, ressaltando que isso mostrou resultados positivos em outras situações.

A questão de um determinado perfil docente para a alocação nas turmas também apareceu em uma das pesquisas consultadas. Camargo e Paes de Carvalho (2019), em estudo realizado na rede pública de Corumbá/MS, as assessoras técnicas entrevistadas, que atuavam em um centro de apoio à Educação Especial no município, afirmaram sobre a importância do professor ter “*perfil*” para trabalhar com estudantes com deficiência. No caso do estudo das autoras, o perfil se remete a questões que ultrapassam o processo de ensino e aprendizagem e enfatizam as atividades da vida diária para auxiliar os estudantes em suas necessidades. Como podemos observar, não encontramos em nosso estudo falas que remetam a uma expectativa de auxílio neste sentido para o perfil atribuído ao docente das turmas comuns.

Outro aspecto analisado pelos profissionais na definição das turmas é o perfil dos estudantes, conforme podemos observar nos fragmentos a seguir:

A gente tem que geralmente dividir pra não ficarem muitos alunos incluídos numa turma só, observar o perfil de cada um. Porque tem uns que são um pouquinho mais agressivos, outros são mais tranquilos. Aí a gente tenta remediar da melhor maneira possível para ficar bom para o professor e para o aluno também (Socorro, OP, Escola Sol).

[...] às vezes a gente pensa assim: “ah, um autista severo talvez não vai ficar muito legal com deficiente intelectual severo também”. Então quando a gente vai compor as turmas e às vezes tem quatro turmas de 4º ano, cinco turmas de 5º, então a gente faz essa divisão (Fátima, OE, Escola Sol).

[...] sabendo qual laudo já do aluno, a gente procura colocar em sala de aula que seria mais apropriada para receber dentro do laudo apresentado, das características. Quando a mãe que fala que aquele aluno pode ser um portador, já é um outro modo de ver. Primeiro a gente analisa a família, analisa o aluno, para depois incluir ele na sala (Aparecida, OE, Escola Lua).

Quando o aluno a gente já conhece, ele já está com a gente há algum tempo, a gente já [...] sabe como é aquele aluno, como é o processo de aprendizagem dele, quais são as dificuldades que ele tem e o que ele precisa avançar, o que ele pode avançar, a gente faz uma seleção [...]: aqueles alunos que têm comprometimento maior não ficar dois alunos na mesma turma (Rosa, OP, Escola Sol).

As orientadoras educacionais e pedagógicas elencaram a necessidade de conhecer e analisar os estudantes para exercerem a discricionariedade na composição de turma. Novamente na fala de Aparecida aparece a questão do laudo como um norteador para a escolha da turma em que o estudante ficará, mas ao mesmo tempo é considerado também o discurso da mãe sobre a possibilidade do estudante ter alguma deficiência. Tanto Fátima quanto Rosa explicitam de forma direta sobre a importância de cada turma ter até dois estudantes com deficiência.

Essa alocação dos estudantes com deficiência pelas diversas turmas de um mesmo ano de escolaridade, como a fala de Fátima sugere, está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001). Segundo o inciso II do artigo 8º, as escolas comuns, ao organizarem as classes, devem distribuir os estudantes público-alvo da Educação Especial pelas várias turmas do ano escolar, “de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade”.

Fátima cita a combinação de diagnósticos e da severidade do caso. Socorro constrói sua argumentação destacando a questão do grau de agressividade dos estudantes. Rosa narra que, nos casos de estudantes já conhecidos pela equipe escolar, leva-se em conta essa trajetória de aprendizagens construídas até então, bem como as potencialidades e dificuldades.

É necessário considerar que, ao usar o binômio “*mais agressivos*” e “*mais tranquilos*”, Socorro parece estar exprimindo uma visão ancorada em um estigma dos estudantes com deficiência, que muitas vezes pode conduzir a situações de exclusão no âmbito escolar. Remetendo a Goffman (2008), podemos compreender que os estudantes com deficiência que recebem o estigma de “*mais agressivos*” são vistos socialmente por uma percepção que os desqualifica ou desvaloriza, colocando-os numa posição de desvantagem, distantes da identidade de um estudante “*mais tranquilo*” idealizada pelos atores escolares.

Além disso, podemos relacionar esse tipo de atributo dado aos estudantes com a constituição de identidades sociais realizada pelos burocratas de nível de rua sobre os usuários. Segundo Maynard-Moody e Musheno (2003), no contato com o usuário, o burocrata atribui a ele uma identidade social ou pertencimento a um grupo social que carrega um significado e uma consequência. Muitas vezes, o usuário é incluído em algum grupo

estigmatizado, como ocorre no caso dos estudantes tidos pela OP como “*mais agressivos*”, que poderão ter a consequência de serem alocados em determinada turma e sofrerem exclusão devido ao modo estigmatizado que são vistos na escola.

Da mesma forma, quando Fátima e Aparecida se referem ao laudo e aos diagnósticos dos estudantes, por mais que sejam norteadores, é fundamental considerar o funcionamento desse quadro nesses estudantes, tendo em vista que eles podem apresentar características muito distintas entre si. Aparecida chega a citar a questão da análise das características dos estudantes, o que indica que possa ter uma visão mais ampliada dos casos na hora de exercer a discricionariedade na composição das turmas. Esse destaque aos diagnósticos e laudos para a alocação dos estudantes nas turmas remete ao que afirma Pletsch (2012, p. 40):

É sabido que focado em concepções terapêuticas, o laudo acaba prejudicando o trabalho pedagógico com esses alunos, uma vez que muitos profissionais privilegiam o déficit e as características biológicas da deficiência em detrimento das possibilidades de desenvolvimento educacional desses sujeitos.

Analisando o perfil da turma, foram encontrados alguns aspectos no fragmento a seguir:

[...] a gente tem que escolher uma turma que tenha características mais calmas [...]. Depois sentamos novamente, eu e a equipe de Orientação Pedagógica e Educacional, para ver qual a melhor turma em que essa criança pode ser inserida, qual a turma que tem menos alunos, que seja menos agitada, para que a gente possa fazer essa inclusão. [...] o orientador educacional está envolvido em todo o processo [...] na inclusão desse aluno numa turma que seja mais adequada, mais receptiva, mais dentro das características dele. Porque a gente observa se a turma é mais agitada, se a turma é menos agitada [...] (Lourdes, diretora, Escola Lua).

Lourdes relata o papel ativo da ETAP e, de modo particular, da orientadora educacional, no processo de enturmação. Ela destaca que, na escolha de turma para a criança com deficiência, observam o número de estudantes que a turma possui e o nível de “*agitação*” e “*receptividade*” das crianças. Percebe-se que a diretora recorre a estigmas para classificar a turma como mais ou menos “*agitada*” e esse atributo negativo fará a diferença no exercício da discricionariedade para inclusão do estudante com deficiência em certa turma.

Parece haver um esforço de construir turmas homogêneas, inserindo o estudante em classes “*mais dentro das características dele*”. Os estudantes que apresentam características de agitação são estigmatizados e agrupados numa mesma turma, o que pode aumentar a dificuldade do docente em construir um trabalho pedagógico com o grupo e ser uma marca de exclusão social da turma em relação ao restante da escola.

Bernado (2010) apresenta um estudo de Dupriez e Draelants (2003) que, ao revisar outras pesquisas sobre o assunto, revela efeitos negativos relacionados à constituição de

turmas homogêneas a partir do nível escolar, principalmente para os estudantes inseridos em turmas com baixo desempenho. Os docentes designados para trabalhar com essas turmas tendem a apresentar ausência de expectativa positiva quanto ao aprendizado dos estudantes.

Pensando em uma turma cuja marca de perfil é a “*agitação*”, o professor pode apresentar baixa expectativa sobre a aprendizagem desses estudantes e assim investir menos no grupo, contribuindo para uma situação de fracasso. No caso de estudantes público-alvo da Educação Especial, esse tipo de conduta implica em mantê-los excluídos de um processo de aprendizagem significativo mesmo estando no interior das salas de aula.

Essa forma de organizar as classes, numa aparente tentativa de homogeneizar esses grupos de estudantes, dialoga com práticas que aconteciam no passado, conforme aponta Bernado (2010, p. 114):

A consideração de que o trabalho com turmas homogêneas facilita o trabalho do professor remonta ao início do ensino em graus, quando a necessidade de constituir grupos de alunos semelhantes levava em conta critérios relacionados com a possibilidade de aprendizagem, como, por exemplo, a idade. A conveniência de tal homogeneidade foi dada pela consideração de que o grupo constituído dessa forma obteria maiores rendimentos, tendo em vista que o professor poderia trabalhar com os alunos “uniformemente”, acreditando-se que as diferenças individuais seriam reduzidas nesse modo de organização das turmas.

Pelo o que analisamos, ainda pode parecer benéfico para a escola compor as turmas tendo como referência as características comportamentais numa ação que busca homogeneizar os grupos, mesmo que seja o contrário do que a literatura contemporânea propõe. Pletsch (2020, p. 68) afirma que “hoje sabemos que a diferença potencializa as possibilidades humanas”. Assim, organizar turmas heterogêneas considerando as especificidades dos estudantes pode ser um caminho para a construção de um ambiente de aprendizagem favorável às necessidades educacionais das crianças.

Rosa, orientadora pedagógica da Escola Sol, faz uma afirmação que sintetiza as análises sobre a composição de turmas: “*os alunos são colocados mais ou menos nesses critérios, que não são critérios claros, eles não estão escritos em lugar nenhum, é uma combinação que acontece entre a gente, a gente vai estudando caso a caso*”. Não há regras formais a respeito do assunto, o que deixa a cargo dos atores escolares, dentre eles os orientadores educacionais, a construção de critérios e estratégias que possibilitem a distribuição dos estudantes com deficiência pelas turmas de forma que propicie processos de aprendizagens considerando as especificidades dos estudantes. Isso indica que há um espaço mais amplo para o exercício de discricionariedade pelos agentes. Algumas participantes

indicaram que há possibilidade de alterações na composição das turmas ao longo do ano letivo:

Ela [*a orientadora educacional*] está acompanhando como está [...] essa questão do professor; se o professor está com dificuldade; se ele está aceitando; se ele está rejeitando; se há necessidade de fazer alguma troca; se há necessidade de sentar e fazer uma formação, a gente [...] traz esse professor para a gente poder conversar melhor sobre o assunto, fazer um estudo de caso, falar sobre as características (Lourdes, diretora, Escola Lua).

[...] às vezes até no decorrer do ano a gente faz umas trocas também de turmas, de professor: “fica hoje com o tio”, “fica hoje com a tia” para a gente perceber qual seria a abordagem desse professor (Fátima, OE, Escola Sol).

Como se pode perceber nos fragmentos anteriores, Fátima e Lourdes citam a possibilidade de troca entre estudantes e professores. Lourdes aponta a importância da orientadora educacional para perceber a relação entre o professor da sala comum e o estudante com deficiência, sugerindo também a possibilidade de realizar trocas de professor, ofertar formações ou fazer estudo de caso com o docente.

Rosa, OP da Escola Sol, diz que “*a gente entende que a escola é dinâmica, que isso acontece, mas a gente faz esse trabalho de tentar, se for o caso, trocar o aluno de turma*”. Ela e a colega Fátima relatam as mudanças do estudante de turma para que seja observado o trabalho desenvolvido por outro docente com aquele estudante, levando em conta a dinamicidade do ambiente escolar.

A flexibilização na composição de turma, realizando alterações no grupo quando a equipe escolar avalia que seja necessário, está em conformidade com a proposta de autores como Slavin (1995), tal como cita Bernado (2010). Nessa linha, defende-se a heterogeneidade das turmas e a realocação dos estudantes em outros grupos a qualquer momento do ano letivo. Na perspectiva citada, a intenção é de evitar a distribuição dos estudantes num grupo fixo do início ao fim do período escolar. No entanto, em nossa pesquisa, observamos que a flexibilidade é usada como um recurso para os casos em que há dificuldades no grupo formado. Esse tipo de estratégia pode ser interessante para o processo de inclusão do estudante com deficiência nas turmas comuns, garantindo o direito à aprendizagem da criança e reconhecendo suas especificidades.

Para sintetizar as lógicas de ação na distribuição de estudantes público-alvo da Educação Especial pelas turmas, construímos o quadro a seguir, inspirado em Barroso et al (2006):

QUADRO 9 – Lógicas de ação para composição de turma: determinações internas

Escola Lua	Escola Sol
Conversa com os professores dando sugestão	Conversa com prof. SRM pedindo sugestão
Critérios de localização: estudantes com dificuldade de locomoção nas salas da frente	Critérios de localização: estudantes com dificuldade de locomoção nas salas do térreo
Observação à redução do número de estudantes	Observação à redução do número de estudantes com suporte da secretaria
Dificuldades: redução apenas quando há laudo; inserção extra de estudantes em cumprimento à exigência do MP	Critério: perfil do professor (mais “ <i>cuidadoso</i> ”, menos “ <i>cabeça dura</i> ”, menos “ <i>difícil</i> ”)
Critério: perfil do professor (“ <i>abrace a causa</i> ”, “ <i>empatia</i> ”, “ <i>acolhida</i> ”, menos “ <i>nervoso</i> ”, mais “ <i>paciente</i> ”; observação do portfólio; “ <i>trabalhou melhor</i> ”; “ <i>se adaptou melhor</i> ”; “ <i>bom resultado</i> ”)	Critério: perfil dos estudantes (observação de diagnóstico, nível de severidade, grau de “ <i>agressividade</i> ” e “ <i>tranquilidade</i> ”; potencialidades e dificuldades dos estudantes antigos)
Critério: perfil dos estudantes (observação das características e laudo; análise da família)	Distribuição dos estudantes com deficiência pelas diversas turmas, de acordo com nível de comprometimento
Critério: perfil da turma (mais “ <i>calma</i> ”, menos “ <i>agitada</i> ”, mais “ <i>receptiva</i> ”, “ <i>mais dentro das características dele</i> ”)	Troca do estudante de turma ao longo do ano letivo
Formações e estudo de caso com o docente em caso de dificuldades; troca do estudante de turma ao longo do ano letivo	

Fonte: Elaboração própria.

No quadro, podemos observar as estratégias desenvolvidas pelas duas escolas para alocar os estudantes público-alvo da Educação Especial pelas turmas, nas quais o orientador educacional participa com outros agentes e busca suporte com os docentes. O principal aspecto legal que norteia a composição de turmas é a redução no número de estudantes por turma quando há crianças público-alvo da Educação Especial, que por vezes não pode ser realizada e/ou mantida ao longo do ano letivo. Nas unidades escolares, diante da inexistência de determinações sobre critérios a serem usados na alocação, os agentes constroem seus próprios critérios de composição de turmas com base na localização física das salas de aula e nos perfis da turma, dos estudantes e dos docentes.

4.2.4 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Como discutido no capítulo sobre a Educação Especial, a participação das famílias no processo escolar de estudantes com deficiência tem sua relevância destacada em documentos a nível local e nacional, dentre eles, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009) e a Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a).

Na presente pesquisa, o orientador educacional foi apontado como protagonista na mediação do contato entre escola e responsáveis dos estudantes. Em diversos momentos, quando precisavam se referir às conversas com as famílias, os participantes do estudo sinalizavam que o orientador educacional é o agente escolar que viabiliza esses encontros. Os excertos a seguir destacam essa percepção que os profissionais entrevistados apresentaram sobre a relação entre orientadores educacionais e as famílias:

[...] por ter o contato direto com o aluno, isso faz a gente já ser uma pessoa de referência para esse atendimento. E por ter o contato direto com a família, num momento que você chama, num momento que você começa a entrevistar, você começa a perceber realmente para cada foco aquela necessidade de atendimento (Aparecida, OE, Escola Lua).

Eu acho que o orientador educacional nesse sentido é muito importante porque é ele que aproxima a família da escola, o orientador educacional que faz esse trabalho de conversa, tanto com os pais dos alunos com deficiência e também com os outros. Então, se a gente tem o pai que está ali na escola, que participa, que está em contato com a gente, que conta como o aluno é em casa, principalmente os alunos com deficiência, isso nos ajuda bastante. Então esse trabalho que o orientador educacional faz nesse sentido de aproximar a família dos alunos com deficiência e estar ali próximo ao aluno para ver as dificuldades dele na escola, e essa conversa com os pais é muito importante (Penha, diretora, Escola Sol).

[...] o orientador educacional tem um papel fundamental. É ele que está ali trabalhando diretamente com a criança. Em sua maioria é ele que conhece o caso da família, o caso daquela criança, o processo ensino-aprendizagem daquele aluno. Então, se tivesse que destacar um profissional dentro da escola, dentro desse processo com a Educação Especial, com certeza eu destacaria o orientador educacional. [...] (Vitória, Coord. EE, SEMED).

Podemos analisar que tanto os burocratas de nível de rua que estão nas escolas como a burocrata de médio escalão da SEMED reconhecem a importância do orientador educacional nessa aproximação entre as famílias e a escola, pontuando que isso pode ser benéfico de modo particular para os estudantes com deficiência. Neste sentido, a categoria aqui analisada se debruça sobre as relações estabelecidas entre orientadores educacionais e famílias, entendendo as contribuições e impactos na trajetória escolar dos estudantes com deficiência.

Por se tratar de uma categoria que reuniu uma quantidade expressiva de elementos para análise, optamos por organizá-la em quatro subseções, a saber: concepções sobre as escolas, OE e atendimento aos responsáveis na inserção de estudantes, concepções sobre as famílias, outras ações de acompanhamento.

4.2.4.1 Concepções sobre a escola

Um aspecto a ser destacado é a procura das famílias pelas duas escolas investigadas. Como citado no capítulo 3, ambas as instituições possuem uma estrutura mínima para atender

aos estudantes com deficiência, tendo sanitários acessíveis e sala de recursos multifuncionais. Além disso, uma das instituições conta com rampas de acesso e a outra apresenta todas as salas no andar térreo. Podemos dizer que essas características impactam na forma como a comunidade vê a escola e conseqüentemente na demanda de matrículas para a Educação Especial.

Lourdes, diretora da Escola Lua, afirma que foi criado um “*mito que aquelas escolas tinham um atendimento diferenciado, [...] mas acabava que tinha uma demanda muito grande*”. Penha, diretora da Escola Sol, também relata que “*a escola meio que ficou estigmatizada de que ali era uma escola que se poderia ter esse acesso a esses alunos. [...] E também por ter a sala de recursos*”. Pelas falas das diretoras, entendemos que as famílias muitas vezes procuram as escolas por causa de concepções construídas na comunidade escolar que foram atribuídas às instituições sobre o trabalho pedagógico realizado junto aos estudantes com deficiência, ou ainda pela infraestrutura para recebê-los.

Essa percepção é igualmente relatada por Socorro, orientadora pedagógica da Escola Sol, afirmando que “*a escola é vista como uma escola de referência nesse trabalho com crianças incluídas. Então, a procura é muito grande na escola*”. Há, neste sentido, expectativas por parte das famílias sobre a proposta que será ofertada aos estudantes com deficiência, que podem se aproximar ou se distanciar daquilo que as instituições de ensino realmente constroem no cotidiano.

Outros agentes das escolas comentaram a respeito das concepções das famílias sobre as escolas e a procura para matrículas de estudantes com deficiência que moram em bairros mais distantes:

[...] a gente ainda recebe muito aluno de muito longe, justamente pelas famílias imaginarem [...] que: “acho que meu filho tem alguma situação, então eu acho que ele tem que ir para a Escola Sol porque essa é uma escola que vai atender esse aluno, só ela está capacitada ou vai ter profissionais para atender esse aluno, meu filho”, enfim, com ou sem algum tipo de **laudo**. Então a gente tem um número muito grande realmente de alunos, a gente conta com sala de recursos [...] (Rosa, OP, Escola Sol).

A procura de famílias que residem em bairros distantes para matricularem crianças com deficiência na escola, explicitada por Rosa, também foi citada por Fátima, OE da Escola Sol: “*[...] pela visão que os pais têm, aqueles pais que moram bem longe, bem distante da escola, mas aí um pai vai conversando com outro*”. Na fala de Rosa, aparece mais uma vez a questão do laudo. Na percepção da orientadora pedagógica, as famílias cujos filhos aparentam ter alguma deficiência acessam a instituição escolar indicada por outras pessoas pelos seus recursos no intuito de oferecer uma educação numa escola que terá mais condições de lidar

com as dificuldades que apresentam. Essa estratégia das famílias se mostra bastante interessante, principalmente por se tratar de uma rede que fazia matrícula direta na unidade escolar, sem critérios que restringissem o acesso aos estudantes do entorno.

A seguir, poderemos analisar outro relato sobre o assunto que corrobora com a percepção dos demais atores escolares:

[...] a visão para os pais ainda continua que a escola é uma escola para criança especial, eu entrevistei alguns pais ano passado, e eles falavam assim: “eu matriculei meu filho aqui porque eles falavam que aqui era escola de aluno especial, então eu matriculei aqui por causa disso”. E eu vejo que a quantidade lá na minha escola é muito grande de alunos com deficiência, por causa dessa concepção ainda de alguns pais [...] nós temos sala de recursos [...] A gente oferece bastante coisas para os alunos especiais, só que os pais ainda tem essa visão de que a minha escola [...] é uma escola somente para os alunos especiais (Fátima, OE, Escola Sol).

A orientadora Fátima aponta aspectos semelhantes aos que foram retratados por Lourdes e Penha. Ela analisa que há um estigma de que a instituição onde trabalha seria uma escola exclusiva para estudantes com deficiência, o que aumentaria a procura das famílias pela escola, interessadas no suporte que a unidade teria a oferecer para as crianças.

Esses elementos narrados pelas equipes escolares nos permitem compreender que as instituições escolares pesquisadas são concebidas como mais atrativas para os estudantes público-alvo da Educação Especial. De acordo com Barroso et al (2006), a atratividade da escola está relacionada com sua capacidade que demonstra ter de suscitar a vontade dos estudantes em querer frequentá-la. No caso, a vontade engloba os familiares dos estudantes, pois são eles que tomam a decisão sobre a escola na qual irão inserir as crianças. O autor aponta que a atratividade varia de escola para escola e decorre de diferentes fatores. Essa capacidade atrativa pode acontecer de uma forma ativa, resultando de uma ação intencional da escola para captar e satisfazer os estudantes, ou de forma passiva, em que determinadas iniciativas exercem efeito atrativo sobre os estudantes mesmo sem ter essa intenção.

Partindo da análise realizada por Barroso et al (2006) sobre a atratividade escolar, podemos observar que, nas escolas investigadas em nosso estudo, a atratividade passiva tem como fatores as características do edifício escolar e a composição social do meio e as características da população escolar, sendo reconhecidas pela comunidade como espaços acessíveis e adequados para o público-alvo da Educação Especial. Dentre os fatores de atratividade ativa, podemos citar os tipos de atividades ofertadas que contemplam as crianças com deficiência.

Ao compreender que as escolas pesquisadas se mostram como atrativas para o público-alvo da Educação Especial, é indicada a necessidade de que a Orientação Educacional

das duas instituições, em conjunto com outros atores e a comunidade escolar, inclua no seu planejamento de ações a realização de um trabalho que desmistifique as concepções a respeito das escolas e assim apresentem a proposta pedagógica pautada na perspectiva inclusiva que tem sido desenvolvida, aproximando as expectativas da comunidade escolar às possibilidades reais que as instituições de ensino têm a ofertar ao público.

4.2.4.2 OE e atendimento aos responsáveis na inserção de estudantes

Em nossa análise, foi possível perceber que as escolas têm construído ações com as famílias cujas crianças são matriculadas, mesmo que de modo restrito a esse grupo que se insere na instituição na condição de estudantes e familiares e não extensiva à comunidade escolar. O excerto a seguir expõe a ação que a diretora de uma das escolas, em conjunto com a ETAP, tem realizado com as famílias:

Desde o primeiro dia de aula quando a gente retorna agora já está sendo uma nova prática, a gente já faz a reunião de pais e já deixa bem claro que a nossa escola é uma escola inclusiva, uma escola que não discrimina, e que [...] depois da reunião eles podem se encaminhar para a sala de orientação, sem problema nenhum, sabendo que os filhos deles vão ser melhor acolhidos se eles puderem nos ajudar. Então, foi um grande ganho, porque os pais procuraram a equipe de orientação, antes do início das aulas [...] Alunos novos, que a gente não conhecia e que os pais se colocaram e levaram a documentação, então a gente já pode pensar estratégias para eles, coisa que às vezes a gente só conseguia seis meses depois, um ano depois... (Lourdes, diretora, Escola Lua).

Lourdes narra sobre a intervenção realizada pela escola junto às famílias logo na primeira reunião de responsáveis, antes mesmo do início das aulas, em que a equipe procura explicitar a perspectiva inclusiva que norteia o trabalho pedagógico. Este tipo de estratégia pode ser interessante na desmistificação de concepções pautadas em estereótipos, preconceitos e estigmas sobre a instituição e as pessoas com deficiência.

Além disso, ações como a narrada, pautadas nos documentos legais que versam sobre a Educação Especial, podem ter o importante papel de compartilhar informações sobre políticas públicas com o público e assim ser uma ferramenta na participação e controle social ao munir a população sobre seus direitos que precisam ser garantidos. No entanto, como pontuado, seria interessante que este tipo de proposta se ampliasse para outros setores da comunidade local.

Também cabe destacar que a reunião direciona os responsáveis dos estudantes com deficiência para a Orientação Educacional da escola, o que, na percepção de Lourdes, antecipa os procedimentos com documentação e definição de estratégias para atender às especificidades do público-alvo da Educação Especial identificado de forma precoce.

Podemos analisar a potência dessa estratégia para a construção de uma boa relação família-escola por intermédio da direção e ETAP, que tende a trazer muitos benefícios no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes matriculados.

Lourdes chega a explicitar na reunião que os estudantes com deficiência serão “*melhor acolhidos*” se houver ajuda das famílias. Esse tipo de fala, ainda que procure estimular os responsáveis a serem parceiros no processo escolar, pode sugerir, de alguma forma, uma marca de exclusão. Os estudantes com deficiência cujos familiares, por distintos motivos, não “*possam ajudar*” a escola, não serão tão bem “*acolhidos*” tal como as crianças cujos responsáveis conseguem estar em constante parceria com a escola.

Além disso, a diretora não deixa claro qual é o tipo de ajuda esperada pela escola, o que pode gerar outro problema de exclusão: de não correspondência à expectativa da escola por desconhecimento ou impossibilidade. Por se tratar de análise a partir de uma entrevista, não foi possível observar no contexto escolar se há algum tipo de exclusão neste sentido, tal como a fala da entrevistada pode sugerir¹¹. Também cabe destacar que a inclusão das famílias como sujeitos da pesquisa fugia ao escopo desta pesquisa.

Os atores escolares da outra escola investigada narraram sobre o contato da Orientação Educacional com os responsáveis das crianças com deficiência no início do ano letivo. Penha, diretora da Escola Sol, afirmou que “*O trabalho da orientadora começa quando inicia as aulas, que aí ela começa a chamar os responsáveis desses alunos para conhecer, para saber o histórico desses alunos novos*”. Rosa, orientadora pedagógica da mesma escola, contou que participa “[...] *dessa recepção dos alunos na escola. Essa parte fica mais com a orientadora educacional porque é ela que faz o atendimento mais direto com esses pais*”.

Há, desta forma, um procedimento da Orientação Educacional em convocar os responsáveis para atendimento e compreensão do histórico dos estudantes que se matriculam na instituição. Pela necessidade de se pensar na construção de uma proposta de AEE para os estudantes, algo que envolve diretamente as famílias, parece haver uma prioridade em chamar os familiares de estudante com deficiência.

Podemos observar, pelos fragmentos analisados até o momento, que ambas as instituições, ainda que com suas particularidades, procuram realizar ações por meio dos orientadores educacionais e outros atores escolares em conjunto com as famílias de estudantes com deficiência, desde a inserção nas escolas.

¹¹ Como explicitado no capítulo 3, não foi possível realizar a observação do cotidiano escolar, de acordo com o desenho metodológico inicial, por causa da pandemia do coronavírus.

4.2.4.3 Concepções sobre as famílias

Observamos que o contato entre a Orientação Educacional e as famílias, que acontece desde o acesso do estudante público-alvo da Educação Especial à escola, também perpassa pelas concepções dos orientadores a respeito dos responsáveis dos estudantes e das interações que estabelecem.

A aproximação com as famílias dos estudantes, iniciada no começo do ano letivo por mediação do orientador educacional, envolve um processo de interações que vão sendo estabelecidas. Maynard-Moody e Musheno (2003, p. 54) afirmam que, a partir de interações prolongadas, os agentes e os usuários têm maior probabilidade de compartilhar linguagens e símbolos culturalmente reconhecíveis. Eles estão mais propensos a se entender, a interpretar palavras e ações em um contexto mais amplo e menos estereotipado. A interação prolongada incentiva os burocratas de nível de rua a verem um lugar comum entre eles e os usuários, enquanto os contatos de curto prazo destacam as diferenças.

Entretanto, caso os usuários tenham condutas consideradas inapropriadas pelos agentes, agindo de forma que não demonstre civilidade e concordância aos conselhos dos agentes, podem receber uma identidade estigmatizadas e sofrer sanções por parte desses burocratas para que aprendam lições de civilidade e moralidade (MAYNARD-MOODY; MUSHENO, 2003). Nos excertos a seguir, reunimos concepções sobre as famílias que são acionadas e/ou construídas nas interações entre família e escola que podem impactar na escolarização dos estudantes com deficiência.

Aparecida, orientadora educacional da Escola Lua, afirma sobre a resistência de algumas famílias: “[...] a gente chama a família, faz esse encaminhamento, [...] tem família que você sabe que tem resistência, às vezes não leva... A gente tem esses problemas, de resistência às vezes do responsável, e a gente tenta fazer esse trabalho [...]”. Pode-se perceber que a orientadora, por mais que compreenda a resistência como um dificultador, não a coloca num patamar de impedimento para que a escola realize suas intervenções ao dizer que “*tenta fazer esse trabalho*”. Ela também tem o cuidado de não generalizar essa percepção, dando a entender que isso acontece de modo pontual e não com um número expressivo de famílias quando diz que a resistência acontece “às vezes”. Esse tipo de análise é importante para que não seja construído um estigma em torno de determinadas famílias que podem não dar seguimento àquilo que foi direcionado pela escola por inúmeras razões.

Outra fala de Aparecida exemplifica a ação da escola com essas famílias e sua complexidade envolvida nesse processo:

A gente fala assim: se a gente não tiver uma mãe presente a gente não consegue caminhar. Porque é tudo muito difícil, né? E realmente, o aluno em si precisa do responsável para estar em tudo que é lugar. Então, a gente ainda tem essas demandas meio que assim, complicadas. A gente depende muito! A gente pega uma mãe presente é uma maravilha! Tudo anda muito bem. Muito bem! A gente consegue ver aquele caminho evoluindo... E também têm pais que a gente consegue quebrar no meio do caminho, consegue amaciar... A gente tem casos e casos aqui (Aparecida, OE, Escola Lua).

Cabe destacar que Aparecida recorre a um estereótipo sobre o acompanhamento familiar do estudante. Primeiro, enfatiza a presença da mãe, atribuindo a ela a responsabilidade de acompanhar a vida escolar da criança. Isso pode estar atrelado ao papel social que as mães ocupam, se encarregando sozinhas do cuidado dos filhos, e também talvez seja reflexo do quantitativo de mães solas e famílias monoparentais que compõem a comunidade atendida pela instituição. Assim, a “*mãe presente*” é a figura destacada como ideal pela escola para que as ações planejadas sejam efetivadas. Ao mesmo tempo, é importante que a escola reconheça a pluralidade de arranjos nos quais as famílias se organizam na atualidade quando esperam que elas tenham uma participação engajada, comprometida com os objetivos da instituição escolar (SILVA; BERNADO, 2017).

A orientadora inicialmente coloca a ausência dos responsáveis num patamar de impedimento para outras ações da escola. Ela reconhece a necessidade do acompanhamento familiar para que a criança com deficiência apresente uma trajetória escolar de mais evolução, pois a presença do responsável é requisitada para que o estudante acesse diversos espaços indicados pela escola.

Ao mesmo tempo, elenca casos em que as famílias não se mostram presentes no acompanhamento do processo escolar, mas que, ao longo das intervenções, a equipe “*consegue quebrar no meio do caminho, consegue amaciar*”. Mais uma vez, a fala da profissional indica uma tentativa constante de conseguir aproximar a família da escola, indo ao encontro do que está previsto nos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) a respeito da participação das famílias na esfera educativa.

Entendendo que a Orientação Educacional trabalha em contato direto com os responsáveis dos estudantes, será crucial analisar essas razões e traçar estratégias neste sentido de aproximação das famílias, já que a resistência narrada por Aparecida pode impedir o estudante com deficiência de acessar serviços públicos importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Outro relato nos ajuda a compreender como o orientador educacional pode lidar com essas questões:

Tem mães que não aceitam que os filhos sejam encaminhados. “Ah, mas eu que vou ter que levar?” Geralmente as mães perguntam isso: “mas eu que vou ter que levar a criança? Eu não tenho tempo, eu trabalho muito”. Então, a partir daí, a gente faz um encaminhamento para o CAEEQ. E quando a mãe não aceita... É muito difícil a mãe não aceitar. Às vezes a mãe até fica com vergonha e fala assim: “Ah, eu vou” mas a gente sabe que acaba não indo, ou que acaba faltando muitas vezes. [...] com esse retorno [...] do CAEEQ, com a falta, a gente precisa chamar essa mãe novamente para saber o que está acontecendo (Fátima, OE, Escola Sol).

Fátima narra sobre a dificuldade de algumas famílias em levarem as crianças com deficiência aos espaços para onde são encaminhadas. Neste caso, a orientadora procura se informar sobre o motivo de faltas nos atendimentos agendados e, caso haja necessidade, marca uma nova conversa com o familiar do estudante. Esse tipo de estratégia vai ao encontro do que discutimos anteriormente sobre a resistência, pois pode garantir com que o estudante acesse os serviços públicos para os quais foi direcionado pela escola, que pode em muitas situações encontrar como entrave a própria família do estudante.

A orientadora pedagógica Rosa expõe uma alternativa empregada para os casos em que os familiares dos estudantes não podem ir à escola nos dias agendados pela Orientação Educacional:

De desafio, para a Orientação Educacional, a gente tem a questão [...] de comparecimento das famílias, porque ainda que a orientadora educacional chame [...], ela tenta marcar no horário que ela está na escola, [...] e se [...] a família disser: “olha, eu não posso, só posso dia de sexta-feira”, ah, mas sexta-feira [...] não é a orientadora educacional, mas é a orientadora pedagógica que vai atender, pode vir, [...] mas mesmo assim essa família não comparece. Alguns casos a gente percebe que é uma... [...] Eu tenho muito medo de adjetivar isso, mas uma falta de interesse, uma negligência da família, uma falta de tempo mesmo pela necessidade de estar trabalhando para poder sobreviver (Rosa, OP, Escola Sol).

Podemos perceber que a ETAP trabalha de modo integrado para tentar atender às questões das famílias dos estudantes, entendendo a importância dessa parceria entre família e escola. No caso, a orientadora pedagógica se propõe a fazer o atendimento que a princípio caberia às atribuições da orientadora educacional. No entanto, mesmo quando as orientadoras flexibilizam as possibilidades para o acesso dos responsáveis à escola, podem aparecer dificuldades para efetivar essa participação no espaço educativo. Rosa pontua o receio de nomear essa ausência familiar que observa, mas também analisa que um dos fatores que pode estar ligado a isso é a necessidade de trabalhar para garantir o sustento, o que inviabiliza a presença desses responsáveis à instituição.

Mais uma vez, fica evidente que essa análise do contexto social mais amplo nas quais se situam tanto as famílias quanto as escolas é fundamental para que não se assuma um papel culpabilizador dos responsáveis que não comparecem à escola por estarem provendo meios de

garantir condições mínimas de subsistência, muitas vezes em trabalhos precarizados e informais, porque os direitos básicos constitucionais nem sempre são supridos pelo âmbito público.

José, professor da sala de recursos multifuncionais da Escola Lua, explicita que “[...] às vezes a família não compreende, não busca justamente o tratamento do aluno, então a questão que eu acho que poderia atrapalhar o trabalho do orientador seria a resistência familiar”. Nesta análise, o professor também demonstra reconhecer a resistência dos familiares como um fator dificultador da atuação do orientador educacional junto aos estudantes com deficiência. Além disso, ele alerta sobre a incompreensão familiar acerca das questões relacionadas à deficiência da criança e de seu tratamento.

Esse aspecto da incompreensão das famílias acerca da deficiência, citado por José, também foi narrado de outras maneiras. Uma dessas percepções pode ser compreendida no relato a seguir:

[...] eu percebi ano passado que teve um aluno que [...] era um transtorno do espectro autista, só que a mãe não reconhecia o transtorno do filho, as peculiaridades do filho, ela tratava o filho dela como “esse daí”. “Ah, eu tenho outro filho mas esse daí, ele tem um transtorno, né”. Então a gente foi acolhendo mais essa mãe, a gente percebeu que quem precisava mais acompanhamento era a mãe e depois eu percebi que a mãe tinha uma doença grave, então isso também estava afetando tudo (Fátima, OE, Escola Sol).

Fátima aponta o não-reconhecimento do transtorno apresentado pela criança como um fator que dificultava na relação estabelecida entre mãe e filho. Podemos analisar que a orientadora educacional, através de sua intervenção com a mãe, conseguiu compreender o contexto familiar e assim teve mais elementos que auxiliassem a construir uma proposta de aproximação da responsável para a vida escolar da criança com deficiência, entendendo os benefícios que isso poderia trazer.

Outra dificuldade pontuada em relação às famílias seria a falta de conhecimento que atrapalharia o acesso dos estudantes aos acompanhamentos que são direcionados pelas orientadoras educacionais. Fátima, OE na Escola Sol, observa “a falta de conhecimento do pai de perceber que [...] algum profissional da saúde vai estar ajudando mais o filho deles”. Neste caso, podemos analisar o desconhecimento das famílias sobre as potencialidades de levar as crianças com deficiência para os serviços designados pela escola, que pode ser relacionado a diversos fatores, inclusive as concepções e crenças das famílias sobre as deficiências pautadas muitas vezes em diagnósticos médicos com prognósticos limitadores. Além disso, essas famílias podem ter tido experiências ruins em espaços buscados para dar suporte às crianças com deficiência, o que descredibiliza a chance de uma nova procura.

A própria orientadora afirma que *“a gente percebe que quando esse atendimento é regularizado, quando o pai está levando ele no pediatra, o pediatra que se adaptou legal à criança, a gente percebe essa evolução do aluno”*. No contato com responsáveis que demonstrem esse tipo de desconhecimento relatado, pode ser interessante compartilhar com as famílias essas histórias de *“evolução”* como a que foi pontuada.

Tanto a incompreensão como o desconhecimento e não-reconhecimento sobre o diagnóstico recebido se relacionam às dificuldades para lidar com esse tipo de questão em uma sociedade desigual como a nossa, que pode levar as famílias a adotarem uma postura de negação, omissão, resignação ou indiferença, construídas a partir de uma visão estigmatizadora sobre deficiências. Goffman (2008) afirma que os sujeitos estigmatizados podem se ver inseguros sobre a forma como serão identificados e recebidos pelas pessoas ditas normais. Assim, os familiares podem temer e resistir com a possibilidade das crianças terem um diagnóstico que as defina a partir de um estigma.

Em se tratando do contexto investigado, um município periférico com população majoritariamente vulnerável na esfera sócio-econômica, as condições de desigualdade que as pessoas com deficiência se encontram são ainda mais marcadas pelo acesso ineficiente a serviços que angariem melhorias na qualidade de vida. Aqui, podemos remeter à noção de desigualdades entrelaçadas, como discutido por Costa (2019), que remete às articulações entre diferentes tipos de desigualdades e nos auxilia a compreender este processo de conjugação das desigualdades de forma interdependente e simultânea no caso das crianças com deficiência e de classe sócio-econômica menos favorecida. Neste sentido, essas crianças estão sendo prejudicadas pelo acúmulo de desigualdades neste processo de implementação das políticas públicas (PIRES, 2019; PIRES; LOTTA, 2019).

4.2.4.4 Outras ações de acompanhamento

Os entrevistados de uma das escolas investigadas narraram uma experiência da própria instituição que tem se mostrado interessante na relação família-escola. Rosa, orientadora pedagógica da Escola Sol, define que houve *“esse movimento de ter esse grupo para poder fazer um movimento de escuta, de apoio para esses pais. Mas isso é uma coisa interna da escola, não é uma coisa sistemática da rede”*. Penha, diretora da instituição, detalha sobre o funcionamento do grupo de apoio aos familiares de estudantes com deficiência e o papel que ela e a orientadora educacional exercem nele:

[...] ano passado a gente tinha um grupo de apoio aos pais: [...] uma vez ao mês, a gente fazia uma reunião com os pais dos alunos com uma psicóloga. Essa psicóloga

ia na escola e a gente fazia essa reunião. Foi uma coisa que eu senti necessidade porque, quando os pais iam na escola conversar, eles tinham muitas angústias e eu, conversando com a orientadora educacional, a gente sentiu essa necessidade, aí eu fui buscar uma parceria com a psicóloga [...] que é da saúde de Queimados – e ela topou fazer esse trabalho com a gente totalmente de coração [...]. Todos os pais de alunos com deficiência compareciam nessa reunião, aí a gente conversava, fazia algumas dinâmicas, foi um trabalho bem legal que a gente fez [...] (Penha, diretora, Escola Sol).

Penha explicita que a ideia de fazer esses encontros com os familiares partiu dela e da orientadora educacional, por observarem a demanda de construírem um espaço na escola. É importante compreender que isso aconteceu pela conduta das profissionais de terem contato com as famílias dos estudantes e possibilitarem esse movimento através de uma parceria com a psicóloga da Secretaria de Saúde. Podemos entender que a iniciativa da equipe escolar, partindo do conhecimento da realidade onde está inserida, teve um impacto narrado por uma das profissionais envolvidas na ação:

[...] tinha resultados porque a gente sabe que as mães não sabem o que fazer [...], às vezes não tem uma instrução, às vezes não tem oportunidade de estar estudando aquilo direitinho [...], eles tinham aquele conceito que o filho não estava aprendendo nada. Então às vezes a mãe chegava lá e via outros desabafos, via outras experiências de outras mães e pensava: “Nossa, eu não estou sozinha”. Muitas vezes a mãe percebia mais isso: “eu não estou sozinha, tem alguém que precisa de mim, o meu filho, e tem outras famílias também na mesma condição ou até em outras condições piores do que eu” então a gente percebia que essa rede era muito importante (Fátima, OE, Escola Sol).

O relato de Fátima sobre o grupo de apoio com os responsáveis dos estudantes com deficiência apresentou a potência de iniciativas como a que a orientadora e a diretora tiveram para trazer orientações às famílias por uma profissional e propiciar a troca de experiências entre os responsáveis. Esse tipo de ação pode auxiliar ao vincular as famílias à escola, fomentando sua participação ativa na vida escolar das crianças, e também na desconstrução de concepções equivocadas sobre as deficiências. Cabe destacar que a proposta dos encontros não tinha caráter terapêutico e que, de acordo com Penha, quando a psicóloga observava o grupo e, *“se ela sentisse necessidade, ela encaminhava para uma consulta”*.

Analisando a iniciativa da escola com a rede de apoio às famílias a partir da literatura sobre implementação de políticas públicas, podemos compreender que a equipe escolar, com protagonismo da diretora e da orientadora educacional, acolheu a demanda observada dos responsáveis e exerceu a sua discricionariedade, usando do espaço mais ampliado que tinha para criar a rede de suporte aos familiares. Essa estratégia é mais um mecanismo importante no fomento à participação das famílias dos estudantes com deficiência no processo educacional, aspecto citado em documentos legais da Educação Especial conforme discutido antes.

Outra ação que permeia esse contato entre família e escola através do orientador educacional é o acompanhamento da frequência dos estudantes, conforme explicita a orientadora pedagógica Socorro, da Escola Sol:

[...] as orientadoras educacionais [...], de 15 em 15 dias, estão fazendo o acompanhamento da frequência do aluno. Aí elas entram em contato com o responsável pra saber o porquê da infrequência do aluno. E tentam da melhor maneira possível ajudar para que eles possam participar da aula. Mas existem alguns casos que, infelizmente, a orientação educacional não tem como resolver, entendeu? Mas eles estão sempre acionando (Socorro, OP, Escola Sol).

Cabe ressaltar que o acompanhamento da frequência não se restringe aos estudantes com deficiência, mas perpassa a todos os estudantes da instituição. Esse tipo de ação é necessária para que se compreenda os inúmeros motivos que possam estar por trás do afastamento escolar e afetando de forma significativa na trajetória escolar das crianças. Ainda que em alguns casos a Orientação Educacional não possa “*resolver*” a questão, Socorro afirma que a equipe poderá acionar outros atores neste sentido.

Além disso, há ações do orientador educacional na mediação do desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado pelos docentes e as famílias. Socorro, orientadora pedagógica da Escola Sol, relatou que a orientadora educacional “*acompanha com o professor para ver como é que está o desenvolvimento do aluno, para poder passar para o responsável*”. Alguns atores escolares narraram como acontece este tipo de interação:

[...] aquele aluno não está aprendendo, a mãe chega para mim e fala “nossa, meu filho não está aprendendo, olha a atividade que ele está recebendo”, então eu preciso conversar também com o profissional, seja com profissional da sala de recursos, seja da sala de aula regular que esses alunos precisam outro tipo de atividade, precisam aprender de uma outra maneira (Fátima, OE, Escola Sol).

O orientador sempre convoca o familiar, conversa com ele e, quando eu estou no meu turno, se o familiar tiver, às vezes a orientação me chama sim: “olha, essa aqui é o professor José, ele está atendendo esse aluno, percebemos isso, isso e isso”, então eu sempre também dou a minha contribuição pedagógica para a família, incentivando a família a trazer, dizendo o quanto o aluno está se desenvolvendo, dando um *feedback* (José, Prof. SRM, Escola Lua).

Fátima, como orientadora educacional, explicita a forma que se coloca como agente que faz a interface entre as questões pedagógicas trazidas pela família e os professores que acompanham os estudantes. José também relata que é acionado pela orientadora educacional em alguns atendimentos aos familiares de crianças com deficiência, o que demonstra a importância da interação entre os profissionais com os responsáveis para o andamento de um trabalho pedagógico que atenda as especificidades da criança.

Inspirando-se em Barroso et al (2006), reunimos no quadro a seguir as lógicas de ação de cada escola pesquisada na interações com as famílias dos estudantes com deficiência:

QUADRO 10 – Lógicas de ação nas interações com as famílias: determinações internas

Escola Lua	Escola Sol
Lidar com a alta procura e as expectativas das famílias que procuram a escola, que teria “ <i>atendimento especial</i> ”	Lidar com a alta procura e as expectativas das famílias que procuram a escola, tida como “ <i>especial</i> ”
Direcionamento das famílias para a ETAP após a reunião inicial	Atendimento às famílias; “ <i>não comparecimento</i> ” das famílias (agendamento em outra data com a OP); “ <i>falta de interesse</i> ”, “ <i>negligência</i> ”, “ <i>não reconhecimento</i> ” sobre o transtorno
Atendimento às famílias; “ <i>acolhimento</i> ”; mãe “ <i>presente</i> ” (“ <i>tentar amaciar</i> ” quando não é assim)	Encaminhamento para outros espaços; “ <i>não aceitação</i> ” das famílias, “ <i>desconhecimento</i> ”
Encaminhamento para outros espaços; famílias “ <i>resistentes</i> ”; “ <i>incompreensão</i> ” familiar	Acompanhamento de frequência escolar
Mediação entre docentes e famílias	Grupo de pais para “ <i>escuta e apoio</i> ”
	Mediação entre docentes e famílias

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar, os orientadores educacionais das duas escolas constroem diferentes lógicas de ação, individualmente ou em parceria com outros atores escolares, para o contato com as famílias dos estudantes, em especial daqueles que são público-alvo da Educação Especial. Ainda que possam lançar mão de outras estratégias não citadas nas entrevistas, foram percebidas algumas similaridades e distinções nesse processo interativo, que podem ser explicadas pela singularidade do contexto de cada instituição escolar.

4.2.5 INTERSETORIALIDADE

Diante das análises realizadas, foi possível compreender que a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, tal qual é concebida nos textos legais difundidos no país mais recentemente, não é uma atuação isolada e que se esgota ao espaço escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e outros documentos do campo educacional versam sobre a ação intersetorial para que seja construída uma proposta de garantia de direitos das pessoas com deficiência nas variadas esferas da sociedade. Pode-se perceber que, para uma articulação de rede intersetorial, será necessário diálogo com os documentos produzidos nessas outras esferas e o modo de operacionalizar essas políticas.

Nesta categoria de análise, iremos compreender as interações estabelecidas entre os orientadores educacionais e outros setores que deveriam fornecer serviços às crianças com deficiência, discutindo sobre os percursos possíveis de encaminhamento e troca de

informações a respeito dos estudantes. Os participantes do estudo citaram com maior ênfase a relação entre a escola e duas secretarias: Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS).

A forma como se dá o contato da escola com os equipamentos costuma seguir o mesmo procedimento, ainda que não esteja escrito em nenhuma normativa da SEMED:

Quando a gente vê que é uma coisa que está saindo da nossa questão, a gente manda relatório, a gente pede para averiguar... A maioria dos nossos casos familiares aqui, todos eles têm lá dentro do nosso caderno, da nossa pasta da Orientação vários ofícios pedindo ajuda e contribuição desses órgãos, que vão além da gente (Aparecida, OE, Escola Lua).

A orientadora descreve sobre a prática de produzir relatórios e encaminhar através de ofício para outros órgãos quando analisam que é algo para “além” da escola. Além disso, afirma sobre o arquivamento das cópias dos ofícios na pasta da Orientação Educacional, conforme previsto no artigo 18 da Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a). Estas ações de registrar e arquivar os documentos produzidos são fundamentais para que haja um respaldo daquilo que foi realizado por parte da escola, bem como para manter informações que fazem parte da trajetória escolar daquele estudante direcionado a outros espaços.

Pelo o que foi analisado, o orientador educacional se mostra como protagonista neste processo de contato com outros serviços para os estudantes com deficiência. Entretanto, a atuação neste sentido também é exercida por outros atores escolares:

[...] muitas famílias às vezes têm dificuldades financeiras então **a direção** sempre conversa sobre a questão do CRAS e outras instituições que possam fornecer um suporte para a família. Às vezes eu estou presente, às vezes não, mas eu sei que sim, que a direção sempre tem um tipo de conversa para sugerir outros espaços de trabalho que possa favorecer no trabalho da deficiência da criança, fornecer algum tipo de ajuda, algum tratamento, algum exame, eu sei que a escola atua nesse sentido (José, prof. SRM, Escola Lua).

[...] **a profissional da sala de recursos** percebe muito porque ela tem muito cuidado com os alunos e como ela conhece os alunos há mais tempo [...], então ela fala... Eu percebo isso nela, os olhos dela: “Fátima, aquele aluno já é nosso há muito tempo e a mãe não levou no pediatra até hoje, ele não tem laudo até hoje, e como é que nós vamos fazer?” E [...] ela me ajuda nesse sentido também, de buscar a Secretaria de Saúde (Fátima, OE, Escola Sol).

Até passar quais são os nortes que são para serem dados àquela família, às vezes a família tem uma dificuldade de entendimento e não necessariamente vai chegar lá e vai saber expressar e a pessoa que vai receber... Então às vezes a gente faz essa ponte: “olha, essa família é assim assado, se você puder...” “Ah não, tudo bem, agora eu compreendi e tal”. Então **a gente** faz às vezes também essa ponte, com a própria Assistência Social (Vitória, Cord. EE, SEMED).

Nos três excertos podemos observar a participação da diretora, dos professores da SRM e da própria equipe da SEMED na mediação do contato com outras secretarias. José sinaliza sobre a conversa da diretora com as famílias a respeito da assistência social ou de atendimentos de saúde, inclusive com a participação dele em alguns casos.

Esses relatos indicam que, por mais que o orientador educacional seja o profissional da escola que protagoniza a articulação de rede em alguns casos, ele atua de modo integrado com outros atores escolares ou recebe seu suporte. Isso pode acontecer por diversos motivos, dentre eles, a alta demanda para o orientador educacional para uma menor carga horária nas escolas em comparação aos demais profissionais. Enquanto os orientadores têm carga horária de 16 horas semanais, os professores possuem carga horária de 22,5 horas e os gestores estão disponíveis por 40 horas semanais. Neste sentido, tendo menos tempo para realizar a articulação intersetorial, o orientador educacional acaba contando com o auxílio direto de seus colegas.

Sobre a rede construída com a assistência social, a orientadora educacional Aparecida, da Escola Lua, explicitou a importância de buscar contato com as unidades da SEMAS: “*A assistência, devido a atender aquela família e ter o conhecimento dela. Muito mais do que a gente, até em algumas maneiras, assim, como vive... O real sofrimento na parte da assistência*”. Percebe-se que a profissional reconhece a assistência social como uma referência no contato direto com as situações vivenciadas pelas famílias, inclusive suas vulnerabilidades.

O principal órgão da Assistência Social que atende aos estudantes é o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), unidade da proteção social básica que realiza acompanhamento sistemático de famílias em situação de vulnerabilidade e risco social, trabalhando a prevenção do rompimento de vínculos e violências. É importante destacar que cada município pode possuir diversos CRAS e eles operam de forma territorializada nos bairros (BRASIL, 2011).

As orientadoras educacionais dão indícios de como se dá essa relação entre CRAS e escolas. Fátima, OE da Escola Sol, relatou que “*A assistente social às vezes a gente recebe quando há algum problema, quando a criança [...] não está sendo assistida em alguma coisa, então a gente recebe ela pouco*”, evidenciando que a equipe do CRAS é que busca a escola, mas isso não ocorre com frequência. Aparecida, OE da Escola Lua, afirmou que “*teve até pouco tempo, as meninas do CRAS, da Psicologia, vindo até a gente, porque estavam assistindo uma família, procurando saber da família, mas da família em geral, mas não daquele aluno individual*”, ou seja, também sinaliza que o CRAS procurou a escola

recentemente. No entanto, ela demonstrou ter tido suas expectativas frustradas porque as profissionais de Psicologia não buscaram informações sobre o estudante de modo individual, mas da família do estudante como um todo.

Esse tipo de equipamento apresenta equipes técnicas compostas por profissionais que costumam ter formação de nível superior em Serviço Social, Psicologia e Pedagogia para fazerem atendimento psicossocial às famílias (BRASIL, 2011). Podemos inferir que isso indica certo desconhecimento sobre os papéis de cada órgão da rede socioassistencial, tendo em vista que o CRAS realiza acompanhamento de famílias e não de indivíduos isolados. Este tipo de desconhecimento pode gerar equívocos e dificuldades quando a equipe escolar procura o CRAS ou o contrário, pois as demandas não serão atendidas da maneira que se espera por não ser da competência daquele órgão.

Em outro trecho sobre o contato com os equipamentos da Assistência Social Aparecida disse: *“Esses encaminhamentos a gente sempre tenta, de uma maneira ou de outra, buscando parceria, por exemplo, a gente tem ali o CREAS de São Vicente, e às vezes tem oficina ali destinada, que possa contribuir, com um aluno nosso”*. A orientadora, conhecendo a comunidade escolar, relatou sobre a importância da busca de parcerias com esses equipamentos que podem oferecer algum suporte aos estudantes com deficiência através de oficinas.

Cabe pontuar que Aparecida se equivoca ao nomear o equipamento que não é um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) mas sim um CRAS. As duas unidades, mesmo sendo ambas da Assistência Social, têm propostas de atendimento muito diferentes. O CREAS é um equipamento da proteção social especial de média complexidade, que atende pessoas ou famílias em situação de violação de direitos e/ou rompimento de vínculos (BRASIL, 2011). Mais uma vez, fica evidente a necessidade de apropriação das profissionais sobre o papel de cada equipamento, para que se evite direcionar famílias de modo equivocado com os objetivos pretendidos.

Além dos CRAS e do CREAS, equipamentos da SEMAS, o Conselho Tutelar (CT) foi um órgão que apareceu de forma expressiva no relato dos participantes deste estudo. Mesmo se tratando de um órgão autônomo em relação à SEMAS, o CT era citado quando os entrevistados mencionavam a relação entre escola e assistência social. De acordo com o artigo 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o CT é responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 1990). A seguir, apresentamos alguns trechos dos atores escolares sobre o contato com o CT de Queimados:

E o Conselho em si, naquela parte da questão das demandas familiares, dos contextos, né? Porque a gente sabe que a maioria dos nossos alunos, às vezes, estão mal acompanhados, na situação familiar deles. Então [...] eu busco sempre. Eu tenho vários conselheiros no meu celular... E aí eu procuro estar sempre com ele, perguntando, pedindo ajuda... Então a questão de frequência, a gente está sempre solicitando (Aparecida, OE, Escola Lua).

[...] a gente tem tido bastante visita de uma conselheira do Conselho Tutelar que vem tratando algumas situações que vinham acontecendo ano passado [...]. Mas ela vinha fazendo um acompanhamento e ela ia diretamente na escola, uma coisa que a gente não percebia. Ela dava uma atenção, vinha, escutava a escola, conversava. E era uma coisa que era muito bom para a gente porque a gente tinha inclusive a Orientação Pedagógica. [...] E aí ter mais informações de como a Assistência estava trabalhando com essa família em relação a esses casos. Só que [...] a orientadora educacional tinha uma maior proximidade com a Assistência. Com a vinda da conselheira à escola, dar um *feedback* para a gente, para também ter informações sobre esses casos desses alunos que ela acompanhava, a gente conseguiu, inclusive eu que ficava mais afastada dessa questão da Assistência Social (Rosa, OP, Escola Sol).

Aparecida explicita sobre a importância de suporte dos conselheiros tutelares para a questão das “*demandas familiares*” e que haveria um acompanhamento insuficiente da rede para esses estudantes. Ela também relata a respeito da busca do órgão para solicitar ajuda, principalmente nas situações de falta dos estudantes. Socorro, orientadora pedagógica da Escola Sol, afirma que “*Se for alguma coisa que tenha que acionar o Conselho Tutelar, [...] aí manda relatório para ver se a gente consegue trazer esse aluno de volta para a sala de recursos*”, destacando o auxílio do CT para que a criança com deficiência volte a ter frequência na SRM, o que pode acontecer quando a escola identifica algum tipo de negligência familiar no atendimento às especificidades do estudante com deficiência que inviabiliza sua presença na SRM. Provavelmente, a escola faz essa comunicação e solicitação de suporte ao CT nos casos de infrequência após ter esgotado suas possibilidades de dar conta da questão com seus próprios meios, conforme disposto no artigo 56 do ECA (BRASIL, 1990).

Rosa expõe que a aproximação entre escola e assistência social se dava, na maior parte das vezes, por intermédio da orientadora educacional, e que isso mudou com o suporte de uma conselheira tutelar que passou a fazer visitas de acompanhamento à unidade escolar, construindo uma relação mais estreita também com outros atores escolares. Mesmo não sendo um órgão subordinado à SEMAS, o CT, como órgão ligado à rede socioassistencial, fornecia informações à escola sobre a assistência social, possivelmente orientando aos profissionais da educação a respeito dos locais com os quais deveriam dialogar para que os estudantes acessassem os serviços.

A respeito do contato com os equipamentos da SEMUS, os participantes explicitaram relações com alguns serviços: Centro Especializado de Tratamento de Hipertensão e Diabetes

(CETHID), Programa Saúde na Escola (PSE) e saúde mental. Não foi narrado nenhum tipo de aproximação entre escola e clínicas da família, que são os equipamentos da atenção básica de saúde presentes em parte do território da cidade.

O PSE, citado pelas entrevistadas de uma das escolas, realiza “ações de prevenção, promoção e atenção à saúde”, no intuito de “contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica”, segundo o artigo 1º do Decreto nº 6.286/2007 (BRASIL, 2007). A diretora da Escola Lua, Lourdes, afirma que a unidade escolar procurou fazer “*parcerias junto através do PSE também, que foi muito solícito à demanda da escola e ajudou bastante na questão dos encaminhamentos*”.

A diretora descreve que, por mais que o procedimento de encaminhar estudantes para avaliação clínica na SEMUS seja viabilizado pelo CAEEQ, a equipe escolar também utiliza da rede construída com o PSE para acessar os serviços de saúde. Essa iniciativa pode ser entendida como um exercício de discricionariedade dos profissionais da escola para definir sobre o direcionamento dos estudantes com possível diagnóstico à saúde, de forma independente ao que é orientado pela SEMED. Lourdes não deixa explícito quais educadores estão envolvidos na articulação em rede com o PSE.

Sobre o contato com o CETHID, Aparecida, OE da Escola Lua, diz que o órgão “*atende psiquiatra, psicólogo... Então a gente está sempre buscando essas parcerias*”, indicando que, apesar de se tratar de um espaço para hipertensão e diabetes, há equipes de outras especialidades que também atendem no local.

A diretora da Escola Lua tece elogios a uma das médicas neuropediatras que atendem no CETHID, destacando que, apesar de não haver uma proximidade entre a escola e a profissional de saúde, tem observado melhoras na “*produtividade*” e no “*comportamento das crianças*”. Parece haver uma perspectiva normativa, no sentido das crianças estarem se ajustando ao espaço escolar por causa de uma intervenção clínica, possivelmente medicamentosa. No entanto, há que se sinalizar que, em diversos casos, este tipo de intervenção será importante para a obtenção de ganhos na qualidade de vida da criança, a depender do quadro clínico.

A relação entre escola e unidades de saúde acontece em algumas situações para entender se a família tem levado a criança com deficiência aos acompanhamentos, conforme relatado a seguir:

[...] às vezes o pai fala assim: “ah, mas não tem vaga, mas eu não consegui atendimento”, aí a profissional [*da SRM*] vai lá e procura saber porque não está tendo atendimento. Porque se é isso mesmo, “ah, deixa eu ver o meu prontuário” – ela geralmente até já pediu para ver o prontuário daquele aluno para saber qual foi o

último dia que ele deu entrada, procurou um atendimento, fez alguma consulta, para saber se é realmente isso. Porque a gente percebe também que é muito cômodo os pais falarem que não tem atendimento (Fátima, OE, Escola Sol).

Fátima afirma que a professora da SRM já esteve pessoalmente nos espaços para os quais a escola encaminha os estudantes no intuito de confirmar se realmente não há vaga ou se a família é que não tem levado a criança ao acompanhamento. Este tipo de estratégia, por mais que sugira uma preocupação da escola em garantir que a criança chegue até os serviços públicos e que há uma proximidade entre a escola e o equipamento da saúde, mostra-se invasiva por acessar informações do prontuário de atendimento da criança sem consentimento da família e indicar que não há relação de confiança com os responsáveis, tendo em vista que a equipe escolar questiona a informação sobre o acompanhamento de saúde trazida por eles.

É importante lembrar que, na condição de orientadora educacional, categoria que busca constante contato com as famílias dos estudantes, Fátima não adotou uma postura ativa e crítica diante da ação da professora da SRM em ir às unidades de saúde buscar informações sobre os atendimentos, deixando que a colega assumisse protagonismo numa atitude questionável de certa forma sem problematizar a questão.

A intervenção citada por Fátima não foi a única neste sentido. Vitória, coordenadora de Educação Especial da SEMED, narrou que “Às vezes a gente precisa entrar em contato com a saúde, até para saber se o relato está acontecendo mesmo, se está indo mesmo para o atendimento”. Tal como a professora da SRM da Escola Sol, Vitória também afirmou fazer a confirmação sobre a ida da criança aos atendimentos.

É necessário analisar o que leva os profissionais da escola a fazerem a checagem sobre o acompanhamento de alguns estudantes na rede de saúde e não de outros. Possivelmente, eles exercem a discricionariedade com base nas concepções sobre as famílias desses estudantes, que são julgados como confiáveis ou não para que os atores escolares decidam se devem buscar informações a respeito dos atendimentos de saúde de forma direta no órgão para o qual foram encaminhados. Na interação com os familiares dos estudantes, estão em jogo os próprios valores e referências dos atores escolares, que são alterados e colocados em prática por meio das intervenções como a de checar a ida de determinadas famílias aos equipamentos de saúde para buscar vaga ou não (LOTTA, 2014; LOTTA et al, 2018, LIMA, 2019; PIRES; LOTTA, 2019).

Uma das participantes do estudo expôs sua análise sobre a articulação intersetorial que a equipe escolar tem construído:

É claro que tudo demanda tempo, demanda agendar, [...] nosso trabalho é muito exacerbado, então a gente precisa entender também o trabalho do outro, que tem muita coisa para fazer, são muitas demandas. A gente procura entender isso tudo e a gente consegue fazer um bom trabalho se tiver essa articulação e tem, ainda não é o desejado porque como eu falei são muitas demandas não só para a educação, mas para a saúde também, mas a gente percebe essa articulação sim (Fátima, OE, Escola Sol).

Outros atores escolares narraram diversas dificuldades na relação com outros serviços públicos, por motivos que se assemelham e se diferenciam aos que foram sinalizados por Fátima. Alguns profissionais relatam sobre o posicionamento da SEMED diante das dificuldades:

A Secretaria de Educação têm os grupos de implementação e eles trabalham muito junto com a escola, né? Então eles têm essa noção do que é... Eles têm essa carência de médicos que podem estar fazendo o acompanhamento, para fazer um laudo para esses alunos. Então, a Secretaria de Educação, ela é ciente dessa questão (Socorro, OP, Escola Sol).

A dificuldade na área de saúde eu não preciso nem falar: faltam muitos profissionais. Talvez mais suporte por parte da Secretaria de Educação, não por má vontade, não é isso, acho que o mesmo desejo que eles têm a gente tem, mas tudo depende: depende de recurso, depende de investimento, é um atendimento caro (Lourdes, diretora, Escola Lua).

Lourdes e Socorro afirmam que a SEMED tem ciência sobre a carência de profissionais da saúde e que isso dificulta o acompanhamento dos estudantes, inclusive para a obtenção de laudo médico. Lourdes sinaliza sobre o custo dos atendimentos e o cenário de escassez de recursos com os quais lidam. Mesmo com a precariedade das redes públicas, elas ainda são o principal espaço buscado pelas famílias encaminhadas pelas escolas:

[...] a família tem muito problema em investir nessas redes particulares, para poder dar uma acelerada nos laudo médico. Então, a maioria deles conta com a saúde pública também de Queimados e/ou, às vezes, tem que levar os alunos para outro lugar, então isso dificulta esse laudo vim bater [...] mais rápido nas nossas mãos (Aparecida, OE, Escola Lua).

A orientadora Aparecida analisa sobre as dificuldades econômicas das famílias dos estudantes para conseguirem acessar serviços privados, que poderiam atender os estudantes com deficiência em menos tempo. No entanto, as crianças são de grupos familiares que não têm condições financeiras de arcar com esse tipo de serviço, o que os coloca na dependência das redes públicas. Mais uma vez, é marcada a preocupação da profissional com a obtenção do laudo médico, possivelmente atrelada aos direitos que poderão ser garantidos a partir do documento. Não é explicitada, ao menos neste excerto, uma preocupação com o acompanhamento da criança em si, pensando nos ganhos que seriam trazidos para o desenvolvimento e construção de autonomia.

Nem todos os profissionais participantes relataram facilidade de acesso da escola aos órgãos da rede intersetorial. Os trechos a seguir expõem algumas dessas percepções:

Esse acesso a parte de saúde a escola não tem! A gente faz o encaminhamento, [...] mas a gente não tem esse acesso, esse contato direto com a saúde, com o serviço social... [...] Dependendo da situação, o nosso contato de acesso é o Conselho Tutelar. Ele é a ponte da gente com a saúde, com o serviço social... Dependendo da demanda, ele que é o acesso da gente a essa área. [...] De acordo com a necessidade, ele vai até a área de saúde, do serviço social, para poder viabilizar o que aquele aluno estiver precisando (Socorro, OP, Escola Sol).

[...] seria necessário [*o contato com outras secretarias*], porque têm muitos pais que vão à escola e que necessitam de algum auxílio... Por exemplo, de levar o aluno na saúde mental. A escola deveria ter um contato direto com eles para falar dos alunos que têm essa necessidade, se eles conseguem essa vaga. Porque muitos pais falam, reclamam que vão e não conseguem vaga... Então a gente sente essa necessidade. Seria muito importante que as escolas tivessem esse acesso direto com essas outras secretarias, mas infelizmente não tem (Penha, diretora, Escola Sol).

Socorro percebe uma articulação deficitária entre escola e as redes de saúde e assistência social. Como estratégia para sanar essa falta de acesso aos outros órgãos, cita a parceria com o CT para mediar a garantia de atendimento aos estudantes. Essa visão da orientadora pedagógica sobre a importância do CT na viabilização do acesso das crianças com deficiência aos serviços públicos é bastante interessante e atrelada às atribuições do órgão expressas no artigo 136 do ECA (BRASIL, 1990), que deixam claro que o CT não tem uma função meramente punitiva como se pode pensar no senso comum, mas atua na proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Assim como Socorro, Penha também se queixa da falta de maior proximidade da equipe escolar com as demais secretarias para que os estudantes com deficiência possam conseguir vagas nos serviços de atendimento, dando o exemplo das demandas de saúde mental. Por se tratar de uma rede pública, o acesso de qualquer usuário deveria ser garantido, independente do encaminhamento da escola, mas a situação de contingências em que opera a rede nem sempre supre a procura dos usuários, fazendo com que o serviço seja entregue a um número limitado de pessoas.

Este tipo de dificuldade em atender às demandas dos usuários, restringindo seu acesso pela falta de recursos, aprofunda ainda mais as condições de desigualdades nas quais se encontram. Os serviços públicos, ao se depararem com o estudante que precisa de atendimentos pela rede, terão que lidar com uma série de dilemas não previstos pelas políticas públicas e ainda assim serão responsáveis pela fabricação dessas políticas neste contexto restrito e escasso de recursos (DUBOIS, 1999 *apud* PIRES, 2016).

Entendendo que as orientadoras educacionais são, na maior parte das vezes, responsáveis por viabilizar os encaminhamentos dos estudantes com deficiência para outros espaços de atendimento, e que inclusive armazenam as informações enviadas à rede intersetorial por intermédio de ofícios e relatórios, analisamos sobre o contato entre os profissionais que atendem os estudantes e a escola:

[...] de acordo com a necessidade, os orientadores fazem alguns relatórios e mandam para esses profissionais. E eles por vezes também entram em contato [...] com a escola, pede relatório, entendeu? Para saber como é que está o desenvolvimento da criança para poder nortear o trabalho deles. Não é sempre e não são todos! Mas alguns procuram a unidade escolar pra saber como está o desenvolvimento da criança (Socorro, OP, Escola Sol).

A não ser o psiquiatra, porque o retorno é do laudo, e alguns psicólogos que pedem relatório. [...] eles pedem o nosso relatório. Eles não dão o deles, entendeu? Então a gente não tem essa troca ainda. [...] Agora, essa parceria da gente encaminhar para o psicólogo, o psicólogo voltar com alguma coisa que poderia ser de muita importância, a gente ainda não tem. Deveríamos! (Aparecida, OE, Escola Lua).

As duas agentes escolares destacam a solicitação de relatórios da escola pelos profissionais de outros espaços que fazem o acompanhamento dos estudantes. Tal como as colegas, a diretora da Escola Sol, Penha, afirma que *“Quando é um aluno que participa em outro espaço, às vezes esse espaço pede um relatório da escola, aí a gente está enviando também e a gente pede que o pai traga um do espaço que ele está levando o aluno”*. Porém, Aparecida sinaliza que é mais comum haver envio de documentos pela escola para os profissionais que atendem os estudantes, mas a situação oposta não costuma acontecer, ao menos na escola em que a orientadora atua.

Aparecida não descreve a maneira como a escola tenta entrar em contato com os profissionais que acompanham os estudantes com deficiência em outros equipamentos. A diretora Penha explica que, na escola onde atua, essa solicitação de relatório dos profissionais acontece por meio das famílias dos estudantes. No entanto, ela também não indica se a escola recebe retorno dos pedidos.

Assim como outros procedimentos analisados, a troca de informações entre escola e profissionais que atendem as crianças parece ocorrer num formato definido pela equipe escolar, levando em consideração que não está prevista em nenhum texto dos documentos legais. Isso significa que a estratégia de contato com os profissionais que a escola decide usar é dotada de flexibilidade e adaptação à realidade daquela instituição (DUBOIS, 2019). Neste sentido, há espaço de discricionariedade para que os agentes, especialmente os orientadores educacionais, façam interpretações, ajustes e adaptações para casos específicos considerando o contexto (DUBOIS, 2019; MOTA; BIAR; RAMOS, 2019).

A seguir, apresentamos um quadro que elenca as lógicas de ação implementadas pelas escolas em relação à intersectorialidade, inspirado em Barroso et al (2006):

QUADRO 11 – Lógicas de ação na intersectorialidade: determinações internas

Escola Lua	Escola Sol
Envio de relatórios e ofícios para outras secretarias e órgãos	Envio de relatórios e ofícios para outras secretarias e órgãos
Contato com o CRAS	Recebimento de visita de conselheira tutelar à escola: suporte para a infrequência e encaminhamentos
Contato telefônico com conselheiros tutelares: suporte para a infrequência	Contato com a saúde: informações sobre a frequência em atendimentos
Parceria com o PSE: encaminhamentos	

Fonte: Elaboração própria.

Nas escolas Lua e Sol, os agentes escolares, em especial os orientadores educacionais, se incumbem do contato e estabelecimento de rede com diferentes setores que podem ser importantes no atendimento de estudantes com deficiência. Os profissionais recorrem aos órgãos com os quais cada uma das escolas possui uma parceria para construir suas lógicas de ação ligadas principalmente ao auxílio nas demandas de saúde e assistência social percebidas pelas escolas.

Pelas análises empreendidas no capítulo, foi possível compreender diversos mecanismos e estratégias que as instituições educacionais desenvolvem através de seus agentes para a implementação de políticas públicas voltadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Na percepção dos atores escolares entrevistados, os orientadores educacionais participam de diferentes etapas e processos que viabilizam a implementação das políticas, ainda que tenham sido observadas especificidades nas ações dos profissionais em cada uma das escolas de acordo com as necessidades do contexto escolar em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, cujo objetivo foi compreender o papel dos orientadores educacionais como agentes implementadores das políticas de inclusão para crianças com deficiência em escolas públicas municipais de Queimados/RJ, nos deparamos com um contexto complexo no qual a Educação Especial na perspectiva inclusiva tem sido construída. Assim, para alcançar esse objetivo, tivemos que elaborar um percurso metodológico que envolveu o aprofundamento nos aportes teóricos, documentos legais e campo de investigação.

Há que se destacar que a rede investigada se preocupa em manter orientadores educacionais e outros atores escolares no seu quadro de profissionais da educação, o que faz com que as equipes sejam compostas por profissionais de cargos diversificados em diálogo. Ao longo da dissertação, foram citados de modo explícito os diretores, orientadores educacionais, orientadores pedagógicos, docentes, secretários, cuidadores e intérpretes de LIBRAS. É nesse cenário, no qual estão esses múltiplos atores escolares, em que são implementadas as políticas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial nas escolas.

Retomando a discussão sobre o orientador educacional dentro de seu próprio campo de saberes e de atuação, como vimos no capítulo 1, e também em relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva, de acordo com o capítulo 2, podemos analisar que esse profissional ocupa, no ponto de vista documental, uma posição dúbia entre presença e ausência, mesclando os papéis de protagonista, coadjuvante e figurante.

Na legislação nacional, a Orientação Educacional é explicitada na LDBEN de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2019 como área de formação e atuação, mas não permanece presente em todas as redes de ensino e não é mencionada em todos os currículos de Pedagogia. Mesmo tendo superado algumas funções atreladas a uma perspectiva clínica e encontrado seu lugar dentre os profissionais da educação, podemos observar que os orientadores educacionais se tornaram figurantes nas produções acadêmicas recentes, cuja construção de saberes se faz sobre outros atores escolares e, em alguns casos, aparece como um dos sujeitos das pesquisas. Assim, a Orientação Educacional, área que teve protagonismo na legislação ao se tornar uma das poucas carreiras educacionais regulamentadas, foi se ausentando da produção de conhecimentos educacionais.

Em contrapartida, apesar de não ter um protagonismo visível no âmbito acadêmico, o orientador educacional tem ocupado um lugar atrelado à sua perspectiva mais atual: um profissional em constante interação com outros atores escolares, cuja atuação requer na

maioria das vezes o suporte dos demais profissionais da educação, e que não atua de modo isolado, como um especialista ou técnico.

Na interface com as políticas direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a figuração dos orientadores educacionais fica ainda mais evidente do ponto de vista legal. No texto dessas políticas, a nível nacional, a Orientação Educacional não chega a ser relacionada de modo direto, ainda que, por sua práxis, possa contribuir para o alcance dos objetivos relacionados à escolarização de pessoas com deficiência.

Esse hiato observado entre as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Orientação Educacional, de toda forma, abre margem para que as redes elaborem as lógicas de ação que esperam desses profissionais. No caso do município investigado, Queimados/RJ, foi possível analisar nos documentos locais que a única função atribuída de modo específico aos orientadores educacionais quanto ao público-alvo da Educação Especial era a de encaminhar os estudantes para o centro de atendimento educacional especializado da rede. Mais uma vez, a questão do encaminhamento é algo que aparece no cerne da atuação dos orientadores desde o início da profissão no Brasil.

Além disso, a atuação integrada com outros atores escolares apareceu nos textos locais ao designar algumas atribuições ao orientador educacional em conjunto aos orientadores pedagógicos. Quando elenca as atribuições de diferentes profissionais das escolas nos procedimentos relativos aos estudantes com deficiência, a Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a) não elenca suas expectativas sobre a atuação da Equipe Técnico Administrativo Pedagógica, mesmo tendo citado suas contribuições para a implementação dessa normativa. Nesse sentido, sugerimos que, na oportunidade de revisão do documento, essas atribuições possam ser incorporadas.

No capítulo 3, quando nos debruçamos sobre o aporte da Sociologia da Educação e da Ciência Política para compreender a implementação de políticas públicas, conseguimos traçar aproximações entre as ações possivelmente demandadas aos orientadores educacionais pelas escolas junto aos estudantes com deficiência e esses referenciais teóricos.

Ao analisarmos a regulação de políticas públicas com base em Barroso (2006), vimos que, no âmbito da regulação transnacional, houve a influência de organismos multilaterais na formulação das políticas brasileiras direcionadas à população com deficiência. Na esfera da regulação nacional, discutimos que as normativas sobre o AEE para a definição do público-alvo que será designado para esse atendimento, por exemplo, são utilizadas pelos orientadores educacionais como parâmetro. A respeito da microrregulação, vimos que os orientadores educacionais são atores escolares que adotam estratégias nas escolas para atender às

demandas da gestão municipal, da unidade escolar, sociedade civil e da própria comunidade. Podemos questionar se essas lógicas de ação construídas no âmbito das escolas têm conseguido valorizar a diversidade do contexto no qual se inserem ou se tem ampliado as desigualdades já existentes.

Os estudos sobre implementação de políticas públicas nos auxiliam a perceber que esse processo, influenciado por diferentes atores que dão materialidade às políticas, pode ampliar, produzir ou mitigar as desigualdades. Em diálogo com Lipsky (2010), Lotta (2014, 2019) e Pires (2016), que dão ênfase à etapa da implementação e centralidade aos agentes envolvidos nessa fase, analisamos que é possível haver diferença entre o que está planejado nos textos das políticas e o que é posto em prática. Assim, os orientadores educacionais como burocratas de nível de rua lidam em seu cotidiano com processos decisórios, que envolvem interatividade e negociações entre diferentes atores, seja na própria escola ou no contato com a SEMED e outros órgãos.

Observamos que cabe a esses profissionais o exercício de discricionariedade em múltiplas instâncias, ou seja, compete a eles a tomada de decisão diante de regras que podem ser flexíveis, genéricas, ambíguas, confusas, contraditórias ou ausentes (LOTTA, 2014; LOTTA et al, 2018), em contextos imprevisíveis e com escassez de recursos (OLIVEIRA, 2012; CAMARGO; PAES DE CARVALHO, 2019). Neste cenário, ao interagir com os estudantes público-alvo da Educação Especial para exercer sua discricionariedade, os orientadores levam em conta suas próprias concepções, valores, estigmas, estereótipos e julgamentos para definir as lógicas de ação empregadas com os usuários.

Ao analisarmos o papel exercido pelos orientadores educacionais na pesquisa de campo em duas escolas municipais de Queimados/RJ, cujo quantitativo de estudantes com deficiência é bastante expressivo em relação ao total de matriculados, observamos que esses profissionais são envolvidos em diversos aspectos da implementação das políticas voltadas ao público-alvo da Educação Especial.

Nas cinco categorias de análise descritos no capítulo 4, construída a partir das percepções dos diferentes agentes, procuramos compreender as lógicas de ação assumidas por esses atores escolares na interação com os estudantes, familiares, demais atores escolares e agentes de outros órgãos. Essa necessidade de olhar para esse contexto interativo mais amplo se deu porque a inclusão de pessoas com deficiência, mesmo quando nossa ênfase está no espaço escolar, não se restringe à instituição. O estudante com deficiência, sobretudo num município de vulnerabilidade sócio-econômica, é aquele que frequenta – ou deveria frequentar – não somente a escola pública, mas ser usuário dos equipamentos de saúde,

assistência social, cultura e lazer, dentre outros. Assim, vimos que as lógicas de ação dos orientadores educacionais perpassam por outras instâncias públicas, ou seja, é uma implementação que ocorre em multicamadas.

Na categoria sobre o AEE, vimos que o orientador educacional assume papel importante na observação, avaliação e inserção do estudante na SRM desde o seu ingresso na escola. Além disso, ele participa de estudos de caso sobre o estudante, definição de horários, frequência e adaptação na SRM, e de alterações na inclusão ou exclusão do estudante da SRM. Cabe ao orientador educacional o contato com a família para obter autorização de matrícula para o AEE, bem como o recebimento de retorno do CAEEQ sobre os estudantes que são atendidos nesse espaço. Quanto à apropriação do texto das políticas, observamos que os orientadores se embasam na Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014) e na Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a) para direcionar estudantes sem laudo ao AEE. Como mencionado antes, a deliberação também inclui a atribuição de encaminhar os estudantes para o CAEEQ por ficha preenchida pelo orientador educacional.

Analisando a relação entre o orientador e o AEE, sinalizamos que o papel desse ator escolar parece estar mais focado em aspectos burocráticos na garantia do encaminhamento e menos voltado a um acompanhamento próximo desse atendimento. Isso acaba conferindo mais autonomia à professora da SRM, por exemplo, como citado em uma das escolas. Ao mesmo tempo em que cabe ao orientador educacional um papel importante em processos decisórios do AEE com outros agentes, vimos também que isso não se esgota nas escolas, já que os agentes da SEMED realizam uma segunda avaliação sobre os encaminhamentos. Isso remonta ao que Lipsky (2010) afirma sobre o papel dos gestores em poderem legitimar ou não a tomada de decisão de outros atores. Além disso, em uma das escolas, acontece uma espécie de burla após a avaliação da SEMED, incluindo os estudantes na SRM por uma “*lista extra-oficial*”. Nesse caso, percebe-se que há o espaço de uma discordância entre agentes sobre os encaminhamentos realizados.

Na categoria que analisa as ações do orientador educacional perante os profissionais de apoio, observamos que os orientadores e outros atores escolares recorrem às definições da função de cuidador previstas na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), Diretrizes Operacionais para o AEE (BRASIL, 2011), Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a) e no edital do concurso para o cargo realizado em 2016 e ressaltam que há poucos profissionais no cargo em exercício. Mesmo mostrando conhecer que as atribuições do cuidador se referem ao auxílio na

locomoção, higiene e alimentação do público-alvo da Educação Especial, destacam que às vezes esses profissionais também atuam como mediadores, profissionais que a rede pública de Queimados/RJ não apresenta. Essa ausência de profissionais fez com que as escolas lançassem mão de estratégias para sanar a questão. Em uma das escolas, a orientadora educacional e o professor da SRM chegam a atuar como mediadores em sala. Na outra instituição, a mãe de uma das estudantes dava suporte à filha na escola como cuidadora. Também foram feitos arranjos para que um único profissional – cuidador ou intérprete de LIBRAS – auxiliasse a dois estudantes. Novamente, é possível perceber a construção de lógicas de ação para dar conta da implementação na contingência de recursos, que resulta nas adaptações observadas.

Quando nos debruçamos sobre a categoria referente à composição de turma, observamos que o orientador educacional tem iniciativas para organizar a distribuição dos estudantes com deficiência pelas classes. Em ambas as escolas, foram citadas as conversas com professores, seja para dar sugestões sobre a possível composição do grupo como para pedir sugestões à professora da SRM, mais experiente na escola. A aproximação entre os orientadores educacionais e os documentos legais para a composição de turma se deu através da observação de condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência nas salas de aula e da redução de turma quando há estudantes com deficiência matriculados, que levam em conta os subsídios da Deliberação CME nº 17/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019a) e a Resolução SEMED nº 001/2019 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2019c). Outras estratégias do orientador educacional após a composição de turma quando há dificuldades com o grupo é fazer formações e estudo de caso com o docente e troca do estudante de turma ao longo do ano letivo.

Ao analisarmos a relação família-escola, observamos que o orientador educacional, em ambas as escolas, lida com a alta procura e as expectativas das famílias que procuram as unidades com concepções de que são “*escolas especiais*”. Em uma das escolas, a estratégia é direcionar as famílias de estudantes com deficiência para a ETAP após a reunião inicial, enquanto a outra oferta um grupo de apoio aos responsáveis. Os orientadores têm o papel de fazer atendimento às famílias dos estudantes, mediação entre docentes e famílias e encaminhamento para outros espaços. A orientadora pedagógica de uma das escolas também citou o papel do orientador educacional acompanhar a frequência escolar desses estudantes.

Na última categoria, construímos uma discussão sobre o papel do orientador educacional em ações intersetoriais voltadas aos estudantes com deficiência. Observamos que

os profissionais são responsáveis pelo envio de relatórios e ofícios para outras secretarias e órgãos, além de fazerem contato com o CRAS de referência das famílias e com a unidade de saúde, tendo apoio de outros atores escolares. O CT foi explicitado pelas duas escolas como um órgão parceiro para os casos de infrequência dos estudantes. As lógicas de ação das escolas se diferem na questão dos encaminhamentos, em que uma das instituições conta com maior suporte do CT para viabilizar os atendimentos em outros espaços, enquanto a outra cita a parceria do Programa Saúde na Escola. Nessas ações, recorrem a conhecimentos sobre o ECA (BRASIL, 1990), por exemplo.

Retomando as questões que nortearam esse estudo, os orientadores educacionais demonstraram ter compreensão das políticas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva como importantes para nortear sua práxis nas escolas, fornecendo aporte para que trabalhem com a diversidade dos estudantes que frequentam as instituições. Ainda que o uso do texto das políticas não tenha surgido de modo direto no discurso dos entrevistados, eles evidenciaram se apropriar das normativas e procedimentos para atendê-los no contexto escolar em que estão inseridos, inclusive consultando outros atores escolares quando há dúvidas sobre as ações a serem tomadas. Também é importante destacar que os burocratas fazem as reinterpretações das políticas à realidade de cada instituição, o que é necessário por se tratarem de comunidades escolares distintas. Ao mesmo tempo, em alguns casos, também há a ausência de regras claras que fundamentem as ações, o que amplia a liberdade para as inovações na implementação dessas políticas.

As comunidades escolares, por sua vez, parecem esperar dos orientadores educacionais um papel protagonista em algumas questões ligadas ao público-alvo da Educação Especial, sobretudo naquelas que envolvem o atendimento às famílias dos estudantes e encaminhamentos para outros órgãos. Além disso, também apresentam expectativas quanto ao papel mediador e participativo desses profissionais nas tomadas de decisão que perpassam pelo cotidiano escolar.

Os aspectos analisados nesse estudo a partir do nosso aporte teórico direcionaram nosso olhar para a discricionariedade como um processo central na prática dos orientadores educacionais junto aos estudantes com deficiência nas escolas investigadas. Esses profissionais precisam tomar decisões em diversos momentos. Dentre eles, podemos citar a definição sobre a inserção de um estudante no AEE; na alocação dos estudantes, professores e profissionais de apoio pelas turmas; nas conversas com os responsáveis; ou na troca de informações com órgãos que podem atender os estudantes. Todas as lógicas de ação

empregadas nesses momentos decisórios são fundamentais no processo de implementação das políticas estabelecidas.

Não se pode deixar de destacar que as lógicas de ação construídas pelos orientadores educacionais estão sujeitas às concepções, valores e julgamentos morais sobre os estudantes com deficiência, suas famílias e sobre os docentes. Observamos, na pesquisa de campo, que os profissionais da educação, independentemente de seus cargos, podem recorrer a determinados estigmas e estereótipos para definir as ações a serem tomadas. Quando um estudante tem certo estigma construído na escola, estará em posição de desvantagem no acesso a alguns serviços dos quais poderia se beneficiar. Podemos inferir que em alguns casos os profissionais da educação não se dão conta dessas práticas de (re)produção de desigualdades sociais que continuam a se perpetuar por suas ações pela falta de reflexão sobre sua prática.

Os orientadores educacionais também podem se deparar com concepções estigmatizantes e estereotipadas sobre os estudantes, familiares e professores que vêm de outros atores escolares, o que lhes traz dificuldades para lidar com esse *ethos* da escola. Nesse caso, os profissionais, principalmente aqueles que estão na unidade escolar há menos tempo, encontram essas lógicas de ação instituídas e pouca margem para adotar práticas que questionem esses estigmas e estereótipos. Vimos que ainda há tentativas de pautar as ações pedagógicas e acesso a serviços no laudo médico, o que sinaliza para a necessidade de maior problematização com os atores escolares sobre essa temática por meio de formações.

Outro aspecto que deve ser mencionado é a situação de contingência em que opera a rede, expressa pela falta de recursos humanos e apenas um centro de AEE no município, sem uma rede de serviços diversificada para as pessoas com deficiência. No estudo de campo, ficou evidente que as dificuldades para a implementação das políticas estão ligadas à escassez de estrutura provocando a incapacidade do sistema, o que leva os orientadores a criarem lógicas de ação com os recursos disponíveis, fazendo “*seleções cruéis*” que podem ampliar as desigualdades existentes.

Ao construírem estratégias que tentam viabilizar o acesso dos usuários às políticas, os profissionais abrem margem para que determinadas ações de contingência sejam incorporadas às práticas e deixam de cumprir atribuições básicas que realmente lhes competem por estarem cobrindo falhas da escassez de recursos. Assim, os orientadores podem deixar de ter protagonismo e se tornarem coadjuvantes ou figurantes em ações pedagógicas que deveriam assumir, sendo coniventes ou omissos diante de práticas excludentes e opostas ao que é seu

papel dentro das escolas: construir um trabalho pedagógico que propicie o desenvolvimento integral dos estudantes e sua formação cidadã crítica, reconhecendo a diversidade humana.

A pesquisa realizada buscou lançar luz ao trabalho que vem sendo realizado por profissionais que se tornaram invisibilizados nas produções acadêmicas e textos legais, indicando ser necessária a construção de um diálogo com as possíveis práticas que os futuros pedagogos e educadores poderão exercer nas escolas, dentre elas, a de orientador educacional. Além do mais, essa dissertação permitiu, através de uma análise teórico-metodológica multidisciplinar, analisar a realidade de agentes escolares de uma rede que, mesmo num contexto de contingências, procuram desenvolver estratégias muito interessantes para lidar com uma escola na perspectiva inclusiva e implementar as políticas públicas educacionais.

O estudo apresentado teve como principal limitador a impossibilidade de realizar o trabalho de campo por meio da observação do cotidiano nas duas escolas investigadas, que poderia mostrar mais detalhes das interações estabelecidas entre os orientadores educacionais e demais atores escolares, captando aspectos não pontuados nas entrevistas semiestruturadas. No entanto, diante do contexto pandêmico que ainda estamos vivenciando, as observações no lócus de pesquisa foram inviabilizadas.

Temos a pretensão de que as discussões e reflexões levantadas por esse trabalho possam ser aprofundadas em pesquisas futuras que se debruçam sobre questões inexploradas no estudo e, assim, possam ser produzidos novos conhecimentos nessa interface entre Orientação Educacional, Políticas Públicas e Educação Especial na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mírian Daniela Matos Campos. **Inclusão escolar da pessoa com deficiência: um estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRO, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brandt. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP; 2001. p. 43-56.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>>. Acesso em mar/2021.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa; Edições 70, 2016.

BARROSO, João. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa; 2006.

BARROSO, João. DINIS, Luís Leandro. MACEDO, Berta. VISEU, Sofia. A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In: BARROSO, João. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa; 2006. p. 163-190.

BERNADO, Elisangela da Silva. Organização de turmas e práticas de gestão escolar: a aprendizagem em leitura dos alunos das escolas públicas cariocas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.7, n.14, p. 101-122, jan-jun/2010. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9152/47967390>>. Acesso em mai/2021.

BERNADO, Elisangela da Silva. Organização de turmas: uma prática de gestão escolar em busca de uma escola eficaz. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.10, n.21, p. 154-181, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/634/377>>. Acesso em mai/2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes; 2007. cap. IX. p. 217-227.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em mar/2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.286 de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=1726&Itemid=>>. Acesso em mar/2021.

BRASIL. **Decreto nº 72.846 de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564/68 que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm>. Acesso em: mar/2020.

BRASIL. **Lei nº 5.564/68 de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm>. Acesso em: mar/2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em mar/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em mar/2020.

BRASIL. **Lei nº 12.435 de 6 de julho de 2011**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112435.htm>. Acesso em mar/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em mar/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). (2015a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em ago/2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da**

Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>>. Acesso em ago/2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Departamento de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 04/2014.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15898&Itemid>. Acesso em ago/2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em mai/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em mar/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (2015b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em mar/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em ago/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em mar/2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em ago/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica.** Brasília; 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília; 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, n.1, p. 68-87, jan-jun/2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22433/18624>>. Acesso em: mar/2021.

CAVALCANTI; Sérgio. LOTTA; Gabriela S. PIRES, Roberto Rocha C. Contribuições dos estudos sobre burocracia de nível de rua. In: PIRES, Roberto. LOTTA, Gabriela. OLIVEIRA, Vanessa Elias de. **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília: Ipea; 2018. p. 227-246.

COSTA, Sérgio. Desigualdades, interdependência e políticas sociais no Brasil. In: PIRES, Roberto Rocha C. (Org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea; 2019. p. 53-78.

COSTA, Thaynara Nascimento. **Interações pedagógicas na Educação Infantil: rótulos, estigmas e construção de merecimentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DUBOIS, Vincent. Políticas no guichê, políticas do guichê. In: PIRES, Roberto Rocha C. (Org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea; 2019. p. 105-126.

FARIA, Mariângela Faria de. **Processo de recontextualização da Política Democratização da Gestão: os olhares das equipes gestoras de duas escolas públicas municipais de Jaguarão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FERREIRA, Dayane Fernandes. **Desafios da Orientação Educacional na Educação Integral em Rondônia: uma perspectiva sob o olhar da educação integral politécnica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

FREITAS, Rivane Oliveira de. **Autismo, alteridade e direitos humanos: um estudo de caso de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini. PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação Educacional da prática**: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>>. Acesso em: mar/2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). 4. ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Edson Soares. **Estigma e construção de alunos-problemas**: dilemas e perspectivas da Orientação Educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GOMES, Marise Miranda. GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **Orientadores educacionais em ação**: novos tempos, novos rumos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, Edição Especial, p. 41-58, mai-ago/2011 (2011a). Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>>. Acesso em: mar/2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul-set/2011 (2011b). Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>>. Acesso em: mar/2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>>. Acesso em: mar/2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>>. Acesso em: mar/2021.

LIMA, Nayra da Costa Muylaert. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 84-103, set/dez. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i31.25954>>. Acesso em out/2020.

LIPSKY, Michael. **Burocracia no nível da rua**: os dilemas do indivíduo nos serviços públicos, edição expandida do 30º aniversário. Nova York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, Gabriela Spanghero. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 65, p. 186-206, jul/dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.12660/cgpc.v19n65.10870>>. Acesso em out/2020.

LOTTA, Gabriela Spanghero. NUNES, Ana Carolina. CAVALCANTE, Sergio. FERREIRA, Daniela Damiati. BONAT, Juliana. Por uma agenda brasileira de estudos sobre implementação de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 69, n. 4, p. 779-816, out-dez/2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.21874/rsp.v69i4.2917>> Acesso em: out/2020.

LOTTA, Gabriela. SANTIAGO, Ariadne. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. **BIB**, São Paulo, n. 83, p. 21-42, 1/2017 (publicado em fev/2018). Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-83/11092-autonomia-e-discricionariedade-matizando-conceitos-chave-para-o-estado-de-burocracia/file>>. Acesso em: out/2020.

LOTTA, Gabriela (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap; 2019.

MAIA, Eny Marisa. GARCIA, Regina Leite. **Uma orientação educacional para uma nova escola**. 7. ed. São Paulo: Ed. Loyola; 1995. Coleção Espaço, 5.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 1. reimpr. São Paulo: Summus; 2015.

MARTELLI, Andréa Cristina. Aspectos históricos sobre a função do pedagogo. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 251-256, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/educare.v1i1.1042>>. Acesso em out/2020.

MARTINS, José do Prado. **Princípios e métodos de orientação educacional**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MATOS, Selma Norberto. MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan-junho/2014. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762>>. Acesso em mar/2020.

MAYNARD-MOODY, Steven. MUSHENO, Michael. **Cops, teachers, counselors: stories from the front lines of public service**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set-dez/2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>>. Acesso em: mar/2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. p. 93-109. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>>. Acesso em: mar/2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-27, mar/2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167>>. Acesso em: mar/2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. SANTIAGO, Mylene Cristina. ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. Les perspectives de l'éducation inclusive au Brésil. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, n. 78, p. 57-66, set/2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/ries/6477>>. Acesso em: mar/2021.

MOTA, Maria Océlia. BIAR, Liana de Andrade. RAMOS, Maria Elizabete. A implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa no Estado do Ceará. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: out/2020.

NASCIMENTO, Vanêssa Lima do. **Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. Implementação das Políticas Educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em**

Política Educativa, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-16, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: out/2020.

OLIVEIRA, Antonio. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n.6, p. 1551-1573, nov-dez/2012. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/download/9134>>. Acesso em: out/2020.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de. **A Equipe Diretiva Escolar e o Atendimento Educacional Especializado: Interloquções Possíveis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

OLIVEIRA, Ryna Wanzeler. **Dinâmicas de produção e reprodução de estigma e reputação nos procedimentos de matrículas entre escolas municipais do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de. CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o atendimento educacional especializado (AEE). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-24, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173991>>. Acesso em: mar/2021.

OLIVEIRA, Marina Meira de. PAES DE CARVALHO, Cynthia. Enfrentando o fracasso escolar no nível local: a atuação discricionária de professores e diretores escolares na implementação de uma política educacional. In: PIRES, Roberto Rocha C. (Org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea; 2019. p. 549-570.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874>>. Acesso em: mar/2021.

PASCOAL, Miriam. HONORATO, Eliane Costa. ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.47, p. 101-120, jun 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: ago/2020.

PAULO, Eliana Aparecida Miranda. **A gestão na escola de tempo integral: trilhando os caminhos no município de Santos**. Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

PIRES, R. R. C. A implementação de políticas públicas nos encontros entre burocratas e destinatários: contribuições da sociologia do guichê. In: 49º Encontro Anual da ANPOCS. **Mesa Redonda MR3**. Caxambu, 2016. Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/edicoes-antiores-es/bib-81>>. Acesso em: jan/2020.

PIRES, Roberto Rocha C. Introdução. In: PIRES, Roberto Rocha C. (Org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea; 2019. p. 13-52.

PIRES, Roberto Rocha C. LOTTA, Gabriela. Burocracia de nível de rua e (re)produção de desigualdades sociais: comparando perspectivas de análise. In: PIRES, Roberto Rocha C. (Org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea; 2019. p. 127-152.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Ciências Humanas e Sociedade em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 31-48, jan-jun/2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.003>>. Acesso em mar/2021.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise. Educação especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da Baixada Fluminense: avanços, contradições e perspectivas. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 23, Edição Especial, p. 81-95, 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2951/1849>>. Acesso em: mar/2021.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Revista Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan-abr/2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>>. Acesso em: mar/2021.

PLETSCH, Márcia Denise. OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno. BAPTISTA, Cláudio Roberto. JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 265-285.

PLETSCH, Márcia Denise. SOUZA, Flávia Faissal de. Educação especial ou comum? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana**

de Estudos em Educação, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, mai/2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>>. Acesso em: ago/2021.

QUEIMADOS. Lei nº 1.052, de 01 de setembro de 2011. Dispõe sobre as atribuições dos cargos efetivos mencionados na lei nº 299/ 98 de 31 de março de 1998 e na lei nº 1019 de 30 de dezembro de 2010 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>>. Acesso em mai/2020.

QUEIMADOS. Lei nº 1.251, de 15 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>>. Acesso em mai/2020.

QUEIMADOS. Lei nº 1.494, de 16 de maio de 2019. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino, cria o Centro de Educação a Distância de Queimados – CEADQ e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>>. Acesso em mai/2020.

SANTOS, Sandra. Supervisão, que lugar é esse? **La Salle Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 105-120, jul-dez/2007. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Educacao/V12_2_2007/07_Sandra_Santos.pdf>. Acesso em: jan/2021.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In FERREIRA, Naura Syria C. **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez; 2004. p. 13-37.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS. **Deliberação CME nº 17/2019.** Dispõe sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e estabelece normas para o Atendimento Educacional Especializado no sistema público municipal de ensino de Queimados/RJ. (2019a). Disponível em: <<http://semad.queimados.rj.gov.br/>>. Acesso em: mai/2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS. **Deliberação CME nº 18/2019.** Trata do regimento interno das unidades escolares do sistema municipal de ensino de Queimados/RJ. (2019b). Disponível em: <<http://semad.queimados.rj.gov.br/>>. Acesso em: mai/2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS. **Resolução nº 001/SEMED/19.** Fixa normas e procedimentos para efetivação da matrícula na rede pública municipal de ensino de Queimados para o ano letivo de 2020 e dá outras providências. (2019c). Disponível em: <<http://semad.queimados.rj.gov.br/>>. Acesso em: mai/2020.

SILVA, Tania Mara Tavares da. BERNADO, Elisangela da Silva. A relação família e escola: desafios para a gestão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.14, n.34, p. 297-321, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1367/47964942>>. Acesso em ago/2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez/2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>>. Acesso em: dez/2019.

SOUZA, Flávia Faissal de. PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out-dez/2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500887>>. Acesso em: mar/2021.

SOUZA, Izabel Cristina de. RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Panorama legal da inserção de orientadores educacionais nas escolas públicas fluminenses. **Revista do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ**. Edição Especial SIAC 2018. v. 1, 2019. Disponível em: <<http://revista.cfch.ufrj.br/images/edicao-siac2018/79.pdf>>. Acesso em: dez/2019.

SPRICIGO, Fabrício. O Orientador Educacional: atuação, formação profissional e dilemas encontrados pelo Pedagogo Escolar com o fim das habilitações em Pedagogia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p.187-205, jan-jun/2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2419/2048>>. Acesso em: ago/2020.

ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada – Orientadores educacionais

Item 1: Atendimento de estudantes com deficiência na instituição:

- 1) Desde quando a escola recebe estudantes com deficiência? Quais os diagnósticos dos estudantes atualmente incluídos na instituição escolar? O que você analisa sobre o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência que a escola tem recebido?
- 2) Como é a chegada de estudantes com deficiência na escola? Qual o procedimento quanto à matrícula dos estudantes com deficiência? Há alguma singularidade nesse processo? Quais as ações tomadas para a inserção deles na escola? Você tem alguma atribuição específica nesse caso?
- 3) O que foi desenvolvido na escola quanto à preparação do espaço e formação dos profissionais para receber os estudantes com deficiência? Houve alguma alteração na escola nesse sentido?
- 4) Como são definidas as turmas e salas de aula que receberão esses estudantes e os docentes que trabalharão com eles? Qual o seu papel nessa definição?
- 5) Como é definido o processo de inclusão de um estudante no Atendimento Educacional Especializado? Quem são os profissionais que participam desse processo?
- 6) Quais as ações realizadas por você na inclusão do estudante com deficiência junto com os demais estudantes, equipe e comunidade escolar?
- 7) Os estudantes com deficiência incluídos nessa escola atualmente são acompanhados em outros espaços para além da escola? Qual a relação entre os profissionais que atendem esses estudantes e a equipe escolar?
- 8) A escola desenvolve algum tipo de trabalho de articulação para garantir a inclusão dos estudantes em instâncias superiores e intersetoriais (secretaria de educação, rede de assistência social, saúde, por exemplo)? Como funciona essa articulação em rede?
- 9) Quais os principais avanços que você analisa no seu trabalho para realizar a inclusão dos estudantes com deficiência? Quais os desafios ainda permanecem no seu fazer cotidiano?

APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista semiestruturada – Orientadores pedagógicos, diretores e professores da sala de recursos multifuncionais

Item 1: Atendimento de estudantes com deficiência na instituição:

- 1) Desde quando a escola recebe estudantes com deficiência? Quais os diagnósticos dos estudantes atualmente incluídos na instituição escolar? O que você analisa sobre o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência que a escola tem recebido?
- 2) Como é a chegada de estudantes com deficiência na escola? Qual o procedimento em termos de matrícula dos estudantes com deficiência? Há alguma singularidade nesse processo? Quais as ações tomadas para a inserção deles na escola? Qual a sua função nesse sentido? E do orientador educacional?
- 3) O que foi desenvolvido na escola quanto à preparação do espaço e formação dos profissionais para receber os estudantes com deficiência? Houve alguma alteração na escola nesse sentido?
- 4) Como são definidas as turmas e salas de aula que receberão esses estudantes e os docentes que trabalharão com eles? Você participa de alguma forma nessa definição? E o orientador educacional?
- 5) Como é definido o processo de inclusão de um estudante no Atendimento Educacional Especializado? Quem são os profissionais que participam desse processo?
- 6) Quais as ações você observa que são realizadas pelo orientador educacional na inclusão do estudante com deficiência junto com os demais estudantes, equipe e comunidade escolar?
- 7) Os estudantes com deficiência incluídos nessa escola atualmente são acompanhados em outros espaços para além da escola? Qual a relação entre os profissionais que atendem esses estudantes e a equipe escolar? Você atua nesse sentido? E o orientador educacional?
- 8) A escola desenvolve algum tipo de articulação para garantir a inclusão dos estudantes em instâncias superiores e intersetoriais (secretaria de educação, rede de assistência social, saúde, por exemplo)? Como funciona essa articulação em rede? Você participa de alguma forma nesse processo? E o orientador educacional?
- 9) Quais os principais avanços que você analisa no trabalho do orientador educacional para realizar a inclusão dos estudantes com deficiência? Quais os desafios ainda permanecem no fazer cotidiano desse profissional?

APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista semiestruturada – Membro da SEMED Queimados/RJ

Item 1: Atendimento de estudantes com deficiência pela SEMED Queimados/RJ:

- 1) Como se iniciou a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Como ela vem sendo implementada atualmente?
- 2) Quais as repercussões dessa política na organização administrativa, pedagógica e estrutural na SEMED e nas escolas? O que foi desenvolvido nas escolas e na SEMED quanto à preparação do espaço e formação dos profissionais para receber os estudantes com deficiência? Houve alguma alteração nas escolas nesse sentido?
- 3) Houve algum critério para a definição das escolas para o início da implementação da política?
- 4) Quais os principais diagnósticos dos estudantes atualmente incluídos na rede? O que você analisa sobre o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência que as escolas municipais queimadenses têm recebido?
- 5) Qual a participação dos diversos atores escolares na implementação da política? De modo particular, quais as expectativas da SEMED quanto às ações dos orientadores educacionais nesse processo?
- 6) A SEMED desenvolve algum tipo de articulação para garantir a inclusão dos estudantes em instâncias intersetoriais (rede de assistência social, saúde, por exemplo)? Como funciona essa articulação em rede? Quais profissionais estão envolvidos nesse processo?
- 7) Quais os principais avanços e desafios que você analisa para a implementação da política educacional de inclusão em Queimados/RJ?

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: O papel de orientadores educacionais na implementação das políticas de inclusão de estudantes com deficiência

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é compreender o papel dos orientadores educacionais como agentes implementadores das políticas de inclusão para crianças com deficiência em escolas públicas municipais.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para a pesquisa acima mencionada. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Esta pesquisa segue as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos dispostas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora e será realizada no seu horário e local de trabalho. Durante o tempo da entrevista, você precisará se ausentar de suas funções, o que pode ocasionar prejuízos no cumprimento das atribuições cotidianas. Para minimizar essas consequências no trabalho, a entrevista ocorrerá a partir de agendamento prévio feito em comum acordo entre pesquisadora e participante, no intuito de ser incluída no seu planejamento diário.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. Os arquivos de áudio serão ouvidos por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcados com um número de identificação durante a gravação e seu nome, local de trabalho e função desempenhada não serão utilizados. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. Os áudios das entrevistas serão utilizados somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas da entrevista incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências cotidianas. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a ampliar o conhecimento e o estudo sobre os temas abordados nesta pesquisa, mas não será, necessariamente, para benefício direto de seus pesquisadores. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome, local de trabalho e função desempenhada não aparecerão nas gravações de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes,



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

loais de trabalho e funções desempenhadas de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada nas unidades escolares da rede municipal de Queimados/RJ. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Programa de Pós Graduação em Educação, sob a coordenação da mestrandia Izabel Cristina de Souza. A investigadora está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate-a no telefone 2542-2281 ou através do email izabel.souza.rj@gmail.com, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 e e-mail cep@unirio.br. Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____

ANEXO 1 – Parecer da Plataforma Brasil

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel de orientadores educacionais na implementação das políticas de inclusão de estudantes com deficiência

Pesquisador: Izabel Cristina de Souza

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 29773720.9.0000.5285

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.019.770

Apresentação do Projeto:

"A presente pesquisa se propõe a compreender o papel dos orientadores educacionais como agentes implementadores das políticas de inclusão para crianças com deficiência em escolas públicas municipais. Reconhece-se que o orientador educacional, cujo foco da ação está no desenvolvimento dos estudantes em seus variados aspectos, é um profissional que lida de forma próxima com a diversidade do alunado presente nas escolas, cada vez mais heterogêneas a partir da democratização do acesso à educação na sociedade brasileira. A vigente Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um dos aparatos legais que amplia o acesso dos estudantes que apresentam alguma deficiência às escolas comuns, modificando o antigo panorama no contexto histórico brasileiro que sustentava o atendimento e cuidado às crianças com deficiência fundamentalmente em instituições filantrópicas, parecendo haver pouca preocupação com o desenvolvimento pedagógico em si e a escolarização. Quando acessavam a escola básica, tinham a inserção restrita às escolas especiais e eram impedidas de serem incluídas nas escolas de ensino regular. Desta maneira, os orientadores educacionais e demais agentes da educação no passado só lidavam com crianças com deficiência caso fossem trabalhadores de escolas especiais. Por esta razão, muitos profissionais que atuam no momento contemporâneo nas escolas e precisam ter um olhar inclusivo podem não possuir subsídios voltados para se pensar em

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

UF: RJ

Telefone: (21)2542-7796

Município: RIO DE JANEIRO

CEP: 22.290-240

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.019.770

mecanismos de inclusão de estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que estão na condição de agentes implementadores dessa política. Partindo dessa problema, essa pesquisa levanta a possibilidade de se construir indicadores sobre os dilemas enfrentados no processo de conflitos e tensões relacionados à implementação de políticas públicas pelos orientadores educacionais diante da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns da rede municipal de

Queimados/RJ, que poderão ser utilizados em outras pesquisas futuras na produção de conhecimentos que deem visibilidade ao papel diferencial de orientadores educacionais no âmbito das escolas inclusivas, em constante diálogo com as políticas públicas."

"Para substancializar as hipóteses será feito um levantamento bibliográfico sobre o tema e, metodologicamente, o projeto tem duas etapas. A primeira visa fazer uma análise documental de cunho qualitativo da legislação brasileira que embasa a Orientação Educacional e as políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência no âmbito nacional e no município pesquisado, Queimados/RJ. Além disso, será feita a análise dos dados disponíveis no Censo Escolar sobre o contexto a ser estudado, numa abordagem quantitativa. A segunda etapa da pesquisa, qualitativa, inclui um estudo de caso múltiplo em duas escolas municipais de Queimados/RJ envolvendo: observação sistemática, entrevistas com professores e gestores das escolas e da Secretaria Municipal de Educação.

A partir da legislação que contempla a Orientação Educacional, pretende-se analisar as perspectivas atuais que normatizam a função dos profissionais da educação atuantes neste campo, compreendendo o papel esperado dos orientadores educacionais no cotidiano. Para esse fim, serão consultadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006 e as leis de regulamentação da carreira e atribuições do cargo de orientador educacional a nível nacional e no município de Queimados/RJ. Além disso, também será realizada a análise dos documentos que versam sobre a Educação Especial e Inclusiva, de modo particular a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação do município lócus da pesquisa, para dar luz ao cenário da inclusão atualmente construído na legislação vigente.

Com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar (INEP), pretende-se analisar o contexto da Educação Especial e Inclusiva no âmbito de Queimados/RJ, compreendendo a configuração de

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.019.770

atendimento dos estudantes com deficiência na rede pública municipal. Através da análise dos dados a respeito do quantitativo de matrículas da Educação Especial e dos indicadores de acessibilidade de cada escola da rede, será feito o recorte do campo da pesquisa, selecionando duas instituições escolares que ofereçam os

anos iniciais do Ensino Fundamental, tenham estudantes com deficiência matriculados e possuam sala de atendimento educacional especializado (AEE).

Nas duas escolas selecionadas, a partir de roteiros de entrevista semiestruturada, serão realizadas entrevistas com orientadores educacionais, membros da direção das escolas, orientadores pedagógicos, professores da sala de recursos multifuncionais e membros da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Queimados/RJ, buscando captar as suas percepções e expectativas em relação ao papel desempenhado pelos orientadores educacionais na implementação de uma proposta inclusiva para os estudantes com deficiência, com base nas políticas públicas vigentes.

Além disso, serão realizadas observações de atividades pedagógicas, administrativas e do cotidiano em geral, organizadas pela escola, para observar a ação dos orientadores educacionais e dos outros atores escolares entrevistados em relação aos estudantes com deficiência e aos demais membros das equipes gestora e pedagógica da instituição. Pensando num contexto de escolas inclusivas, conhecer os espaços e as relações construídas se mostra fundamental para compreender as ações que acontecem no cotidiano escolar."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos descritos são: "Compreender o papel dos orientadores educacionais como agentes implementadores das políticas de inclusão para crianças com deficiência em escolas públicas municipais; Identificar a compreensão dos orientadores educacionais sobre a Educação Especial e Inclusiva; Analisar os modos como os orientadores educacionais têm se apropriado no cotidiano das políticas públicas de inclusão para construir sua ação pedagógica na escola inclusiva; Perceber as expectativas das comunidades escolares sobre a atuação dos orientadores educacionais junto aos estudantes com deficiência."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são descritos no projeto como:

"Os participantes da pesquisa podem demonstrar constrangimento, cansaço ou desconforto por causa das questões propostas na entrevista, bem como podem se sentir incomodados pela presença da pesquisadora em determinado momento da observação. Tanto a entrevista quanto a observação sistemática da reunião pedagógica, Conselho de Classe ou centro de estudos envolvem

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

**UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 4.019.770

a coleta de informações sobre as experiências cotidianas dos participantes. No entanto, os participantes poderão escolher não responder quaisquer perguntas que gerem incômodo, ou escolher que a pesquisadora se ausente no momento da observação em que se sintam incomodados. A pesquisa não prevê a obtenção de benefícios diretos aos participantes. Como benefício indireto, a pesquisa possibilitará ampliar a produção de conhecimento e o estudo sobre os temas abordados nela para a área da educação. Além disso, ao fazer parte do estudo, os participantes fornecerão mais informações sobre o lugar e a relevância desses escritos para a própria instituição em questão."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa muito relevante para a área de educação e está muito bem embasada e justificada. Está claro que os participantes são apenas adultos (idade maior ou igual a 18 anos), trabalhadores dos setores educacionais do município de Queimados-RJ, apesar de incluir como campo de estudo escolas. "Cabe destacar que os participantes serão entrevistados e observados mediante a concordância através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em consonância com os aspectos éticos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Cada modelo do TCLE será voltado exclusivamente para a entrevista, observação de centro de estudos, observação de reunião pedagógica ou observação de Conselho de Classe. Assim sendo, todos os profissionais presentes em alguma das etapas precisará assinar o TCLE correspondente à etapa da pesquisa da qual participar. Além disso, é importante ressaltar que as entrevistas e as atividades observadas não envolverão a participação de menores de idade."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: Folha de rosto datada, assinada e carimbada; Termo de anuência da Instituição; TCLE para os participantes entrevistados e para os participantes observados; Projeto detalhado com pendências resolvidas; 5 roteiros de entrevista diferentes (específicos para cada categoria profissional); Cronograma adequado e com pendências resolvidas; Instrumentos que guiarão a análise documental, Censo Escolar, a observação sistemática da rotina escolar em espaços específicos (Centro de Estudos, Reunião Pedagógica e Conselho de Classe).

Recomendações:

Não há recomendações.

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

**UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 4.019.770

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências evidenciadas por este CEP foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezadx Pesquisadxr,

Por favor, não esqueça de inserir os relatórios parcial e final da pesquisa na Plataforma Brasil na parte de notificação (ícone à direita da tela, na linha do título do projeto).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1497190.pdf	23/04/2020 20:28:43		Aceito
Cronograma	Cronograma_2.docx	23/04/2020 20:27:25	Izabel Cristina de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Plataforma_Brasil_Projeto_Izabel_pos_pendencia_2.docx	23/04/2020 20:27:04	Izabel Cristina de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_observacao_pos_pendencia_RP_2.docx	23/04/2020 20:26:36	Izabel Cristina de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_observacao_pos_pendencia_CO C_2.docx	23/04/2020 20:26:08	Izabel Cristina de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_observacao_pos_pendencia_CE_2.docx	23/04/2020 20:25:46	Izabel Cristina de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista_pos_pendencia_2.docx	23/04/2020 20:25:34	Izabel Cristina de Souza	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3984634.pdf	23/04/2020 20:25:07	Izabel Cristina de Souza	Aceito
Outros	Carta_de_atendimento_a_pendencia_2.docx	23/04/2020 20:24:55	Izabel Cristina de Souza	Aceito
Outros	Roteiro_para_analise_documental_pos_pendencia.docx	23/04/2020 20:23:09	Izabel Cristina de Souza	Aceito
Outros	Roteiro_para_observacao_pos_pendencia.docx	07/04/2020 11:50:28	Izabel Cristina de Souza	Aceito
Outros	Roteiro_para_Censo_Escolar_pos_pen	07/04/2020	Izabel Cristina de Souza	Aceito

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.019.770

Outros	dencia.docx	11:49:48	Souza	Aceito
Outros	Roteiros_de_entrevista_pos_pendencia.docx	07/04/2020 11:47:40	Izabel Cristina de Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostolzabel.pdf	02/03/2020 16:09:39	Izabel Cristina de Souza	Aceito
Outros	Cartadeapresentacao.jpg	14/02/2020 12:19:50	Izabel Cristina de Souza	Aceito
Outros	Termodeanuencia.jpg	14/02/2020 12:00:52	Izabel Cristina de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 11 de Maio de 2020

Assinado por:
Renata Flavia Abreu da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

ANEXO 2 – Ficha de encaminhamento para o CAEEQ

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS
ÓRGÃO OFICIAL DOS PODERES EXECUTIVO E LEGISLATIVO

D.O.Q.

Criado Pela Lei nº. 986 de 07 de abril de 2010



Nº. 714 – Quinta - feira, 12 de Dezembro de 2019 - Ano 03 - Página 24

FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA O CAEEQ (ENSINO FUNDAMENTAL)

* Identificação:

Escola: _____ Turno: _____ Turma: _____
 Aluno(a): _____
 Data de Nascimento: _____ Idade: _____ Sexo: _____
 Endereço: _____ Bairro: _____
 Telefones: _____ Naturalidade: _____

O aluno/A aluna sugere algum tipo de deficiência?

 NÃO SIM - QUAL? _____

Possui laudo médico?

 NÃO SIM (ANEXAR EM CASO AFIRMATIVO)

* Identificação Familiar:

Mãe: _____
 Idade: _____ Atividade: _____
 Pai: _____
 Idade: _____ Atividade: _____
 Situação de relacionamento: _____
 Irmãos (acrescentar idades): _____

* Descreva detalhadamente:

Características do processo de construção da leitura e escrita do aluno (anexar atividade):

 Raciocínio lógico e matemático (anexar atividade):

 Aspectos socioculturais e emocionais:

 O aluno/A aluna realiza alguma atividade no contraturno escolar? Qual(is)? (Ex.: atendimento clínico, acompanhamentos com profissionais de saúde, esporte etc.):

 O aluno/A aluna apresenta alguma habilidade específica? Qual(is)?

 QUADRO DE DESENVOLVIMENTO

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS
ÓRGÃO OFICIAL DOS PODERES EXECUTIVO E LEGISLATIVO

D.O.Q.

Criado Pela Lei nº. 986 de 07 de abril de 2010



Nº. 714 – Quinta - feira, 12 de Dezembro de 2019 - Ano 03 - Página 25

1 - Autonomia e habilidades

Indicador	Sim	Não	Às vezes	Não avaliado
Vai ao banheiro sozinho?				
Manifesta opiniões próprias sobre acontecimentos do dia a dia?				
Segue rotina?				
Locomove-se sozinho pela escola?				
Come sozinho?				
Faz atividades escolares com independência?				
Participa de eventos promovidos pela escola?				
Sabe se comunicar quando sente dor ou indisposição?				
Escova os dentes sozinho?				
Veste-se sem auxílio?				
Toma banho e enxuga-se sozinho?				
Abre e fecha zíper?				
Dá laços?				
Usa e guarda seu material escolar?				
Manuseia brinquedos de encaixe?				
Segura o lápis?				
Dificuldades visuais?				
Escuta bem?				
Fala corretamente, com clareza e boa pronúncia?				

2 - Socialização e comportamento

Indicador	Sim	Não	Às vezes	Não avaliado
Sabe dizer seu nome?				
Sabe sua idade?				
Conhece seu endereço?				
Locomove-se com autonomia pelas ruas próximas à residência e/ou à escola?				
Compartilha brinquedos/materiais?				
Participa de atividades em grupo?				
Estabelece diálogo com os colegas durante a brincadeira?				
Procura companhia?				
Faz perguntas, gosta de descobrir o porquê das coisas?				
Sabe dar recados, recontar histórias?				
Expressa seus desejos?				
Persiste diante de dificuldades?				
Autoagressão?				
Agressão a terceiros (verbal ou física)?				
Dorme em sala?				
Alimenta-se mal, come pouco?				
É amigável, carinhoso?				
Tira dúvidas com os professores ou colegas?				
Comportamento retraído, tímido?				
Conta mentiras?				
Reconhece situações de perigo?				
Cumprer tarefas simples (buscar algo etc.)?				

3 - Psicomotricidade

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS
ÓRGÃO OFICIAL DOS PODERES EXECUTIVO E LEGISLATIVO

D.O.Q.

Criado Pela Lei nº. 986 de 07 de abril de 2010



Nº. 714 – Quinta - feira, 12 de Dezembro de 2019 - Ano 03 - Página 26

Indicador	Sim	Não	Às vezes	Não avaliado
Participa de atividades que envolvam música?				
Sabe sentar e levantar da cadeira sozinho?				
Corre com facilidade?				
Pula obstáculos, corda?				
Manipula brinquedos e objetos?				
Segura pequenos objetos com a ponta dos dedos?				
Joga bola?				
Executa comandos em atividades físicas?				
Sobe e desce da escada com autonomia?				
Autoconhecimento corporal?				
Organização e percepção espacial?				
Aprecia atividades lúdicas?				

4 - Educacional

Indicador	Sim	Não	Às vezes	Não avaliado
Conhece vogais?				
Conhece cores?				
Conhece consoantes?				
Conhece encontros silábicos?				
Interessa-se por escutar histórias?				
Conhece números?				
Agrupa objetos, seguindo atributos de cor, forma, tamanho e espessura?				
Utiliza com interesse diferentes materiais expressivos (tesoura, cola, massa de modelar, tinta etc.)?				
Relaciona número e quantidade?				
Noção de quantidade?				
Noção de espaço (localiza salas etc.)?				
Noção de tempo (ontem, hoje, dia, mês etc)?				
Faz operações matemáticas simples?				
Descreve objetos e pessoas?				
Desenha figura humana?				
Colore dentro dos limites?				
Explora cores nos desenhos?				
Explora espaços nos desenhos?				
Lê palavras soltas?				
Lê frases?				
Lê e/ou escreve pequenos textos?				
Cópia do quadro?				
Reconhece e escreve seu nome sem apoio visual?				
Interpreta textos verbais?				
Interpreta textos escritos?				

Observações (use este espaço para acrescentar comentários não contemplados nos itens da ficha):

Data da avaliação: ____/____/____

Assinatura do professor: _____

Assinatura do orientador educacional: _____

Assinatura do orientador pedagógico: _____