

ANA MAYRA SAMUEL DA SILVA REZENDE
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

**CONSTRUÇÃO
COLABORATIVA
DE UM SISTEMA
EDUCACIONAL
INCLUSIVO
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

ANA MAYRA SAMUEL DA SILVA REZENDE
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

**CONSTRUÇÃO
COLABORATIVA
DE UM SISTEMA
EDUCACIONAL
INCLUSIVO
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R467c

Rezende, Ana Mayra Samuel da Silva -
Construção colaborativa de um sistema educacional
inclusivo: políticas e práticas / Ana Mayra Samuel da Silva
Rezende, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos,
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-629-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-629-6

1. Inclusão Escolar. 2. Estudantes Público da Educação
Especial. 3. Políticas Públicas Educacionais. 4. Formação
Colaborativa de Gestores. 5. Abordagem Construcionista,
Contextualizada e Significativa. I. Rezende, Ana Mayra Samuel
da Silva (Org.). II. Santos, Danielle Aparecida do Nascimento
dos (Org.). II. Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya (Org.). IV. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Políticas Públicas

II. Educação Inclusiva

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Foto de Diva Plavalaguna - Pexels
Tipografias	Acumin, Acumin Variable Concept, Obviously
Revisão	Rogério do Amaral
Autoras	Ana Mayra Samuel da Silva Rezende Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 6

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal de Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Agradecimentos	14
-----------------------------	-----------

Apresentação	15
---------------------------	-----------

Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Profa. Dra. Gabriela Alías Rios

Prefácio	18
-----------------------	-----------

CAPÍTULO I

Fundamentos e Relevância da Investigação:

Desafios da Educação Inclusiva na Gestão Municipal.....	21
--	-----------

 Apresentação.....	22
------------------------------	-----------

 Fundamentos da investigação.....	25
---	-----------

CAPÍTULO II

Percursos Metodológicos:

Entre Políticas, Práticas e Pesquisa Colaborativa.....	37
---	-----------

2.1 Caminhos da Pesquisa:

 articulação entre a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa	38
---	-----------

 2.1.1 Caracterização Metodológica	39
--	-----------

 2.1.1.1 Abordagem do Ciclo de Políticas.....	48
---	-----------

 2.1.1.2 Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.....	53
--	-----------

 2.1.2 Ética da Pesquisa	56
--	-----------



2.1.3 Descrição do Campo e dos Participantes da Pesquisa	56
--	----

2.2 Etapas da Pesquisa, Instrumentos e Procedimentos para Coleta, Seleção e Análise dos Dados	61
--	-----------

2.2.1 Imersão no Contexto da Pesquisa mediante métodos de investigação-ação: planejamento, ação, observação e reflexão.....	61
---	----

2.2.2 Fase Exploratória	66
-------------------------------	----

2.2.3 Fase Descritiva	67
-----------------------------	----

2.2.4 Análise dos Dados.....	87
------------------------------	----

CAPÍTULO III

Fundamentos para a Inclusão: Bases Teóricas e Desafios Contemporâneos.....	90
--	-----------

3.1 Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência: Marcos Históricos-Legais e suas Perspectivas.....	91
---	----

3.2 A Função do Conselho Municipal de Educação na Gestão Educacional de um Sistema de Ensino.....	109
---	-----

3.3 Construção Colaborativa de Saberes acerca das Políticas Públicas Educacionais a partir de Meios Digitais	115
--	-----

CAPÍTULO IV

Análises e Reflexões sobre a Construção de um Sistema Educacional Inclusivo	123
--	------------

4.1 A Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo.....	125
--	-----



4.1.1 Produção e (Re)Interpretação do Texto.....	132
4.1.1.1 Da Influência à Produção do Texto.....	133
4.1.1.2 Contribuição Civil	141
4.1.1.3 Contribuição Acadêmica.....	153
4.1.1.4 Contribuição Intersetorial	160
4.1.1.5 Texto Deliberativo	162
4.1.2 Resignificação da Prática: contribuições da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa	176
4.1.3 Impactos Sociais e Mudanças Perceptíveis	199

CAPÍTULO V

Encaminhamentos e Reflexões Finais para uma Educação Inclusiva.....	206
Referências.....	215
Sobre as autoras.....	227
Índice remissivo	229





O paradigma do direito à educação não está centrado no planeta dos adultos, ou no sol da infância, mas ex-centrada no universo dos direitos do homem, onde não há pais e filhos, maiores e menores, professores e alunos, mas sujeitos diferentes e iguais em dignidade, liberdade e direitos (MONTEIRO, 1998, p. 82).



*Dedicamos ao Senhor Jesus Cristo
que incluiu a todos em sua morte e
concedeu justiça a todos em sua vida.*

AGRADECIMENTOS

A todos que passaram por nossas vidas ao longo dessa trajetória e contribuíram de alguma maneira: com um sorriso, uma lágrima compartilhada, uma reflexão, um diálogo, um estudo coletivo, um abraço ou uma conversa informal. Gratidão, vocês também foram essenciais para que chegássemos até aqui. Sentimos saudades dos momentos que vivemos e deixamos passar sem apreciar, pois, estávamos inteiramente por aqui, trilhando pelas linhas. Amamos a cada um de vocês que compreenderam nossas ausências e contribuíram com nosso desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico de alguma maneira. Sem vocês, nosso sonho não estaria se concretizando.


Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ), pelo apoio financeiro para a publicação desta obra.

APRESENTAÇÃO

O presente livro nasce a partir da tese de doutorado da autora principal e orientado pelas co-autoras, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista (Fct/Unesp), inserida na linha de pesquisa "Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem" e intitulada Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: políticas e práticas da gestão educacional municipal, defendida por Rezende (2021).

O estudo problematizou a construção de uma Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo e a resignificação da prática para atendê-la, partindo da tese de que a execução de uma política específica voltada à educação especial e inclusiva e a formação colaborativa de gestores educacionais, segundo a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa e o Ciclo de Políticas, permite a resignificação das práticas e com isso a construção de um sistema educacional inclusivo. Teve como objetivo geral analisar o processo de construção da Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) acerca do Sistema Educacional Inclusivo de um Município de pequeno porte localizado no interior do Oeste Paulista, como política pública educacional e sua colaboração com o processo de construção de um sistema educacional inclusivo por meio da formação colaborativa dos gestores.

O estudo utiliza-se das abordagens teórico-metodológicas do Ciclo de Políticas difundida por Ball (1994) e Construcionista, Contextualizada e Significativa desenvolvida por Schlünzen (2000, 2015). A pesquisadora, neste contexto, mediou e conduziu a construção do conhecimento dos participantes, que apresentavam situações-problema emergentes do seu cotidiano, contribuindo para o



desenvolvimento de novas práticas inclusivas e atribuindo significado à aprendizagem dos envolvidos. Além da construção da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo, foram utilizados os resultados inerentes ao contexto, relacionados à ressignificação da prática dos gestores educacionais em relação à inclusão escolar e ao cumprimento efetivo dos artigos propostos. Esse processo foi estruturado por meio de: estudo e compreensão acerca das políticas públicas educacionais sobre educação especial e inclusiva, que se configuram como influências globais; mapeamento e reflexão sobre a realidade educacional do município investigado e ações referentes à inclusão escolar; produção e divulgação do texto deliberativo junto aos participantes; execução de ações para atender ao texto produzido; análise a partir de órgãos competentes; ressignificação da prática dos participantes, enquanto estratégias política para atender as demandas emergentes; acompanhamento da pesquisadora mediante processo colaborativo a partir de meios digitais; autonomia e independência para atuar de acordo com as necessidades e desafios enfrentados.

A rede colaborativa criada entre os participantes evidenciou que eles se apropriaram dos conhecimentos necessários para enfrentar as situações vivenciadas, ressignificaram práticas e ações e passaram a atuar sem depender de uma assessoria constante. Em outras palavras, continuaram a construir e a perseguir o ideal de uma cultura inclusiva para as escolas públicas do município de forma autônoma. Tornou-se perceptível que os participantes estiveram imersos em um processo colaborativo de formação, impulsionado pela busca e pelo aprimoramento de suas estratégias políticas e pela ressignificação contínua de suas práticas. A tese se confirmou com o desenvolvimento, por parte dos participantes, do hábito de refletir, buscar conhecimento acerca de seus desafios e atuar com base em suas próprias possibilidades.



Palavras-chave: Inclusão Escolar; Estudantes Público da Educação Especial; Políticas Públicas Educacionais; Formação Colaborativa de Gestores; Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.


PREFÁCIO

Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Profa. Dra. Gabriela Alias Rios

A construção de políticas públicas educacionais comprometidas com a valorização da diferença e com o direito à educação de todos constitui um dos grandes desafios da gestão educacional no contexto brasileiro. Em um cenário marcado por avanços normativos significativos, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN n. 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a mais recente Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto n. 12.686 de 20 de outubro de 2025, alterado pelo Decreto n. 12.773 de 08 de dezembro de 2025, permanece o imperativo (e o desafio) de transformar o que preveem os dispositivos legais em práticas concretas, sustentáveis e socialmente referenciadas. É nesse espaço entre o campo da política e a vida real das escolas que esta obra se insere com rigor científico e compromisso ético.

O livro **Construção Colaborativa de um Sistema Educacional Inclusivo: Políticas e Práticas**, escrito por **Ana Mayra Samuel da Silva Rezende, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos**, nasce de uma investigação sólida, por meio de uma tese de doutoramento, originalmente desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp. A obra apresenta ao leitor a análise de um processo de elaboração de uma Deliberação municipal sobre o Sistema Educacional Inclusivo em um município de pequeno porte localizado no interior do Oeste Paulista, que é delineado como um percurso formativo e político que evidencia como a gestão educacional pode assumir papel protagonista na materialização das ações inclusivas.




A relevância desta obra ultrapassa o registro acadêmico de uma pesquisa bem conduzida. O que se apresenta neste livro é uma experiência concreta de articulação entre formação colaborativa de gestores, ancorada em fundamentação teórica que dá suporte à elaboração de política pública local, a saber: as abordagens teórico-metodológicas do Ciclo de Políticas difundida por Ball (1994) e Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) desenvolvida por Schlünzen (2000, 2015).

A obra demonstra que a inclusão escolar se efetiva por meio de processos formativos que promovem reflexão crítica, autonomia e ressignificação das práticas. Nesse percurso, sob as lentes e os princípios da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, a atuação da pesquisadora se delinea como mediadora, ao acolher os anseios e conduzir a construção do conhecimento a partir de situações-problema reais, emergentes do contexto dos participantes. Essa dinâmica colaborativa permitiu desenvolver novas ações voltadas à educação inclusiva e implementar ações concretas na interseção entre a política e a prática.

Ao evidenciar o movimento que vai do contexto de influência ao contexto da prática, a obra contribui significativamente para o campo das políticas públicas educacionais, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para gestores, conselhos municipais de educação, secretarias e pesquisadores que buscam estruturar sistemas educacionais inclusivos de forma participativa e contextualizada.

Destacamos ainda que o livro reafirma um dos princípios basilares da educação inclusiva, de que a inclusão é uma construção coletiva. Ao envolver gestores, conselheiros, comunidade escolar e órgãos institucionais, o processo descrito revela que a política pública ganha potência quando nasce do diálogo, da escuta e do compromisso com a realidade concreta do território. Trata-se de um exemplo inspirador de como municípios podem transformar demandas legais em oportunidades formativas.



Em tempos em que se discute a atualização e os rumos das políticas nacionais de educação especial e inclusiva, esta obra apresenta evidências de que a formação colaborativa, mediada por abordagens teórico-metodológicas robustas e por processos reflexivos contínuos, é condição indispensável para que sistemas educacionais avancem na promoção da inclusão. Mais do que ampliar matrículas, é preciso qualificar permanência, aprendizagem e participação, o que exige gestão comprometida, fundamentação sólida e ação política consciente.

Esta obra constitui, portanto, leitura essencial para todos aqueles que acreditam que a escola inclusiva é projeto ético-político realizável e possível, desde que construído como um projeto que tem intencionalidade, fundamentação e trabalho coletivo.

Que esta obra inspire novas pesquisas, fortaleça redes de colaboração e contribua efetivamente para a formulação e implementação de políticas públicas comprometidas com a dignidade humana e com o direito inalienável à educação para todos.

Presidente Prudente, 2026.



**FUNDAMENTOS
E RELEVÂNCIA
DA INVESTIGAÇÃO:**

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NA GESTÃO MUNICIPAL**

Este capítulo apresenta os fundamentos que sustentam a investigação, evidenciando sua relevância no contexto da gestão municipal e os desafios impostos à construção de uma educação inclusiva. Para situar o leitor quanto à trajetória e à intencionalidade do estudo, serão abordados, nos tópicos seguintes, aspectos que incluem a apresentação da pesquisadora, a justificativa e a pertinência da pesquisa, a definição do problema, os objetivos que orientaram o desenvolvimento do trabalho.

APRESENTAÇÃO

Os meus¹ primeiros anos de escolarização me proporcionaram oportunidades e experiências que me fizeram refletir por muito tempo sobre *“qual caminho trilhar”*. Ainda na Educação Básica me sentia incomodada com a forma que alguns estudantes eram instruídos pelos professores e colegas, e o modo com que essas situações eram mediadas pela equipe gestora escolar. Essas ações evidenciavam e denunciavam, para mim, o despreparo ao convívio com as diferenças humanas que nos caracterizam.

Então, no Ensino Superior, ao escolher cursar Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Fct/Unesp), assumi um compromisso, comigo mesma, em ir em busca de professores universitários que aprofundassem seus estudos sobre a inclusão. Momento em que conheci dois anjos que me orientam até os dias atuais, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos. Esses anjos me apresentaram à Família do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), local em que construí

1 Na Apresentação, a Primeira Pessoa do Singular é utilizada para discorrer a trajetória acadêmica e pessoal da pesquisadora.

grandes amizades, vínculos e laços afetivos que carregarei ao longo de toda vida.

No CPIDES, aprendi o verdadeiro significado da palavra inclusão² e a sua aplicação prática, tendo em vista minha participação em projetos de ensino, extensão e pesquisa, durante a Graduação. Frequentei o Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API), que contempla pesquisadores e profissionais que desenvolvem estudos, projetos e pesquisas em nível de graduação e pós-graduação com ênfase na promoção da inclusão digital, escolar e social de Estudantes Público da Educação Especial³, além de abordar temáticas como a educação on-line, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e metodologias ativas de aprendizagem.

Particpei de projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) que permitia às Instituições de Educação Superior (IES), a concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciatura, além dos coordenadores e supervisores responsáveis, docentes da instituição de educação vinculada ao projeto e demais despesas a ele vinculadas. Com vistas a essa iniciativa, o grupo de pesquisa elaborou uma proposta junto ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Fct/Unesp, tendo como perspectiva em um de seus eixos temáticos: “O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos para a aprendizagem de Estudantes Público da Educação Especial (EPAEE)”.

Particpei, também, do Observatório da Educação (OBEDUC), que por meio do edital n. 49/2012 da FCT/UNESP, mediante o


- 2 De acordo com Tinti (2016, p. 37), “a discussão a respeito da inclusão escolar, está contida justamente na valorização das habilidades humanas, indistintamente se relacionadas apenas as pessoas com deficiência, ou as novas populações que acessaram a escola. É o pensar sobre uma escola e sobre práticas que favoreçam literalmente a todos”.
- 3 Estudantes com Deficiência (Intelectual, Visual, Auditiva ou Física), Transtornos do Espectro Autista, Altas Habilidades e/ou Superdotação.

Grupo de Pesquisa API, propôs o projeto “Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado: um mapeamento sobre as estratégias, práticas, serviços e recursos de acessibilidade no processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial”. O projeto, com vigência de 2013 a 2015, inseriu-se nos eixos temáticos Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Básica e Educação a Distância e pretendia, em linhas gerais, investigar a presença e o uso da Tecnologia Assistiva (TA) no contexto do ensino fundamental das escolas públicas municipais do Estado de São Paulo.

Também submeti um projeto de Iniciação Científica (IC) à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n. 2014/13745-7, que aprovou, apoiou e financiou a pesquisa no período de março de 2015 a dezembro de 2015. O estudo teve por problema de pesquisa: como estimular os estudantes público da Educação Especial com Síndrome de Down (SD) a partir da proposta de utilização de Recursos Lúdico-Pedagógicos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais⁴ do CPIDES? Para responder à questão estabeleci o objetivo geral que teve por intuito verificar Recursos Lúdico-Pedagógicos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais que poderiam ser empregados no desenvolvimento de estratégias de ensino para estudantes com Síndrome de Down.

Com a oportunidade de prosseguir minha trajetória acadêmica, ingressei na Pós-Graduação, no curso de Mestrado em Educação da Fct/Unesp. Assim, no desenvolvimento da pesquisa de campo, pude contribuir com a formação de uma equipe gestora escolar a fim de proporcionar a construção de um ambiente inclusivo, mediante suas ações intersetoriais, programas e ações do Ministério de Educação (MEC) e conscientização da equipe escolar.

4 A Sala de Recursos Multifuncionais localizada no CPIDES foi viabilizada pela SECADI do MEC, pois a Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen fazia parte da rede de pesquisadores que desenvolvia estudos para orientar a prática dos profissionais que trabalham nessas salas.



Como continuidade da pesquisa de mestrado, a partir do ingresso no curso de doutorado em Educação pela mesma instituição, assumi o desafio em participar do processo de construção e formação para a Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo (SEI) do município investigado, tendo em vista as ações bem-sucedidas desenvolvidas durante o estudo “Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade”, realizado por Silva (2018). O percurso e os resultados alcançados na construção do dispositivo legal serão detalhados ao longo deste livro, revelando os caminhos trilhados, as escolhas realizadas e as implicações para a consolidação de um sistema educacional inclusivo.

A realidade vivenciada em minha infância e o interesse por estudos que relacionem inclusão e políticas públicas, motivaram-me a aceitar mais este desafio acadêmico. Cada oportunidade vivenciada que me foi proporcionada por esses dois anjos que me orientam, confirmam em meu coração que o CPIDES/Unesp foi um lugar predestinado por Deus para o meu afloramento pessoal, profissional e acadêmico.

FUNDAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

A escola inclusiva está relacionada à demanda social que se iniciou, no Brasil, com a intensificação da industrialização no governo Vargas, a partir de 1930, quando a população começou a reivindicar seus direitos, dentre eles a democratização do ensino em escolas públicas. Na década de 1930, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e por meio da Constituição Federal (Brasil, 2010), houve a previsão de uma escola para todos, mas a culminância do acesso, quantitativamente, ocorreu ao final do século XX. De acordo com Libâneo (1986), a democratização do ensino,

nas escolas públicas, deve ser entendida como uma ampliação das oportunidades educacionais, visto que toda população passou a ter acesso à Educação Básica.

Em relação à demanda legal, a primeira intencionalidade, no campo das políticas públicas e ações, relacionada a uma escola para todos, considerando a sociedade marginalizada da época, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais [...]. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa, – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos, – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos (Brasil, 2010, p. 44 e 71).


O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dos Educadores defende a igualdade de condições de acesso e permanência para todos que só se efetiva com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Vale destacar que embora esse movimento declare a educação para todos, as pessoas com deficiência foram as últimas a terem efetivo acesso aos ambientes educativos

no Brasil, considerando que até hoje ainda lutam por seus direitos de ser, sendo diferente, no contexto da escola.

Com base nessas premissas que defendem a democratização do acesso de todos à educação, iniciativas governamentais passaram a emergir no cenário político educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024/61 foi um dos primeiros documentos legais a garantir direitos aos estudantes que antes permaneciam excluídos da escola, porém, esse dispositivo legal garante o acesso restrito, ou seja, a escola ainda não era um espaço aberto para todos. A educação era concebida com foco no ensino primário, médio e superior, sob responsabilidade da escola.

Em atualização, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 5.692/71, em seu artigo 9º afirma que os estudantes com deficiência e com altas habilidades/superdotação, que possuem atraso considerável em relação à idade regular de sua matrícula, deveriam receber um tratamento especial. Esse movimento regulamenta as instituições especializadas que foram criadas após a Segunda Guerra Mundial, e, que, para a época, representaram grandes avanços para a área, visto que estes estudantes tinham uma vida escolar marginalizada. Após o término da Segunda Guerra Mundial, além da mobilização de diferentes grupos que sofreram exclusão, com o intuito de garantir direitos plenos de cidadania, houve algumas mudanças na forma de atendimento às pessoas com deficiência.

Conforme Silva (2018), após a Segunda Guerra Mundial, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência foi fortalecida em âmbito mundial, abandonando a história de séculos de discriminação em relação às suas diferenças que caracterizam os seres humanos, assim, foram homologados diversos dispositivos legais que tinham por intuito nortear os países durante o processo de inclusão social e escolar.



No entanto, permaneciam na escola regular aqueles estudantes com deficiências consideradas “leves”⁵, os demais eram encaminhados às instituições especializadas ou classes especiais. Assim, inaugura-se no sistema educacional brasileiro dois subsistemas paralelos e complementares, que ainda hoje vigoram e causam distinções entre si, devido às suas peculiaridades e inerências: a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

A Educação Especial e a Educação Inclusiva são modalidades de ensino transversais que perpassam às demais modalidades e etapas de ensino. A Educação Inclusiva, por sua vez, reconhece e valoriza todas as diferenças humanas que caracterizam os estudantes como seres únicos, individuais, com direitos e deveres em uma sociedade civil. A Educação Especial disponibiliza do Atendimento Educacional Especializado, assim como outros serviços e recursos específicos e necessários para os estudantes com deficiência, garantindo a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino. São públicos da Educação Especial os estudantes com deficiência (Intelectual, Visual, Auditiva, Física), transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação. No entanto, vale mencionar que ambas são modalidades complementares, em que a Educação Especial se configura como um tema dentro da Educação Inclusiva.

A Constituição Federal de 1988, define em seu artigo 205, a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, garante, no artigo 206, igualdade de condições de acesso e permanência em instituições escolares; liberdade de aprender, ensinar e divulgar seus pensamentos e saberes; pluralismos de ideias e

5 Durante este período as deficiências eram diagnosticadas como: leve – para aqueles que conseguiram desenvolver habilidades escolares e profissionais, necessitando de ajuda e orientação; moderado – para aqueles que não possuíam capacidade de desenvolvimento social; severo – para aqueles que apresentavam pouco desenvolvimento motor e cognitivo e mínimo desenvolvimento de linguagem; profundo – para aqueles que possuíam capacidade sensorial motora mínima.

concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público; valorização e remuneração dos profissionais da educação; gestão democrática do ensino público; bem como qualidade na educação.

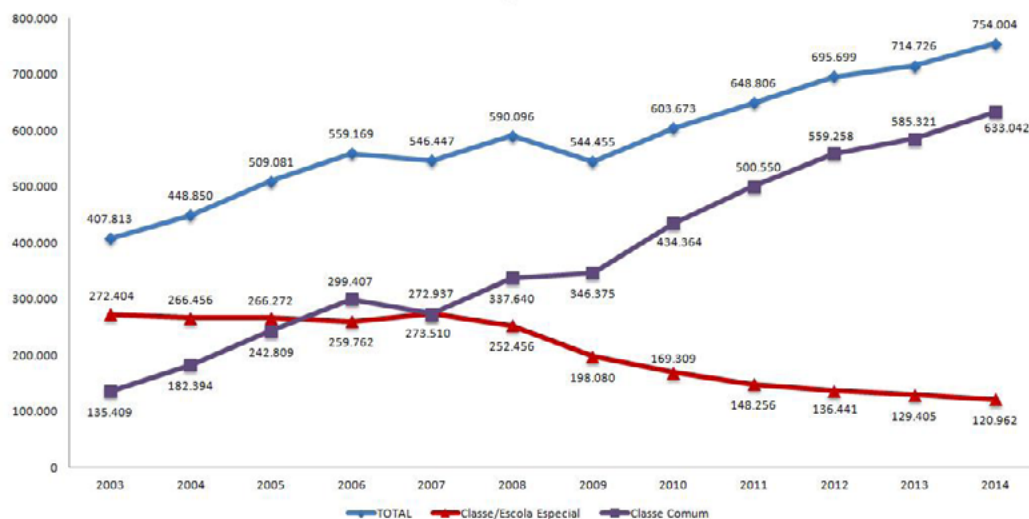
Mantoan (2008) considera que a Constituição Federal de 1988 é um marco legal para a inclusão escolar no Brasil, uma vez que é inovadora ao garantir direito incondicional para todos os estudantes, com igualdade em condições de acesso e permanência para prosseguirem em seu processo de escolarização em turmas na sala de aula comum. A Carta Magna implica em uma ruptura de modelos escolares concebidos até o presente momento histórico e inspira outros dispositivos legais que buscam a existência de sistemas educacionais inclusivos norteados por práticas exequíveis.

Os documentos produzidos, com base nas conferências mundiais que aconteceram durante a década de 1990, influenciaram a formulação das políticas públicas relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola comum. Diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, as instituições escolares passam a ter por finalidade a promoção de oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características específicas dos estudantes, assim como seus interesses, potencialidades e habilidades e condições de vida.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, parecer n. 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Brasil, 2001), ressignificaram o conceito de Educação Especial, pois passou a ser compreendida como uma modalidade transversal às demais modalidades, etapas e níveis de ensino, que reúne recursos e serviços educacionais que se destinam aos estudantes, público da Educação Especial. No entanto, não pode ser compreendida como substituta da Educação Básica. Com isso, 20% das pessoas com deficiência brasileiras adentram as escolas, com base no Documento Subsidiário da SECADI, publicado em 2015, de acordo com a Figura 1.

Figura 1 - Infográfico do Documento Subsidiário da SECADI

Matrículas de estudantes público alvo da educação especial, de 4 a 17 anos, na Educação Básica



Ano do Censo Escolar	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Classe Comum	33%	41%	48%	54%	50%	57%	64%	72%	77%	80%	82%	84%
Classe/Escola Especial	67%	59%	52%	46%	50%	43%	36%	28%	23%	20%	18%	16%

Fonte: Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento Subsidiário (2015).

A figura evidencia uma mudança significativa no padrão de matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, de 4 a 17 anos, na Educação Básica entre 2003 e 2014. Observa-se, inicialmente, um crescimento contínuo no número total de matrículas, que passa de 407.813, em 2003, para 754.004, em 2014; indicando ampliação do acesso escolar desse público. Entretanto, o aspecto mais relevante é a transformação no local de escolarização desses estudantes: enquanto, em 2003, a maioria estava matriculada em classes ou escolas especiais (67%), ao longo dos anos ocorre uma inversão progressiva desse cenário. As matrículas em classes comuns crescem de forma consistente, alcançando 84%, em 2014, ao mesmo tempo em que as matrículas em classes ou escolas especiais

diminuem para 16%. Esse movimento expressa a consolidação das políticas de educação inclusiva no país, que passaram a priorizar a escolarização de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular. Nesse contexto, a figura reforça a pertinência do presente estudo, ao evidenciar a crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas, formação docente adequada e estratégias de apoio que garantam não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem efetiva desses estudantes nos espaços escolares comuns.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento elaborado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério de Educação (SECADI/MEC)⁶, em 2008, inaugurou no cenário brasileiro um paradigma educacional fundamentado na construção de sistemas educacionais formais inclusivos, por meio da organização da escola comum em conjunto com a Educação Especial. Esse novo paradigma congrega importantes mudanças estruturais da escola comum, que deve pensar nas especificidades de todos os estudantes em termos não só de acesso à escolarização, mas também de oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento de seus potenciais. Conforme esse documento,

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Anunciado em abril de 2018, a SECADI, secretarias e órgãos vinculados ao MEC e representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), reuniram-se para dialogar sobre uma possível

6 Atualmente, sob responsabilidade de diretorias dentro das Secretarias de Educação Básica e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.


atualização da PNEPEI (Brasil, 2008), tendo em vista seus dez anos de vigência. Em reunião, foram apresentados dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (INEP/MEC, 2018), em relação aos estudantes público da Educação Especial nas escolas regulares. Expôs-se que no ano de 1998, após a promulgação da LDBEN 9394/96 foram registradas 4400 matrículas, e, até o ano de 2017, foram registradas 89700 matrículas (INEP/MEC, 2018). O Censo Escolar 2018 divulgado pelo Inep, revela que o número de matrículas de estudantes público da Educação Especial em salas de aulas comum vem aumentando gradativamente, conforme pode ser observado na Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Censo Escolar 2018 divulgado pelo Inep - Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns

Tabela M12 - Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns, segundo ano	Ano	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
		Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	2014	87,1%	95,2%	67,4%	95,5%	95,2%	38,3%
	2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41,0%
	2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
	2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
	2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%

Fonte: Notas Estatísticas Censo Escolar 2018 (BRASIL, 2019).

A tabela apresentada nas Notas Estatísticas do Censo Escolar evidencia a continuidade do processo de ampliação das matrículas da educação especial no Brasil, bem como o crescimento da inclusão desses estudantes em classes comuns do ensino regular. Entre 2014 e 2018, observa-se aumento no número total de matrículas da educação especial, que passam de 886.815 para 1.181.276, indicando a expansão do acesso desse público à escola. Paralelamente, o percentual de estudantes de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns também cresce, alcançando 92,1%, em 2018. Para a gestão municipal, esses dados sinalizam a necessidade de planejamento e fortalecimento de políticas educacionais voltadas à inclusão, uma vez que grande parte dessas matrículas ocorre nas redes públicas,



especialmente, nas redes municipais. Nesse sentido, torna-se fundamental investir na formação continuada de professores, na organização e ampliação do Atendimento Educacional Especializado, na disponibilização de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, bem como na articulação entre os profissionais da escola e os serviços de apoio. Assim, os dados reforçam que a gestão municipal ocupa papel estratégico na consolidação de sistemas educacionais inclusivos, garantindo não apenas o acesso, mas também as condições pedagógicas necessárias para a participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Se considerarmos que as conquistas históricas e políticas das pessoas com deficiências tomaram força em meados do século XX e estão constantemente em reformulação, buscando melhorias; temos uma quantidade expressiva de matrículas, e, por isso, esperava-se que os órgãos competentes envolvidos com a atualização da política priorizassem programas e ações que possibilitassem o que expressa a carta magna federativa: igualdade em condições de acesso na escola e permanência com qualidade para todos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, n. 13.146 de 2015, afirma em seu artigo 27 que a educação se constitui como um direito destas pessoas, que deve ser assegurado pelo Sistema Educacional Inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, conforme as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Este documento legal apresenta diversas regulamentações referentes às incumbências das instituições de ensino público e privado para assegurar condições de acesso e permanência de estudantes público da Educação Especial com qualidade.

Estudos como os de Laplane (2014) destacam que com as políticas públicas relacionadas à inclusão escolar, o MEC passou a

implantar programas e ações relacionadas ao desenvolvimento profissional de gestores e professores, criação de Salas de Recursos Multifuncionais como espaço para o Atendimento Educacional Especializado, distribuição de recursos para promover acessibilidade física e pedagógica, entre outros.

Carvalho e Oliveira (2015) reconhecem que embora haja evolução histórica da legislação brasileira que reflete avanços e fortalecimento de ideias e práticas pedagógicas inclusivas, ainda é necessário rever as organizações escolares a fim de garantir a qualidade do ensino ofertado aos estudantes público da Educação Especial.

De acordo com Franco e Almeida (2016), o processo de inclusão é mais amplo do que a discussão em relação ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no contexto da escola regular, uma vez que reflete em transformações políticas que garantem direitos relacionados aos seus aspectos sociais mais amplos e complexos, sendo o processo de escolarização apenas uma de suas conquistas. No entanto, os autores alegam que há um longo caminho a ser trilhado a fim de aprimorar a prática docente.

Santos e Panhoca (2017) afirmam que as escolas públicas que atuam na perspectiva da gestão democrática de acordo com a LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), e equipes gestoras educacional e escolar que coordenam o processo educativo, podem contribuir na eliminação de barreiras para a implantação e implementação de programas e ações do MEC, e, se necessário propor ao sistema educacional de ensino uma reformulação ou descentralização de políticas em uma perspectiva inclusiva.

Conforme Lanuti e Mantoan (2018), a escola passa por ressignificação constante, tendo em vista as diferenças que caracterizam os indivíduos que a ela pertencem, dessa forma, é necessário assumir políticas educacionais que considerem contextos específicos.

As pesquisas citadas refletem a necessidade de compreender como as políticas públicas, programas e ações em que o MEC investe se efetivam no contexto escolar e como os gestores educacional e escolar são formados e contribuem com a formação da equipe escolar a fim de constituir a cultura de uma escola inclusiva.

Nesse sentido, o eixo central deste estudo encontra-se na reflexão a partir da articulação de áreas como a inclusão, gestão e políticas públicas educacionais. Uma vez que a equipe gestora escolar participante de um processo formativo, considerando a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, considerar as políticas públicas, e assim ressignificar suas ações inclusivas.

Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 35) apontam que,

O planejamento e a implementação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre a inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re)definição dos papéis da educação especial e do lócus do atendimento desse alunado.

A investigação foi conduzida a partir da seguinte questão norteadora: como a elaboração de uma deliberação sobre o Sistema Educacional Inclusivo, articulada a um processo formativo fundamentado no Ciclo de Políticas e na Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, pode contribuir para a ressignificação das práticas e para a construção de escolas inclusivas?

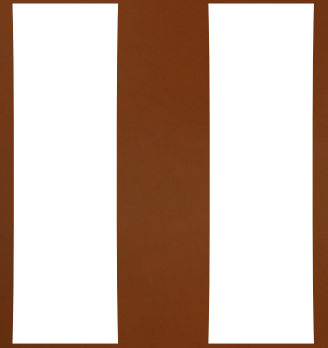
A execução de uma política específica voltada à educação especial e inclusiva, aliada à formação colaborativa de gestores educacionais segundo as abordagens do Ciclo de Políticas e da Construcionista, Contextualizada e Significativa, possibilita a

ressignificação das práticas e, com isso, contribui para a construção de um sistema educacional inclusivo.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar o processo de elaboração da Deliberação do Conselho Municipal de Educação acerca do Sistema Educacional Inclusivo em um município de pequeno porte, localizado no interior do Oeste Paulista, compreendendo-a como política pública educacional e examinando sua colaboração para a construção de um sistema educacional inclusivo por meio da formação colaborativa dos gestores.

Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar a produção de conhecimento, em âmbito internacional, nacional e estadual, acerca do processo formativo de gestores e das políticas públicas voltadas à inclusão escolar; verificar como a abordagem do Ciclo de Políticas e a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa podem colaborar no planejamento e na análise de pesquisas interventivas; e analisar a pertinência de processos formativos realizados por meio de recursos digitais para a promoção de trabalhos colaborativos voltados à construção de políticas públicas educacionais.

Considerando os fundamentos, a relevância e os desafios apresentados, este capítulo procurou situar a investigação no contexto das políticas públicas de educação inclusiva e explicitar as razões que a justificam, bem como seus objetivos e direcionamentos. Ao delinear a questão norteadora, a tese defendida e as metas que orientaram o percurso metodológico, reafirma-se a importância da construção colaborativa e do papel estratégico da gestão educacional na efetivação de um sistema educacional inclusivo. Nos capítulos seguintes, serão detalhados os referenciais teóricos e as escolhas metodológicas que sustentaram este estudo, aprofundando a análise sobre como políticas e práticas podem convergir para a consolidação de uma cultura inclusiva nas redes municipais de ensino.



**PERCURSOS
METODOLÓGICOS:
ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS
E PESQUISA COLABORATIVA**

O que é o falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos? (Mantoan, 2000, p. 55).

Este capítulo apresenta a trajetória metodológica que sustentou a pesquisa, evidenciando os fundamentos que orientaram sua construção, a caracterização do estudo e a descrição do contexto investigado, incluindo o campo, os participantes e as etapas de execução. Além disso, são explicitadas as diretrizes utilizadas para a coleta, seleção e análise dos dados, considerando as abordagens teóricas que fundamentaram o processo.

2.1 CAMINHOS DA PESQUISA: ARTICULAÇÃO ENTRE A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico adotado na pesquisa, fundamentado na articulação entre a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. A partir dessa perspectiva, são explicitadas as escolhas teórico-metodológicas que orientaram o desenvolvimento da investigação. Além disso, detalham-se os procedimentos éticos que nortearam a realização do estudo, bem como a caracterização do campo de pesquisa e dos participantes envolvidos. Por fim, são descritos os dispositivos metodológicos utilizados na produção e análise dos dados, com o objetivo de explicitar os caminhos percorridos ao longo do processo investigativo.

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois permitiu refletir sobre os diversos aspectos inerentes ao cotidiano escolar. Conforme Richardson (2012, p. 80),

os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Nessa perspectiva apresentada pelo autor, entende-se que os objetivos da pesquisa estão relacionados aos conhecimentos, compreensão e análise do contexto a ser estudado. Por meio da abordagem qualitativa, é possível entender a natureza de um fenômeno social e buscar soluções teóricas e práticas para a situação vivenciada. Assim, a partir de abordagem qualitativa, a pesquisa é comprometida com o acompanhamento e análise sobre as ações que a gestão educacional pode desenvolver por meio de um dispositivo legal para tornar o ambiente escolar inclusivo. Lüdke e André (1995, p. 13) afirmam que a abordagem qualitativa de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Assim, a pesquisa pôde ser caracterizada como um estudo qualitativo, pois atendeu às cinco características básicas propostas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), segue a descrição das características propostas pelos autores, articulando-as com os aspectos desta pesquisa.

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* O trabalho de campo da pesquisa foi desenvolvido a partir de uma vivência anterior, durante o curso de mestrado nos anos de 2016 e 2017 em uma escola pública da rede de ensino de um município localizado no interior do Oeste Paulista, de pequeno porte, em que ações relacionadas ao processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial foram desenvolvidas a partir da formação em serviço de gestores escolares. A partir da interação com a equipe de gestão escolar no cotidiano da escola e os resultados obtidos por Silva (2018), fez-se necessário regularizar as ações em dispositivos legais a fim de consolidá-los no contexto educacional do município, e, assim, foi possível alcançar, juntamente com os gestores educacionais, participantes da pesquisa, a colaboração para a coleta de dados.

Considerando os resultados obtidos por Silva (2018), além da formação colaborativa com a equipe gestora escolar acerca da Inclusão de estudantes público da Educação Especial, houve a implementação de uma Sala de Recursos Multifuncionais a partir de recursos próprios da unidade escolar, doação de um programa social e contemplação pelo PDDE Acessibilidade. Também houve momentos formativos para conscientização dos profissionais que atuam na Educação Municipal, com professores universitários que estudam e trabalham com inclusão escolar. E, o surgimento de ações intersetoriais, considerando a escola especial do município e a Divisão Municipal de Saúde, com atendimentos aos estudantes em processo de descoberta do diagnóstico.


No entanto, vale mencionar que todos estes resultados obtidos por Silva (2018), contemplavam apenas uma unidade escolar, e considerando o contexto de educação municipal e o crescimento de matrículas de estudantes público da



Educação Especial em toda rede, os gestores educacionais do município manifestaram interesse em expandir as ações e indicaram a necessidade da regularização das ações em dispositivos legais, o que culminou com a ordem judicial, uma vez que o inquérito civil chegou ao conhecimento da Divisão Municipal de Educação, Cultura e Recreação (DMECR) em meados de novembro de 2017.

Nesse sentido, antes da manifestação do Ministério Público, a necessidade em se desenvolver um dispositivo legal sobre a educação especial e inclusiva no município era evidente, porém nenhuma ação começou a ser desenvolvida, tendo em vista a finalização da dissertação da pesquisadora que aconteceu apenas em janeiro de 2018. Considerando isso, não houve tempo hábil para iniciar as ações para desenvolver um processo formativo com novos participantes de acordo com a abordagem CSS para que o documento não fosse meramente burocrático. Além disso, por ter culminado com o inquérito civil, houve a necessidade de se compreender as solicitações da ordem judicial.

O trabalho de campo foi desenvolvido junto à Divisão Municipal de Educação, Cultura e Recreação e Conselho Municipal de Educação de um município de pequeno porte do Oeste Paulista, onde a pesquisadora se inseria no ambiente pesquisado periodicamente. Foram desenvolvidos encontros presenciais para estudo acerca de políticas públicas educacionais sobre educação especial e inclusiva, como a própria PNEEPEI (Brasil, 2008), no sentido de auxiliar os participantes a compreenderem acerca de ações inclusivas necessárias e que pudessem ser implementadas no contexto municipal efetivamente. Além dos encontros presenciais, a pesquisadora fazia-se presente, por meio de recursos tecnológicos como *WhatsApp* e *Google Drive*, acompanhando e mediando todo o processo de atuação e construção colaborativa da equipe.




Bogdan e Biklen (1994, p. 48) argumentam que, em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador frequenta o campo da pesquisa a fim de investigar e apontar melhorias. Assim, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. Neste sentido, a pesquisadora fazia-se presente de várias formas como mencionado anteriormente. Como instrumentos para coleta dos dados, utiliza-se recursos como o bloco de anotações para registro das vivências, bem como os registros realizados nos meios digitais de comunicação. O foco desta pesquisa está centrado no processo formativo em serviço de gestores e na resignificação de sua prática em relação às políticas públicas sobre inclusão escolar.

2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Segundo os autores,

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Para a investigação, foi utilizada a observação participante e anotações da pesquisadora acerca de todas as interações com os participantes da pesquisa, além do bloco de registro das vivências, com o intuito de descrever as ações realizadas pela pesquisadora e suas interações com as participantes da pesquisa. A descrição dos dados coletados é importante no contexto desta investigação, pois confirma, juntamente com os demais dados coletados e resultados, que emergiram a partir da interação e trabalho colaborativo entre a pesquisadora e participantes.

- 
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A intervenção com o campo da pesquisa fez parte do processo de coleta de dados, tendo em vista que a imersão e o envolvimento da pesquisadora nos contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994) foram extremamente relevantes e muito mais importantes do que um resultado ou produto concluído. Durante o desenvolvimento da investigação, os dados vão sendo produzidos, coletados e descritos para serem analisados à luz da teoria estudada. Conforme os autores Bogdan e Biklen (1994), este tipo de pesquisa tem seu cerne no modo como as definições e conceitos são construídos ou se ressignificam.*
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Ou seja, os pesquisadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente”, pois, para eles os dados coletados vão se agrupando naturalmente. Nesse sentido, os objetivos da pesquisa são constantemente confrontados com os resultados, a fim de identificar como as hipóteses podem ser confirmadas ou reestruturadas.*

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (Bogdan; Biklen, p. 50, 1994).

Os autores alegam que a função do pesquisador é identificar quais são as questões mais relevantes do estudo por meio dos dados coletados. Nesse sentido, foi necessário tomar este cuidado em agrupar dados importantes para a compreensão

do processo formativo em serviço para gestores com base em políticas que favoreçam a ressignificação da prática visando uma escola inclusiva.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* O principal foco desta pesquisa foi a formação por meio da construção de um dispositivo legal municipal que regulasse e garantisse aos estudantes público da Educação Especial ações relacionadas ao seu processo de inclusão escolar, e com isso, possibilitar aos gestores educacionais uma reflexão e ressignificação de sua própria prática em âmbito municipal. Assim, justificamos a importância da intensa presença da pesquisadora no campo da pesquisa, visto sua participação ativa na produção e (re) interpretação do texto deliberativo sobre o Sistema Educacional Inclusivo do município e no processo formativo em serviço dos gestores que passaram a refletir colaborativamente e ressignificar a sua própria prática em relação à Inclusão Escolar.

Tal movimento foi evidenciado nos encontros finais do trabalho de campo, nos quais se observaram mudanças nas ações desenvolvidas pelos gestores que passaram a executar em favor da educação inclusiva no Município. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), ao apreender as perspectivas dos participantes em relação a qualquer assunto, a pesquisa qualitativa clareia a dinâmica interna de cada situação, que, por vezes pode ser imperceptível aos observadores externos. Considerando isso,

os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes

permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Baseado nessas características, buscou-se estabelecer estratégias e procedimentos que permitiram considerar a essência das vivências e pontos de vista dos participantes, uma vez que a investigação qualitativa demanda reflexão constante sobre as interações e intervenções entre pesquisador e participantes.

Considerando a abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou procedimentos de:

- a. Pesquisa documental, tendo em vista os contextos de influência internacional, nacional e estadual, acerca do tema central da tese: inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial.

Bogdan e Biklen (1994) compreendem que ao ter contato com os documentos oficiais que norteiam a proposta do estudo desenvolvido, o pesquisador passa a contribuir com a identificação de padrões relevantes e elementos que colaboram com a percepção do participante acerca de como o cenário pode se transformar a partir da ressignificação de suas ações. "Os documentos [...] podem fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual é o valor dos membros da organização". (Bogdan; Biklen, 1994, p. 181).

Com esse procedimento, além de coletar dados semelhantes ao tema da pesquisa, foi possível compreender o contexto de influência, assim como os critérios para organização dos dados necessários para contemplar o objetivo específico: analisar a produção de conhecimento, em âmbito internacional,

nacional e estadual, sobre o processo formativo de gestores e as políticas públicas inerentes à inclusão escolar.

Lüdke e André (1986, p. 38) defendem a pesquisa documental, como procedimento da pesquisa, “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim, utilizada como fase exploratória permite compreender informações relevantes e que podem ser analisadas frente aos dados coletados nos demais procedimentos da pesquisa.

O procedimento foi realizado junto aos participantes da pesquisa e consistiu na seleção e leitura de dispositivos legais que se configuram como contexto de influência para a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município investigado, tendo em vista o prazo curto estabelecido pelo MPSP para entrega do documento.

A pesquisa documental, como fase exploratória, foi um procedimento extremamente importante para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que foi possível compreender os objetivos, metas e conceitos adotados pelos dispositivos legais caracterizados no cenário político como influência para as demais, em relação à inclusão escolar e as possibilidades de ações diante das realidades diversas.

- b.** Pesquisa-Ação, tendo em vista que Thiollent (1994) aponta o papel ativo do pesquisador em elaborar, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas para atingir o objetivo central da investigação. Além disso, espera-se que com o estudo, os participantes passem a ter consciência de suas ações, além de produzir e compartilhar conhecimentos sobre a inclusão escolar no município. Thiollent (2009, p. 17) defende que uma pesquisa pode ser qualificada como do tipo pesquisa-ação

quando “[...] houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”.

De acordo com Pimenta (2005, p. 523), a pesquisa-ação tem por pressuposto que “os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos”. Com isso, a pesquisa-ação visa possibilitar aos envolvidos a transformação de suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993; Pimenta, 2005).

Considerando a abordagem qualitativa e o contexto investigado, acredita-se que a pesquisa-ação seja o procedimento que contribui para a coleta e produção de dados, além de caracterizar o estudo. A abordagem é cíclica e permite a reflexão sobre todo o processo investigado, permitindo ao pesquisador e participantes ressignificar sua prática a partir de suas reflexões e produções. Para ir da ação à investigação, faz-se necessário planejar uma melhora da prática, agir para implementar a melhora que foi desejada, monitorar e descrever os impactos da ação, avaliar os resultados obtidos e assim planejar novas melhorias, retornando ao início do ciclo até se alcançar o objetivo principal, como defendem os autores.

Kincheloe (1997) afirma que a pesquisa-ação não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas sim transformá-lo e garantir objetivos emancipatórios. Assim, considera-se a pesquisa-ação como procedimento fundamental para contribuir com as demandas do campo investigado. Uma vez que possuem a necessidade de construir um texto deliberativo acerca do Sistema Educacional Inclusivo,

de acordo com suas necessidades, desafios e possibilidades. E, o executarem de forma que atenda a demanda daqueles que se beneficiarão das ações desenvolvidas a partir do que está expresso no texto deliberativo.

Nesse sentido, vale destacar que as ações da pesquisadora junto aos participantes emergiram conforme a demanda e a necessidade da situação e a observação realizada, tendo em vista que o objetivo da intervenção foi promover uma formação colaborativa em serviço que proporcionasse a ressignificação da prática a partir da elaboração de um dispositivo legal que visa nortear as ações relacionadas à Inclusão Escolar no município em que o estudo foi desenvolvido. A intervenção foi organizada de forma a contemplar os desafios burocráticos, financeiros e educacionais do município e dos gestores educacionais, sendo desenvolvido de forma mediante suas possibilidades, tempos e espaços próprios, conforme descritos nos tópicos a seguir.

Para tanto, duas abordagens teóricas que contribuiriam com a investigação foram apropriadas e utilizadas como procedimentos metodológicos: a Abordagem do Ciclo de Políticas formulada e defendida por Ball (1994) e a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa formulada e defendida por Schlünzen (2000; 2015).

2.1.1.1 Abordagem do Ciclo de Políticas

A abordagem do Ciclo de Políticas (CP), formulada por Ball (1994), é um método para pesquisa de políticas públicas educacionais e análise sobre as ideias e desenvolvimento de políticas em ação. De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas adota uma orientação pós-estruturalista crítica. Ainda seguindo o autor,

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (Mainardes, 2006, p. 95).

Ball (1994) defende cinco contextos que podem ser compreendidos como esferas políticas, tendo em vista que conta com conflitos, discursos variados, sendo eles:

Contexto de Influência: momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos (Bowe; Ball; Gold, 1992). Nesse contexto, os grupos de interesse “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p.51). Os conceitos obtêm legitimidade, tornando-se base para a política a ser formulada.

Contexto de Produção do Texto: etapa em que os textos políticos são produzidos e articulados com o interesse comum definido, representando a política em si. Os textos são o resultado das disputas advindas de acordos políticos, por isso, é possível perceber uma articulação entre os grupos de interesse que influenciam as políticas. Apple (1995) defende três características de textos como esse: o documento precisa ser um pouco vago, tendo em vista que diferentes grupos precisam se sentir acolhidos pelas propostas; entretanto o documento, também, precisa oferecer elementos específicos que caracterizem seu público-alvo; e, ser atrativo ao leitor.

Contexto da Prática: de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), esse contexto representa a reinterpretação do texto, é onde pode ocorrer transformações e mudanças significativas em relação ao que foi pensado inicialmente, porém, isso depende da ação dos sujeitos que a colocará em prática. Ao chegar aos espaços escolares, as políticas são recontextualizadas por aqueles que a executarão, tendo

em vista que possuem tal autonomia e precisam adequá-la às suas experiências, interesses e princípios. Conforme Fanizzi (2016, p. 5), “o processo de recontextualização é fundamental para aproximar as análises entre macrocontexto e microcontexto, pois permite identificar as influências que os discursos de cada contexto sofre”

Contexto da Estratégia Política: relaciona-se com um conjunto de atividades sociais e políticas que visam proporcionar a equidade, tendo em vista as desigualdades que porventura foram reproduzidas pela política.

Contexto dos Resultados e Efeitos: está relacionado às questões de justiça, liberdade individual e igualdade. Nesse contexto, as políticas são analisadas a partir de seus impactos sociais, efeitos gerais e específicos, envolvendo as mais variadas dimensões de uma política pública, considerando as análises de mudança social, impacto em relação às concepções de conceitos inerentes à escola, pedagogia, avaliação e organização do espaço escolar; e, também de interfaces políticas intersetoriais.

Os contextos estão inter-relacionados, não possuem dimensão temporal ou sequência, podendo coexistir dependendo da demanda e da situação, conforme exposto. Além disso, os contextos apresentam arenas de discussão e disputas de interesses, tendo em vista que podem existir grupos que desejam influenciar as políticas, envolvendo embates teóricos.

A análise de tais contextos, caracterizados pelos autores citados, poderão auxiliar na compreensão de como os gestores reinterpretam e ressignificam as políticas públicas relacionadas à Inclusão Escolar que estão em vigor. Para Mainardes (2006, p.55), “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.

Mainardes (2006, p. 58) acredita que são características do Ciclo de Políticas: “[...] a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos”.

A princípio, a ideia defendida por Ball e Bowe (1992) era caracterizar o processo político, constituído por: a política proposta, a política de fato e a política em uso. No entanto, consideraram a ideia restrita linearmente e romperam com a formulação do método de análise. Reformulando a ideia inicial, constituiu-se a Abordagem do Ciclo de Políticas, que apresenta contextos inter-relacionados, que não possuem dimensão temporal ou sequência, e, portanto, não são lineares. Cada um dos contextos envolve disputas a partir dos grupos de interesse.

Para os autores, as políticas deveriam ser analisadas a partir de seus impactos sociais e desigualdades produzidas, caracterizando o Ciclo de Políticas como um dispositivo heurístico para analisar as políticas públicas. Ball e Bowe (1992) compreendem o termo “*enactment*” como a forma que as políticas são interpretadas e materializadas pelos diferentes atores envolvidos, como gestores ou professores, que possuem controle de todo processo e não são, portanto, apenas “implementadores” das políticas.

O ciclo de políticas esteve presente em todos os procedimentos e etapas deste estudo:

1. O contexto de influência marcou o estudo inicial com os participantes e contribuiu com os conhecimentos prévios para as demais etapas. Além disso, considerando o ciclo de políticas como uma abordagem teórica não linear, o contexto de influência acerca da inclusão escolar foi (re)consultado por diversas vezes durante o desenvolvimento do estudo a fim de

constituir um processo formativo colaborativo com os participantes e contribuir com a ressignificação de suas práticas.

2. O contexto de produção do texto, protagonizado pelos participantes e pela pesquisadora de forma colaborativa, expressou-se como uma fase importante da pesquisa, tendo em vista a necessidade em se articular os estudos advindos do contexto de influência com os interesses definidos pelo grupo, que representasse no texto deliberativo os desafios e as possibilidades do município.
3. O contexto de prática revelou transformações e mudanças significativas na rede municipal de educação para atender o texto deliberativo. Os participantes começaram a ressignificar suas práticas e ações relacionadas à inclusão escolar, a divulgar e executar as propostas do texto deliberativo.
4. O contexto de estratégia política foi marcado pela colaboração do MPSP que contribuiu, por meio de um parecer técnico acerca das práticas sociais e políticas que o texto deliberativo estava proporcionando no Município. Desta forma, os participantes tiveram a oportunidade em reconhecer as ações e práticas exitosas e em ressignificar as que não estavam proporcionando equidade aos profissionais da educação e estudantes.
5. O contexto dos resultados e efeitos, geralmente pode ser observado com clareza, a longo prazo, no entanto, já foi possível identificar alguns impactos sociais e efeitos do texto deliberativo no contexto municipal.

Assim, o ciclo de políticas baseou a coleta e a produção de dados da pesquisa, desde o estudo inicial, com os participantes, que envolveu e esteve pautado no contexto de influência, a produção do texto deliberativo de forma colaborativa, as escolhas de ações e práticas que permitissem a execução do texto de maneira inicial,


a definição das estratégias políticas adotadas e análise acerca dos primeiros resultados e efeitos obtidos e perceptíveis no contexto investigado. Nesse sentido, a seguir, a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa será apresentada enquanto complemento da abordagem do Ciclo de Políticas para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1.1.2 Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa

A Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa nasceu a partir da Tese de Doutorado intitulada “Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas”, desenvolvida por Schlünzen (2000).

Schlünzen (2000) estabeleceu novas práticas pedagógicas junto aos professores da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), usando como estratégia pedagógica o desenvolvimento de projetos para criar um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem das crianças com deficiências. Recursos inovadores, para o período, como o computador e a tecnologia foram utilizados como potencializadores para a aprendizagem desses estudantes. Chegando à conclusão de que,

o ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir a depurar as suas ideias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido. (Schlünzen, 2000, p. 83)



Estudos e pesquisas realizadas à luz desta teoria, como por exemplo de Schlünzen *et al.* (2020), puderam comprovar que estudantes que participam de atividades contextualizadas passam a ser mais participativos, pensam, criam, expressam-se e aprendem brincando, de maneira significativa. Desta forma, podemos vislumbrar perspectivas de transformação para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes público da Educação Especial.

Em 2015, por meio da Tese de Livre Docência intitulada “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva”, da Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, o ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo se ampliou para uma abordagem, validando-a para a formação desde a educação infantil até a profissionalizante, possibilitando o desenvolvimento das habilidades e competência em todos os níveis de ensino. Segundo Schlünzen (2015), a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa proporciona o desenvolvimento da reflexão e elaboração crítica sobre as ações, dentro de projetos reais e motivadores, partindo dos interesses individuais dos participantes envolvidos. Nessa abordagem,

o professor passa a exercitar sua capacidade de observação constante para sentir os limites e possibilidades individuais, estabelecendo uma relação mais próxima, a fim de intermediar o processo de ensino e caracterizar estratégias vinculadas sempre a um contexto. Todos os envolvidos passam a acreditar em si mesmos, no que são capazes de realizar de forma autônoma, podendo expressar seus desejos e perspectivas, torna-se uma tarefa essencial para o professor mediar esse processo e potencializar a aprendizagem dos estudantes. (Schlünzen, 2015, p. 79)


Assim, a abordagem é *Construcionista* porque o uso de tecnologias pode favorecer a construção do conhecimento a partir

de objetos palpáveis. Neste estudo, foram utilizados meios digitais como plataforma de aplicativo de mensagens instantâneas e chamada de voz, *WhatsApp*, e plataforma que permite o compartilhamento e colaboração em tempo real de um arquivo, o Google Documentos. Os meios digitais foram utilizados durante a elaboração do dispositivo deliberativo do Sistema Educacional Inclusivo, e como parte do processo formativo em serviço dos gestores educacionais e reflexão sobre a ressignificação sobre sua prática em relação à inclusão escolar.

Contextualizada porque as atividades construídas são emergentes de situações do contexto. Vale destacar que o presente estudo iniciou e foi conduzido pelas situações do contexto dos gestores envolvidos na pesquisa, uma vez que parte da necessidade da DMECR e do CME em construir um texto deliberativo acerca do Sistema Educacional Inclusivo do município, oficializando e garantindo expansão das ações isoladas que já aconteciam em decorrência aos estudos desenvolvidos por Silva (2018). Ao longo do processo formativo em serviço dos gestores, os participantes possuem a liberdade em refletir sobre o seu contexto, desafios enfrentados e ações inclusivas exequíveis diante da realidade municipal.

Significativa porque os participantes constroem o conhecimento de acordo com o significado atribuído aos conceitos e contexto. Para tanto, os gestores foram instigados a refletir sobre o contexto, para elaboração do texto deliberativo e as possíveis ações a serem desenvolvidas, e os participantes construíram seu conhecimento sobre o Sistema Educacional Inclusivo. Dessa forma, cada artigo dos dispositivos legais acerca da Inclusão Escolar foi ganhando significado real, tendo em vista que são comparados com a realidade do município.

Ao articular processos de formação colaborativa, o uso de tecnologias e a mediação entre teoria e prática, a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa mostrou-se coerente




com os objetivos desta pesquisa, na medida em que favoreceu a construção coletiva do conhecimento e a resignificação das práticas de gestão educacional. Essa perspectiva possibilitou que os participantes se envolvessem ativamente no processo formativo, refletindo sobre suas experiências e produzindo novos sentidos para sua atuação no contexto educacional. De modo complementar, a articulação com a Abordagem do Ciclo de Políticas contribuiu para ampliar a compreensão da política educacional para além de sua dimensão normativa, permitindo analisá-la não apenas como um texto produzido, mas como um processo dinâmico e formativo, construído e reinterpretado no interior das práticas institucionais. Assim, a integração entre essas abordagens favoreceu uma leitura mais crítica e situada das políticas e das práticas de gestão, em consonância com os propósitos investigativos deste estudo.

2.1.2 ÉTICA DA PESQUISA

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que orientam estudos em Educação. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos e etapas do trabalho, bem como sobre a forma de coleta de dados no espaço escolar. Garantiu-se a confidencialidade das informações e a participação ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dessa forma, buscou-se assegurar a integridade, o respeito e o cuidado em todas as fases da investigação.

2.1.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O trabalho de campo foi desenvolvido na rede pública de educação de um município, localizado no interior do Estado de



São Paulo, considerando a parceria estabelecida com a Divisão Municipal de Educação, Cultura e Recreação (DMECR) a partir do estudo desenvolvido nos anos de 2016 e 2017 durante a pesquisa de Mestrado de Silva (2018). Com o estudo desenvolvido, foi possível analisar como a equipe gestora de uma escola de educação básica pública municipal pôde viabilizar a formação continuada de seus atores e a articulação intersetorial para atender a política nacional inclusiva.

A pesquisa de mestrado revelou que a equipe de gestão escolar, enquanto facilitadora do processo de inclusão, pôde apoiar práticas inclusivas e saber como e onde buscar apoio, considerando os diferentes setores da sociedade, denominada pelas políticas públicas educacionais como intersetorialidade. A partir da interação com os participantes, que compreendiam a diretora escolar, a vice-diretora escolar e a coordenadora pedagógica; no cotidiano da escola e nos resultados obtidos por Silva (2018), fez-se necessário oficializar e expandir as ações para as demais unidades escolares do município. Assim, sentiu-se a necessidade de planejar, elaborar e por em ação a escrita de dispositivos legais que atendessem às políticas nacionais de inclusão escolar em vigência e reunisse as práticas exequíveis no contexto educacional do município.

A DMECR é o órgão responsável pela formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas educacionais do município, sendo responsável por 10 escolas. Os participantes da DMECR que colaboraram com o estudo compreendem: Supervisora de Ensino; Diretora da DMECR; Presidente do Conselho Municipal de Educação (CME); Gestora Escolar da EMEF "S". As principais informações como dados pessoais, profissionais e identificação dos participantes são apresentados no Quadro 1, para que se tenha uma visão geral dos envolvidos na pesquisa realizada.

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa e identificação

Cargo/Função	Diretora da DMECR	Supervisora de Ensino	Presidente do CME e Coordenadora de Educação Especial	Secretária do CME e Gestora Escolar da EMEF "S"
Identidade ⁷	DR	SE	CEE	GE
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	54	59	30	55
Formação	Licenciatura em Letras, Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar; e, Literatura	Licenciatura em Letras, Pedagogia e Especialização em Gestão de Educação; e, Dificuldades de Aprendizagem	Pedagogia e Especialização em Educação Especial; Neuroeducação; Psicomotricidade; e, Psicopedagogia Institucional	Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar
Atuação no Cargo/Função	Desde 2017 ⁸	Desde 2013 ⁹	Desde 2019 ¹⁰	De 2012 a 2019 ¹¹

Fonte: Informações obtidas pela pesquisadora durante a coleta dos dados.

Durante o desenvolvimento do estudo, houve interlocução com o Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público do Estado de São Paulo (GEDUC/MPSP), ao observar ações isoladas em relação à inclusão escolar no município investigado. Em decorrência dos estudos desenvolvidos por Silva (2018), passou-se a analisar, inquirir e solicitar ações que contemplassem a todos os estudantes com deficiência matriculados nas escolas vinculadas à

7 Por motivos éticos atribuímos identidades fictícias aos participantes da pesquisa.

8 Função designada pela gestão municipal.

9 Cargo efetivo, mediante concurso público.

10 Função de presidente do CME mediante votação democrática da comunidade escolar e de coordenadora da educação especial designada pela gestão educacional municipal.

11 Cargo efetivo, aposentou-se no início do período letivo de 2019.

DMECR. Com isso, um representante do GEDUC/MPSP, também colaborou com o presente estudo.

Vale destacar que o contato inicial, considerando o desenvolvimento deste estudo, aconteceu após a DMECR receber o primeiro inquérito civil onde se questionava a presença de um Sistema Educacional Inclusivo oficializado em um dispositivo legal, apresentando uma demanda para a DMECR. Embora já houvesse um movimento entre os participantes para construção de um dispositivo legal sobre Educação Especial e Inclusiva no município, considerando a dissertação de Silva (2018), desde meados de novembro de 2017, o inquérito civil surgiu no cenário como uma interferência externa imposta ao município com data determinada. A relação de poder exercida sobre o município se evidencia e o processo natural que estava sendo desenvolvido pelos participantes e pesquisadora se interrompe, dando lugar à disputa por hegemonia. Considerando as penalidades advindas ao município em decorrência do não cumprimento das ações e prazos estabelecidos pelo MPSP, houve-se a necessidade em ceder e acelerar o processo de construção de um dispositivo legal que formalizasse as ações acerca da inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial na rede municipal de educação.

Assim, os participantes, principalmente a presidente e a secretária do CME, por já conhecerem a pesquisadora e por terem vivenciado e sustentado práticas inclusivas exitosas a partir dos estudos desenvolvidos por Silva (2018) no município, a procuraram para que compusesse o grupo de elaboração da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo do Município.

A pesquisa também contou com a comunidade escolar, enquanto participante. Embora tenham se identificado ao responder o formulário, a fim de preservar a identidade neste estudo será utilizado apenas "Participante" e numeração para os identificar mediante suas respostas. Vale mencionar que o formulário foi enviado para a Prefeitura, Câmara dos Vereadores, DMECR, todas as escolas

públicas municipais, escola especial e para profissionais da educação especial que já estavam atuando como professores na Sala de Recursos Multifuncionais. Além disso, foi sugerido o envio para os supervisores de ensino e coordenadores de educação especial e inclusiva de municípios próximo ao campo investigativo.

O Quadro 2 revela o local de fala de cada sujeito participante deste momento. Vale destacar a participação de cinco professores de Educação Básica, um professor universitário, dois supervisores de ensino, um professor coordenador pedagógico do núcleo pedagógico da pasta de Educação Especial, quatro gestores escolares, dois funcionários públicos e um oficial de manutenção.

Quadro 2 - Participantes do Formulário

	Ocupação Profissional
Participante 1	Diretor Escolar
Participante 2	Coordenador Pedagógico
Participante 3	Professor
Participante 4	Professor
Participante 5	Funcionário Público Estadual
Participante 6	Funcionário Público Estadual
Participante 7	Professor Universitário
Participante 8	Oficial de Manutenção
Participante 9	Supervisor de Ensino
Participante 10	Vice Diretor Escolar
Participante 11	Coordenador Pedagógico
Participante 12	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
Participante 13	Supervisor de Ensino
Participante 14	Professor
Participante 15	Professor
Participante 16	Professor

Fonte: Elaboração Própria.

Sendo assim, a partir da demanda e da construção que se iniciaria segundo as teorias relacionadas às abordagens Ciclo de Políticas e Construcionista, Contextualizada e Significativa, serão apresentadas a seguir as etapas da pesquisa, os instrumentos e procedimentos para coleta, seleção e análise dos dados.

2.2 ETAPAS DA PESQUISA, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As etapas da pesquisa foram organizadas de forma articulada aos objetivos geral e específicos, integrando procedimentos de pesquisa-ação, análise documental e formação colaborativa, conforme detalhado a seguir.

2.2.1 IMERSÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA MEDIANTE MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: PLANEJAMENTO, AÇÃO, OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Silva (2018), contribuiu com a análise sobre como a equipe gestora de uma escola de educação básica pública localizada em um Município de pequeno porte do Oeste Paulista viabilizou o atendimento da formação continuada de seus educadores, organizou uma Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado e promoveu articulação intersetorial para atender a política nacional inclusiva.

Embora gerasse certa influência no contexto educacional do município, as ações mencionadas, relacionadas à inclusão escolar,

ainda eram isoladas e contemplavam apenas uma unidade escolar. Assim, representantes do GEDUC/MPSP, por meio de inquérito civil, ao investigar as práticas inclusivas que estavam emergindo, solicitaram a elaboração de um dispositivo deliberativo do Sistema Educacional Inclusivo, considerando sua inexistência até 2018 e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e sua Meta 4 em vigência.

Considerando a participação ativa da pesquisadora desde 2016 na EMEF "S", devido aos estudos desenvolvidos por Silva (2018), os membros do CME e diretora da DMECR a convidaram para estar intrinsecamente envolvida no processo de planejamento e elaboração da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município, objeto central deste estudo. O dispositivo representou a institucionalização formal das ações relacionadas à inclusão escolar no município, tendo em vista que não havia leis, decretos e ementas, que abordssem o assunto objeto central deste estudo, registrados até sua homologação.

Assim, com a necessidade do município em investir esforços para homologar um dispositivo acerca do Sistema Educacional Inclusivo, inseriu-se a pesquisadora no campo da pesquisa. A relação entre a elaboração e a execução do dispositivo construído e a pesquisa-ação, com destaque para a ressignificação da prática dos gestores de forma contextualizada, uma vez que com a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo passou a beneficiar todas as escolas da rede municipal de ensino de forma significativa, é representada a seguir:

- Planejar uma melhora da prática: estudo e planejamento para elaboração de um dispositivo legal que contemple a necessidade do município frente ao Sistema Educacional Inclusivo diante do inquérito civil a fim de efetivar e disseminar para as demais escolas da rede municipal de educação práticas que favorecem a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

- Agir para implantar a melhora planejada: produção e homologação do texto da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo pelos membros do CME, DMECR e auxílio da pesquisadora.
- Monitorar e descrever os efeitos da ação: membros do CME, DMECR e pesquisadora se reuniram constantemente para pôr em prática o dispositivo elaborado e analisar seu impacto social, considerando os resultados, em um processo reflexivo. A comunidade escolar passa a ter acesso ao dispositivo e a refletir sobre seus artigos, considerando as possibilidades da Rede Municipal de Educação. Vale mencionar que neste momento, a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo passou por avaliação pedagógica e cívica realizada por representantes do GEDUC/MPSP que visitaram o Município e dialogaram com os profissionais que atuavam diretamente com a Educação Especial após a homologação do dispositivo. Além de monitorar e descrever os efeitos da Deliberação, membros do CME, DMECR e pesquisadora se empenharam para realizar as correções e apontamentos realizados pelo GEDUC/MPSP, a fim de tornar o dispositivo cada vez mais exequível no contexto.
- Avaliar os resultados da ação: reflexão juntamente com os envolvidos no processo acerca dos contextos vivenciados dada sua elaboração e execução, bem como análise e *feedback* aos responsáveis pelos estudantes com deficiência e profissionais que estão diretamente relacionados à comunidade escolar sobre as ações desenvolvidas e seus impactos para a sociedade.

A Abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Ball (1994), que tem sido utilizada como base para este estudo, possui contextos inter-relacionados, não possui dimensão temporal ou sequência, podendo coexistir dependendo da demanda e situação. Justifica-se,

assim, a interferência do GEDUC/MPSP e seus representantes durante o processo de elaboração do dispositivo e, após a sua homologação, com a avaliação das ações que estavam sendo desenvolvidas para apresentação de novos apontamentos para reformulação.

Os envolvidos, cada vez que avançam nas etapas cíclicas, como as do ciclo de políticas, ressignificavam suas práticas em vista da inclusão escolar, considerando novas ações e construindo novos conhecimentos acerca do tema. Além disso, reafirma-se que a formação colaborativa de gestores educacionais é condição fundamental tanto para a elaboração de uma política pública quanto ao seu processo de implementação, tendo em vista que Tripp (2005, p. 454) reflete “[...] ao planejar, planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo”. Ou seja, cada momento compreendeu espaços e tempos em que as ações tornaram aprendizagem e vice-versa.

Thiollent (2009, p. 72) defende que a pesquisa-ação pode ter princípios de “estrutura da aprendizagem conjunta”, uma vez que,

De modo geral, as diversas categorias de pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos. A aprendizagem dos participantes é facilitada pelas contribuições dos pesquisadores e, eventualmente, pela colaboração temporária de especialistas em assuntos técnicos cujo conhecimento for útil ao grupo.

A aprendizagem conjunta, neste estudo compreendida como formação colaborativa, era viabilizada pelas interações entre e com os participantes e partilha no decorrer das fases de planejamento, ação, descrição, avaliação e replanejamento, considerando a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo. A formação colaborativa permitiu que os gestores educacionais e membros do CME tivessem contato com políticas públicas de inclusão escolar consolidadas no cenário nacional e estadual, aprendendo sobre elas e suas práticas

possíveis dentro do contexto em que se encontravam, segundo a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.

A aprendizagem foi considerada colaborativa devido ao constante diálogo e às reuniões que os participantes realizaram durante todo período de imersão da pesquisadora, neste sentido, todos os envolvidos estudavam, atuavam e refletiam. Os diálogos eram pautados nas políticas públicas de inclusão escolar e autores teóricos que abordam práticas pedagógicas inclusivas, dando espaço para que os estudos ganhassem significados. Além disso, a experiência de cada participante com estudantes com deficiência também era considerada, buscando sempre emancipação dos participantes para que após o encerramento do estudo pudessem agir na resolução de problemas com consciência e construção de conhecimentos, para além dos estudos realizados.

Franco (2016, p. 515-516) afirma que,

[...] a pesquisa-ação pedagógica não se reduz a um mero procedimento de resolução de problemas práticos, mas configura-se em um meio de contribuir com a mudança de percepção do docente em relação às suas práticas. Gostaria de realçar que vejo três possibilidades de contribuição da pesquisa-ação nessa direção:

- a) a contribuição para os processos de empoderamento dos professores, considerados como sujeitos de conhecimento e de transformação da prática;
- b) a articulação da teoria, na prática e da prática, de pesquisadores e práticos, podendo funcionar como possibilidade de construção/retificação das teorias pedagógicas;
- c) a produção de conhecimentos sobre a realidade educativa por meio da integração entre conhecimentos científicos e saberes práticos.

As três possibilidades de contribuição da pesquisa-ação mencionadas pela autora estão relacionadas com características da

presente obra, tendo em vista que o maior intuito é o empoderamento e a emancipação dos participantes para que as ações relacionadas à inclusão escolar se tornem rotineiras no contexto municipal; para isso, buscou-se articular teoria e prática e construir conhecimentos sobre as ações e junto aos participantes.

A imersão no contexto da pesquisa, no período de janeiro/2018 a janeiro/2019, focada na pesquisa-ação e na produção da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo, permitiu o desenvolvimento das demais etapas do estudo que serão apresentadas a seguir.

2.2.2 FASE EXPLORATÓRIA

Para contemplar o primeiro objetivo específico, *analisar a produção de conhecimento, em âmbito internacional, nacional, estadual e municipal, sobre o processo formativo de gestores e as políticas públicas inerentes à inclusão escolar*; iniciou-se a fase exploratória da pesquisa.

Esta consistiu em um estudo bibliográfico, com base em pesquisadores que consideram as Políticas Públicas relacionadas à Inclusão Escolar de pessoas com deficiência, em uma abordagem histórica, articulando influências globais, nacionais e locais. O estudo bibliográfico, constitui-se como procedimento deste estudo, pois, embora a pesquisa considere uma realidade específica, é necessário compreender as nuances dos estudos realizados em outras instâncias.

Morosini e Fernandes (2014, p. 155) argumentam que o estudo bibliográfico contribui com a "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica".

Além disso, foi explorada a influência dos organismos internacionais, nacionais e estaduais, tendo em vista que exercem forte intervenção no delineamento das políticas municipais, devido aos acordos firmados. Para tanto, foi realizada uma Análise Documental, que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38) “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Assim, foi desenvolvida uma análise dos documentos legais que norteiam a proposta de inclusão escolar, em âmbito internacional, nacional, estadual e municipal, considerando a realidade investigada e a abordagem do Ciclo de Políticas defendida por Ball (1994).

Considera-se a fase exploratória como uma etapa importante para o desenvolvimento do estudo, tendo em vista que elucidou a necessidade em aprofundar os estudos sobre as abordagens Ciclo de Políticas e Construcionista, Contextualizada e Significativa para promover a formação colaborativa de gestores educacionais e elaboração de uma política pública de inclusão escolar em um contexto municipal que se efetivasse. Além disso, por meio da fase exploratória pôde-se compreender os objetivos, metas e conceitos adotados nos contextos educacional e acadêmico, dada a fase descritiva apresentada a seguir.

2.2.3 FASE DESCRITIVA

Para demonstrar como a abordagem do Ciclo de Políticas e a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa podem colaborar no planejamento e análise de pesquisas interventivas, segundo objetivo específico da pesquisa, fez-se necessário resgatar o histórico de acontecimentos e ações realizadas no decorrer da imersão da pesquisadora no contexto investigado. Assim, tem-se a fase descritiva deste estudo. Segundo Gil (2002, p. 42), a fase descritiva

“têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”. Para o autor, a fase descritiva está preocupada com a atuação prática dos participantes e do pesquisador.

A fim de descrever o processo de elaboração da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município e a ressignificação da prática dos gestores educacionais para atender ao dispositivo, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: diário de bordo da pesquisadora, atas de reuniões do CME, mensagens via aplicativo multiplataforma (*WhatsApp*), e-mails trocados entre pesquisadora e participantes, arquivos no *Google Documentos* e *Google Formulários*, e relatório de campo da pesquisa. A observação sistêmica de todas as interações com e entre os participantes, considerando a inclusão escolar de pessoas com deficiência, foi um procedimento utilizado para analisar e promover a reflexão sobre as práticas inclusivas.

Para coleta dos dados, também foi empregada a técnica da Observação Participante com intervenção não estruturada, pois Lakatos e Marconi (2010, p. 176), alegam que “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”.

A pesquisadora estabeleceu sempre “um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada”, no sentido de coleta de dados e transmissão de informações relevantes para o contexto investigado (André, 2010, p.28). Foram observadas: reuniões do CME; reuniões com representantes DMECR; e, ações desenvolvidas por intermédio da parceria entre Universidade e Escola. Vale mencionar que as observações iniciaram após o aceite ao convite recebido pela presidente do CME para compor o quadro de membros e colaborar com a construção do texto.

A formação colaborativa para a construção do dispositivo legal, objeto de estudo, representa, fortalece e estabelece práticas relacionadas à inclusão escolar no contexto do município investigado. Portanto, é considerado por Mainardes (2006) como uma política específica (local), nesse sentido, faz-se necessário explorar as influências no delineamento desta política por meio de um exercício crítico.

A fim de descrever as etapas da pesquisa que se basearam nos contextos da abordagem Ciclo de Políticas, defendida por Ball (1994), o Quadro 3 proporciona uma organização e compreensão do espaço temporal das ações realizadas pelos participantes e pela pesquisadora. Mainardes (2006) define questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas, que, conforme o autor, devem ser compreendidas como ponto de partida para a entendimento do referencial analítico de Ball e Bowe (1992).

E, a partir dessas questões, as etapas de desenvolvimento da pesquisa serão descritas, considerando o contexto de influência, contexto de produção do texto e o contexto de prática. Os demais contextos, embora observados, não foram previamente planejados como etapas da pesquisa, uma vez que dependeram de ações e ressignificações por parte dos participantes para se transformar e modificar o contexto gerando impactos sociais.

c. 1. Acerca do **Contexto de Influência**, Mainardes (2006, p. 66) apresenta as seguintes reflexões:

1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?

2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?

3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?

4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?

5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência).

6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?

7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?

8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?

9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política.

A Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município investigado, política investigada, recebe influência global considerando as demais políticas públicas de inclusão escolar formuladas e em vigência em contextos internacional, nacional e estadual. Dada sua inexistência até agosto de 2018, emergiu no contexto a partir de influência local científica e cívica.

Ao ponderar resultados obtidos anteriormente pela pesquisadora, considerando a formação de equipe gestora escolar, ações intersetoriais e a montagem de uma Sala de Recursos Multifuncionais na escola pública mediante seus desafios e possibilidades; concomitante a um inquérito civil do MPSP que solicitava além da efetivação de tais ações para todas as escolas da rede municipal de educação, a elaboração de um dispositivo que dispusesse acerca do Sistema Educacional Inclusivo; justifica-se a emergência de uma política pública de inclusão escolar no contexto.

De acordo com a PNEPEI (Brasil, 2008, p. 1),

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Considerando a inclusão das pessoas com deficiência como um movimento mundial com marcos históricos e legais consolidados e suas influências em contextos locais diferentes que se relacionam para atender as necessidades educacionais de todos os estudantes, a política investigada emergiu a partir de estudos sistemáticos, com os participantes, acerca de outras políticas públicas de inclusão que influenciam o cenário educacional inclusivo brasileiro. Reuniões do CME que aconteciam mensalmente passaram a ser realizadas quinzenal e semanalmente para intensificar o processo de estudo e proporcionar maior contato da pesquisadora com a realidade educacional local e influenciar os atores que de fato colocariam o disposto em ação.

Fonseca (2013, p. 404) aponta que,

no mundo real da política, “políticas públicas” expressa uma infundável teia de interesses, que congrega desde a capacidade técnica de elaborar e implementar um dado programa, as contendas orçamentárias, e as combinações e recombinações de interesses em cada etapa do ciclo.

Considerando essa afirmação, no desenvolvimento do discursos da política foi possível observar a configuração de diferentes versões da política, uma vez que o grupo atuante em sua formulação era pertencente à comunidade escolar, representando gestores,

professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental Ciclo I e II, funcionários da parte administrativa e serviços gerais de escolas públicas, pais ou responsáveis por estudantes, educadores de Escola Especial (vigente ainda hoje no município), entre outros interessados que compõe o quadro de membros do CME.

Assim, versões conservadoras buscaram manter a Educação Especial em escolas e organizações próprias, buscando o encaminhamento dos estudantes público da Educação Especial e, conseqüentemente, o aumento no número de matrículas para justificar sua vigência atual no contexto escolar do município e manter-se financeiramente. Por ser um discurso que influenciou o contexto local por muitos anos, houve disputa de interesse. Como pesquisadora, presidente e secretária do CME, que foram participantes do estudo desenvolvido por Silva (2018), tinham conhecimento teórico e político acerca da importância das instituições especializadas e da inclusão nas escolas regulares, influências progressistas prevaleceram no contexto. Mantoan (2006, p. 27) defende que,

Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso. Ambas precisam sair do comodismo em que se encontram, e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta.

A inclusão instaura-se no cenário educacional com críticas que propõe novas políticas da verdade, que visam a análise do ser enquanto indivíduo, de outros modos de existência e de um dever (Deleuze, 2009). Como um processo originário de luta e resistência dos grupos sociais marginalizados pelo reconhecimento e valorização das diferenças humanas que nos caracterizam, Gohn (2011, p. 336) aponta que,

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede.

Considerando os atores da sociedade e os sujeitos sociais para atuação em rede mencionados pela autora, as elites políticas podem ser compreendidas como a existência e permanência de participantes influentes que planejam uma ação e a executam contemplando características invariáveis da vida social (Keller, 1967). Nesta perspectiva, no contexto local, representante do GEDUC/MPSP, presidente e secretária do CME, diretora e supervisora de ensino da DMECR e pesquisadora se constituem como elites que comandaram o contexto de influência local e ações a curto prazo para produção do texto deliberativo. Mills (1975) aponta que a posição institucional dos envolvidos pode levar à tomada de decisões, assim garante o trabalho colaborativo do grupo, uma vez que cada indivíduo atua de acordo com suas possibilidades em favor de um bem comum, modificando rumos da sociedade.


Professores com pós-graduação na área da Educação Especial e Inclusiva, residentes no município de pequeno porte ao tomarem conhecimento sobre a influência que estava gerando transformações no contexto local se manifestaram e apresentaram interesse em atuar na elaboração do texto deliberativo a fim de se beneficiar profissionalmente. Esse grupo foi ouvido pelas elites políticas e suas considerações foram relatadas em pauta de reunião da DMECR e em momento oportuno registradas em um formulário *on-line* organizado pela pesquisadora e membros do CME.


Observando os grupos de interesse que surgiram neste processo, analisa-se como mais poderoso aquele que prevaleceu e manteve o MPSP como apoiador, uma vez que a influência cívica

foi fundamental para desencadear e nortear a elaboração da política investigada. Influências internacionais, nacionais e estaduais existiam antes mesmo da emergência da formulação da política, no entanto, o contexto local não possuía documentos norteadores que considerassem sua própria realidade, seus desafios e possibilidades; por isso, o dispositivo se caracteriza como um objeto político de resistência e conquista para os que dele se beneficiam, como profissionais e principalmente como estudante com deficiência que passou a receber o Atendimento Educacional Especializado, considerando seus serviços e recursos acessíveis.

Nesta etapa da pesquisa, foram realizados estudos com os membros do CME e representantes da DMECR acerca das influências nacionais e estaduais relacionadas à inclusão escolar em diferentes contextos, pautando-se principalmente na PNEEPEI (Brasil, 2008). Também foi realizado um mapeamento de ações da rede municipal de educação referentes à inclusão de estudantes público da Educação Especial nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ciclo 1 e 2. A etapa da pesquisa deveria ter sido mais extensa a fim de detalhar outros documentos legais que compõem o contexto de influência, ouvir democraticamente as influências locais e suas necessidades. No entanto, teve curta duração devido ao prazo para entrega do texto deliberativo estabelecido pelo MPSP.

É importante destacar que o processo não ocorreu de forma voluntária como planejava a pesquisadora com o encerramento de sua dissertação, Silva (2018), mas a partir de uma determinação externa. No entanto, a determinação culminou em um dispositivo legal que acionou um movimento em busca da construção de um sistema educacional inclusivo, cuja importância foi sendo percebida ao longo do processo, revelando possibilidades, empasses e desafios para a consolidação do documento. E, este é o movimento dialético, ao qual Ball (1994) se refere.

- 
2. Acerca do **Contexto de Produção**, Mainardes (2006, p. 67) apresenta as seguintes questões:
- 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
 - 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
 - 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
 - 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
 - 5 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
 - 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
 - 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
 - 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?
 - 9 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?
 - 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
 - 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
 - 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis?



A construção da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo foi iniciada em abril de 2018 e sua primeira versão homologada em agosto do mesmo ano. O espaço temporal foi determinado pelo MPSP, uma vez que a DMECR recebeu o inquérito civil em meados de novembro de 2017, mas só se atentou aos prazos e solicitou apoio no início do período letivo do ano seguinte. Assim, o tempo de elaboração não foi considerado suficiente para que todos os estudos sistemáticos e reflexões acontecessem. No entanto, a necessidade em atender ao inquérito judicial que assegurasse um Atendimento Educacional Especializado no município foi considerado como prioridade do momento, mesmo que após a elaboração do dispositivo fosse necessário realizar reformulações e adequações.

O texto deliberativo foi construído colaborativamente pelos participantes do estudo, Diretora da DMECR, Supervisora de Ensino, Presidente e Secretária do CME e pesquisadora, por meio do *Google Documentos*, considerando a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção do texto e também da comunidade escolar, tendo em vista que a pesquisadora elaborou um questionário com perguntas abertas, por meio do *Google Formulários*, a fim de que gestores escolares, professores, familiares dos estudantes e demais profissionais da educação e da comunidade escolar pudessem emitir suas opiniões e anseios acerca do documento, apresentando sugestões de temas e direitos das pessoas com deficiência que deveriam estar presentes. Todas as respostas obtidas foram incorporadas no texto deliberativo. Reflexões aprofundadas acerca do questionário serão abordadas no capítulo de desenvolvimento, resultados e análise.

Outras vozes presentes na produção do texto foram as correções por parte de professores universitários que possuem estudos e pesquisas consolidadas na área da Educação Especial e Inclusiva e Políticas Públicas, sendo a orientadora e coorientadora da pesquisa. Essas correções foram importantes e significativas para buscar

consensos na construção do texto e consolidar o discurso da equipe colaborativa envolvida na produção do texto acerca dos direitos dos estudantes com deficiência no contexto escolar municipal.

O discurso predominante do texto deliberativo é o Atendimento Educacional Especializado e sua organização no contexto local, considerando os desafios burocráticos, financeiros e pedagógicos para que haja a contratação de profissionais especializados para atuar diante de suas responsabilidades. É possível identificar que o propósito é sistematizar e disponibilizar para todas as unidades escolares o serviço da Educação Especial que havia sido conquistado pelo EMEF "S", por intermédio dos estudos de Silva (2018). Representando, assim, o direito dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas da rede municipal de ensino.

No texto da política investigada há influências de agendas internacionais, nacionais e estaduais, devido aos estudos sistemáticos realizados antes e durante o processo de elaboração do texto acerca das políticas públicas relacionadas à inclusão escolar e documentos norteadores sobre o Atendimento Educacional Especializado.

A linguagem aplicada no texto deliberativo contempla o estilo *readerly* que considera o leitor como um consumidor inerte, limitando a produção de seus sentidos; e, o estilo *writerly* que envolve o leitor como um intérprete criativo, convidado a preencher as lacunas do texto. Assim, o texto deliberativo possui partes mais prescritivas e partes mais abertas a interpretação prática.

O texto possui artigos que necessitam ser esclarecidos mediante ações possíveis para a rede municipal de educação, o fato destas inconsistências estarem presentes dá-se ao tempo de elaboração disponibilizado. Periodicamente relatórios acerca da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo são elaborados e indicam essa necessidade.

Os destinatários, leitores, do texto elaborado envolvem toda a comunidade escolar, pois é importante que os gestores e professores da educação básica tenham conhecimento sobre os conceitos envolvidos e os familiares das pessoas com deficiência sejam conhecedores de seus direitos e deveres no contexto municipal.

Considerando o pouco tempo destinado para a elaboração do texto, alguns artigos do texto deliberativo necessitaram de novas orientações para se tornarem mais claros à comunidade escolar, principalmente, no que diz respeito ao profissional de apoio especializado. Para essa atuação, foi necessário produzir um texto secundário com orientações acerca de sua função no contexto escolar como tutor ou professor auxiliar, considerando as necessidades educativas dos estudantes e o que dizem as influências nacionais e estaduais acerca do assunto. Além disso, criou-se uma comissão intersetorial para analisar os casos dos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista que solicitavam o acompanhamento por meio de um profissional de apoio especializado.

O texto deliberativo produzido foi publicado em jornal regional em 16 de agosto de 2018, a fim de ser acessível a toda população municipal. Além disso, sua linguagem é compreensível.

3. Acerca do **Contexto da Prática**, Mainardes (2006, p. 67) apresenta os seguintes questionamentos:

1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?

2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?

3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?

4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?

7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

O Contexto de Produção de Texto se converte em um Contexto da Prática, uma vez que se trata de uma política que estava em processo de elaboração e ajustes foram necessários para que os participantes e executores se apropriassem do texto, tornando-se possível compreender o processo entre a idealização da política e a sua implementação.

A construção da Deliberação se tornou, neste momento, um Contexto da Prática, em virtude de um contexto mais amplo que originou normas nacionais e estadual que, inclusive, recaíram na responsabilização do município por meio do inquérito civil promovido pelo MPSP. Este ministério pautou-se em influências de políticas públicas de inclusão escolar consolidadas em contexto nacional e estadual, que serão tratadas posteriormente. E os participantes da

elaboração do texto ressignificaram as ações e os textos bases de acordo com o contexto local, considerando suas possibilidades e a realidade da rede municipal de educação.

Nesse sentido, o foco volta-se à gestão educacional, ou seja, como a DMECR criou um mecanismo para auxiliar aos gestores escolares na implementação da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo, criada por intermédio próprio e do CME. Vale mencionar que o foco deste estudo não é a implementação do texto deliberativo nas escolas, mas sim a ressignificação das práticas da gestão educacional para abordar o assunto na rede municipal de educação. Fonseca (2013, p. 404) aponta que,

A imagem e a percepção do cidadão comum sobre um determinado projeto e mesmo sobre um determinado governo são, dessa forma, resultado desse complexo processo, mas que tem na mídia – fortemente conservadora e oligopolizada, como se verá mais abaixo – um ator fundamental em razão de sua capacidade de intermediar relações sociais aproveitando-se da zona cinzenta que orbita entre interesses privados, que representa, e a “esfera pública”, que intenta representar à sua maneira.

A política investigada foi recebida pela comunidade escolar como uma oportunidade de construir práticas significativas para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação no contexto local. Desde seu planejamento e processo de elaboração, a gestão educacional se debruçou para garantir que os artigos fossem exequíveis mediante os desafios enfrentados por um município de pequeno porte e sem um orçamento financeiro vantajoso.

Durante o processo de elaboração do dispositivo legal, os participantes tomaram consciência de que seus recursos – financeiros e humanos, eram insuficientes para atender às demandas solicitadas pelo inquérito civil, e ao invés de inquerir o Estado ou órgão responsável pelo financiamento da educação pública municipal,

compreendendo que sua competência se esgota quando suas condições objetivas são insuficientes, buscou-se criar estratégias de adaptação ao sistema.

Desta forma, acreditou-se estar atendendo aos objetivos da PNEEPEI e considerando os desafios do município de pequeno porte, representando as reais necessidades dos estudantes público da Educação Especial e atuando de acordo com as possibilidades, adaptando-se constantemente para ressignificar práticas inclusivas. Reconhecer esta falha no processo, não desqualifica todo o empenho da equipe em implementar ações pedagógicas inclusivas nas escolas regulares, porém, evidencia a estrutura de um sistema que carece de ações emancipatórias e democráticas para garantir uma educação com qualidade para todos.

Considerando a abordagem Ciclo de Políticas e a Construcionista, Contextualizada e Significativa, o dispositivo deliberativo, que teve sua primeira versão aprovada pela DMECR e CME e publicada no jornal regional em agosto de 2018, passou por análises do MPSP por meio de representantes do GEDUC, e, por isso, os contextos de produção do texto e de prática estão totalmente articulados, no sentido de reinterpretação do texto após exaustivas análises externas e adequação do texto à realidade investigada. Embora o processo seja heurístico, ao considerar as políticas intersetoriais e a efetividade das ações descritas no dispositivo deliberativo, torna-se, também, moroso.


O texto deliberativo passou a ser objeto de estudo durante as Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), pelos gestores escolares e professores, a fim de que houvesse conhecimento e interpretação para colocá-lo em prática. Houve evidências de resistência coletiva por parte dos professores de educação básica, alegando estarem despreparados para atuar com as diferenças na sala de aula comum e solicitando que os estudantes com dificuldade de aprendizagem,

sem laudo, fossem considerados como público da Educação Especial e recebessem o Atendimento Educacional Especializado.

No entanto, a resistência frente ao texto deliberativo foi vista pela gestão educacional como negligência e reforço de ações que vão de encontro à perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a gestão educacional passou a investir esforços na conscientização acerca da inclusão escolar e na formação continuada dos professores de educação básica.

É importante mencionar que os profissionais envolvidos na implementação tiveram total autonomia e oportunidade de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas acerca do texto deliberativo, e receberam suporte por parte da gestão educacional até a designação de uma professora para atuar como Coordenadora da Educação Especial e Inclusiva. A partir dessa designação, os profissionais envolvidos passaram a centralizar suas sugestões, questões e inseguranças para enfim sistematizar as ações que implementavam a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo no município.

Salienta-se que essa relação de poder estabelecida não gerou opressão, silenciamentos ou mecanismos de pressão nas escolas, pelo contrário, os professores da educação básica e professores especializados que passaram atuar no Atendimento Educacional Especializado, sentiram-se representados e abertos ao diálogo com a coordenadora da Educação Especial. Esta coordenadora, colocou-se à disposição dos gestores escolares a fim de frequentar o ATPC em todas as escolas da rede municipal de educação para esclarecer o texto deliberativo e explicar sua implementação no contexto local, essa ação gerou espaços de vivências democráticas e emancipatórias, uma vez que os professores da educação básica passaram a utilizar este momento para refletir sobre a importância da inclusão escolar.



Como o objetivo da pesquisadora era analisar a colaboração do dispositivo elaborado com o processo de construção de escolas inclusivas, mediante sua aplicabilidade e execução, considerando seus atores, houve certo distanciamento do contexto local e acompanhamento de forma virtual das ações inclusivas, como processo formativo. *Para analisar a pertinência de processos formativos realizados por meio de recursos digitais na promoção de trabalhos colaborativos voltados à construção de políticas públicas educacionais*, terceiro objetivo específico deste estudo, fez-se necessário acompanhar as ações da equipe gestora educacional após a implementação da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo, tendo o uso da tecnologia como um sentido fundamental para este acompanhamento.

Vale destacar que nem todas as dificuldades de implementação de uma política dependem de um esforço local para serem superadas, por isso a importância em se compreender o Contexto de Influência, conforme já ressaltado. Assim, os envolvidos na implementação do texto deliberativo, além de terem participado ativamente do processo de elaboração, compartilharam estudos sistemáticos acerca de políticas públicas relacionadas a inclusão escolar e, portanto, tinham conhecimento de ações e práticas pedagógicas inclusivas que poderiam ser realizadas e/ou sugeridas aos profissionais de educação que atuam nas escolas da rede municipal. Partindo dessa perspectiva, esperou-se contribuir por meios digitais de formação colaborativa com o fomento de estratégias políticas e práticas exequíveis em âmbito municipal para que a Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo se mantenha em vigor.

Esse distanciamento da pesquisadora do campo investigado foi, no primeiro momento, uma dificuldade identificada no contexto da prática, uma vez que os gestores educacionais se mostraram inseguros para atuar diante do dispositivo legal e estavam sendo avaliados pelo MPSP. No entanto, a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, defendida por Schlünzen (2000, 2015), em que se fazia a reflexão sobre o documento deliberativo na prática, possibilitou o

estar junto virtual entre pesquisadora e participantes do estudo, fortalecendo práticas inclusivas no contexto local.

A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa constitui um ambiente de formação em que é possível despertar o interesse do participante motivando-o a explorar, pesquisar, descobrir, refletir e depurar as suas próprias ideias, tais ações foram realizadas com os participantes desde o estudo sistemático e processo formativo para escrita do texto deliberativo até a reflexão sobre as possíveis práticas para sua execução. O objetivo central do processo formativo após o distanciamento da pesquisadora, emergiu da necessidade em compreender conceitos, mediação de conflitos, práticas pedagógicas inclusivas, e a formalização e sistematização de tudo o que foi construído para que os participantes atribuam significados ao que foi aprendido e os efetive no contexto local independente do término deste estudo.

Estudos e pesquisas realizadas à luz desta teoria comprovam que os participantes de processos formativos elaborados por meio da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa passam a ser mais participativos, pensam e criam, expressam-se e aprendem a partir de determinado contexto de maneira significativa. A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa possibilita o desenvolvimento da reflexão e elaboração crítica sobre as ações, dentro de possibilidades reais e motivadoras, partindo dos interesses contextualizados.

Todos os envolvidos passam a acreditar em si mesmos, no que são capazes de realizar de forma autônoma, podendo expressar seus desejos e perspectivas, torna-se uma tarefa essencial para o professor mediar esse processo e potencializar a aprendizagem dos estudantes (Schlünzen, 2015, p. 79).

Nesse sentido, o contexto em questão consistiu no planejamento, elaboração e execução por meios digitais para desenvolvimento de um processo formativo em serviço, com intuito de colaboração

e compartilhamento de ações que favoreçam a exequibilidade da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo; por gestores educacionais e escolares, a partir da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, defendida por Schlünzen (2000, 2015).

Um processo formativo em serviço nessa perspectiva considera a realidade dos participantes, o contexto em que estão inseridos e as suas necessidades. Neste estudo, a formação surge de um processo heurístico em se pensar em uma política pública do Sistema Educacional Inclusivo do município a partir de contexto de influências, considerando o contexto de produção do texto, o contexto de prática, e, se houver possibilidade, espera-se compreender o contexto de estratégias políticas e o contexto dos resultados (efeitos).

Arnaiz, Herrero, Garrido e De Haro (1999) afirmam que Grupos Colaborativos são aqueles em que todos os participantes trabalham e compartilham as decisões tomadas, tornando-se responsáveis mutuamente pela qualidade do que será produzido em conjunto, de acordo com suas possibilidades e interesses. O foco do grupo estava centrado nas estratégias políticas para garantir a exequibilidade da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município investigado.

Além disso, o grupo colaborativo criado no aplicativo de mensagens multiplataforma, *WhatsApp*, compreendeu, também, registros sobre as políticas educacionais relacionadas à inclusão escolar e sua exequibilidade em escolas públicas, diante de seus desafios burocráticos, financeiros e administrativos. O principal objetivo foi proporcionar um espaço de discussão e construção coletiva de conhecimentos relacionadas à área, de maneira colaborativa e formativa para gestores educacionais, compreendendo a diretora da DMECR, supervisora de ensino e coordenadora de educação especial designada, usando os meios digitais.

No ambiente digital, foram registradas de forma reflexiva as ações relacionadas à exequibilidade do texto deliberativo,

disponibilizados materiais de apoio, compartilhadas informações que favoreçam o diálogo, construção e compreensão dos conceitos que vem a contribuir com o desenvolvimento de ações das políticas públicas educacionais, considerando a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo elaborada.


Vale expor que a primeira tentativa de meio digital para o processo formativo foi o *Google Sala de Aula*, conforme pode ser observado na Figura 3, no entanto, não foi bem aceito pelos participantes, uma vez que a pesquisadora tinha que estimulá-los semanalmente para preenchimento das atividades e mesmo assim não obtinha resposta. Além disso, foi mencionado pelos participantes que diante das atribuições do cargo que ocupam, acessar o Google Sala de Aula para compartilhar ações inclusivas não era funcional.

Desta forma, acabaram preferindo utilizar um aplicativo de mensagens instantâneas multiplataforma, *WhatsApp*, considerando ser um meio de comunicação e informação mais rápido e simples, devido à sua utilização cotidiana.

Figura 3 – Layout “Inclusão Escolar: possibilidades diante dos desafios” no Google Sala de Aula



Fonte: Disponibilizado pelas autoras.



Além de contribuir com o processo formativo que aconteceu no momento de implementação da política, os recursos digitais mencionados, foram fundamentais para traduzir as necessidades, anseios e interesse dos participantes do estudo acerca da exequibilidade e aplicação do que foi exposto na Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo no Município. Também, auxiliou a pesquisadora na coleta de dados, após o seu distanciamento físico do campo da pesquisa. Neste sentido, o contato com os participantes e o acompanhamento de suas ações em relação à exequibilidade da Deliberação, garantiram a coleta de dados e comprovaram a tese defendida.

Mainardes (2006) sugere questões norteadoras acerca dos Contexto dos Resultados e Efeitos e do Contexto da Estratégia Política, no entanto, devido ao espaço temporal de doutoramento, esses contextos analisados durante a investigação, não serão expressos no capítulo de desenvolvimento, resultados e análises, considerando o contexto que foi investigado e as ações realizadas. Assim, tem-se por intuito ao concluir a tese, obter indicadores que permitam a compreensão dos impactos sociais advindos das práticas inclusivas dos participantes da investigação que exercem funções fundamentais para a Educação no município.

2.2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Com a execução destas etapas, foi possível refletir sobre a abordagem do Ciclo de Políticas, defendida por Ball (1994), e sobre a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, defendida por Schlünzen (2000, 2015), em uma perspectiva inclusiva, conforme expõe Mantoan (2008), e, compreender que a formação colaborativa de gestores educacionais é condição fundamental tanto para a elaboração de uma política pública quanto para seu processo de implementação. A Análise dos Dados deu-se da seguinte forma:

Após a coleta e a sistematização dos dados coletados e justificados pelos contextos defendidos por Ball (1994), os mesmos foram organizados, interpretados e analisados, contrapondo com os dados obtidos na fase exploratória e descritiva da investigação, para que as questões norteadoras da pesquisa bem como os objetivos geral e específicos sejam alcançados. De acordo com Azevedo, Oliveira, Gonzalez e Abdalla (2013, p. 4), essa prática tem por intuito “combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos [...], assim como diferentes métodos de análise dos dados”.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 45),

A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Günther (2006) afirma que a triangulação é utilizada em pesquisas que analisam diferentes abordagens metodológicas, visando prevenir equívocos relacionados à aplicação do método e da teoria pelo pesquisador. Denzin e Lincoln (2006, p. 19) defendem que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Nesse sentido, a triangulação de dados e abordagens torna-se um caminho seguro para o rigor analítico da investigação.

Para Jensen e Jankowski (1993), há quatro tipos de triangulação: de método, de teoria, de dados e de investigador. Figaro (2014, p. 128) define cada um dos tipos:

A triangulação de dados trata das diferentes dimensões de tempo, de espaço e de nível analítico a partir dos quais o pesquisador busca as informações para sua pesquisa. A triangulação de pesquisadores é a construção de equipe composta por investigadores de diferentes áreas do saber. A triangulação de teoria pressupõe a abordagem

do objeto empírico por perspectivas conceituais e teóricas diferentes. A triangulação metodológica é adotada quando se utilizam diferentes métodos de investigação para a recolha de dados e a análise do objeto em estudo.

Após a identificação dos padrões relevantes, ou seja, temas recorrentes durante a imersão no campo de investigação, foram organizados eixos temáticos acerca do objeto de estudo, a Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo, considerando a Produção e (Re) Interpretação do Texto; a Ressignificação da Prática, por meio da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, analisando os Impactos Sociais e Mudanças Perceptíveis.

Dessa forma, a realização desse estudo proporciona o embasamento teórico necessário para a explanar acerca de temáticas importantes que foram discutidas e defendidas pela tese, voltada a uma análise sobre a realidade que muitas equipes gestoras de escolas enfrentam atualmente para promover a intersectorialidade e incluir a todos os estudantes.

Souza (2006, p. 29) “[...] vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado”. Assim, analisar o texto deliberativo por meio da compreensão de um ou mais contextos do ciclo de políticas, é uma opção metodológica, complementada por uma abordagem que humaniza a formação dos participantes, considerando suas especificidades dentro de todo processo e contribuindo com seu profissionalismo.

Para a elaboração da tese, foram inseridas a fundamentação teórica, os dados coletados, e a análise da abordagem Ciclo de Políticas em uma perspectiva inclusiva, considerando a formação em serviço para a sua efetivação no contexto escolar. Desse modo, espera-se que os dados expostos neste documento possam contribuir para estudos na área da gestão, políticas públicas educacionais e inclusão escolar.



FUNDAMENTOS PARA A INCLUSÃO:

BASES TEÓRICAS E DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS

Lutamos para vencer a exclusão, a competição, o ego-centrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social. Precisamos superar os males da contemporaneidade, pelo ultrapassamento de barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantir o acesso irrestrito de todos os bens e às riquezas de toda sorte, entre as quais, o conhecimento (Mantoan, 2002, p. 1)

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, com ênfase na produção de conhecimento relacionada às políticas públicas de Inclusão Escolar, em diferentes contextos — internacional, nacional, estadual e municipal. O objetivo é refletir sobre como essas políticas dialogam com o processo formativo de gestores e com a construção de uma cultura escolar inclusiva e humanitária, pautada no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças e potencialidades de cada indivíduo.

No primeiro tópico, discutem-se as reflexões sobre a Educação Inclusiva, a partir de seus marcos histórico-legais e das múltiplas perspectivas que envolvem o conceito de educação. Em seguida, o segundo tópico trata das concepções acerca da formação de gestores, destacando o papel dos recursos digitais nesse processo.

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MARCOS HISTÓRICOS-LEGAIS E SUAS PERSPECTIVAS

A trajetória histórica do atendimento às pessoas com deficiência ajuda a compreender os desafios que ainda marcam a inclusão escolar na contemporaneidade. Durante séculos, predominou uma lógica social baseada na exclusão, na segregação e na marginalização dessas pessoas, inicialmente vistas como inúteis ou

ameaças à ordem social, posteriormente, tratadas sob perspectivas assistencialistas, religiosas ou estritamente médicas. Mesmo com o avanço das concepções científicas e pedagógicas, consolidou-se ao longo do tempo um modelo educacional segregado, materializado na criação de instituições especializadas e na organização de sub-sistemas paralelos de ensino.

Assim, embora os marcos legais mais recentes, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e das políticas de educação inclusiva, tenham reconhecido o direito à educação para todos e defendido a escolarização em classes comuns, as práticas escolares ainda carregam heranças desse processo histórico. Essas marcas se expressam em dificuldades relacionadas à organização curricular, às concepções de ensino e aprendizagem, à formação de professores e à estrutura dos sistemas educacionais. Dessa forma, compreender esse percurso histórico permite reconhecer que os desafios atuais da inclusão escolar não são apenas pedagógicos, mas também culturais, institucionais e políticos, resultantes de um longo processo de construção social das diferenças e de luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

Da Sociedade da Antiga até o Século V, a beleza física e a capacidade retórica eram as únicas características valorizadas em um ser humano, e aqueles que não se enquadrassem em tais parâmetros eram considerados subumanos, tendo em vista que não tinham utilidade para a vida em sociedade. As pessoas que nasciam ou adquiriam qualquer deficiência ou anomalia ao longo da vida, eram excluídas da sociedade, sendo até mesmo exterminadas por não apresentarem valor social e serem consideradas ameaças à sociedade da época. Pode-se observar isso no excerto extraído dos pensamentos do filósofo e poeta romano Sêneca (*apud* Misés, 1977, p. 14):

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças, se forem débeis ou

anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (Sobre a Ira, I, XV).

Na República de Platão, há registros: “quanto aos filhos de sujeito sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado” (Brasil/SEESP, 1997). Embora essas fossem as leis da época, determinando extermínio e o esconderijo, nem todas as pessoas com deficiência foram mortas e mantidas em sigilo. Muitos foram abandonados às margens dos rios e abrigos, tendo em vista que escravos e pessoas que viviam de esmola os adotavam para criá-los e utilizá-los como meio de atração para conseguir esmolas significativas.

Com o advento do cristianismo, a situação começou a ser questionada, pois o cenário político das sociedades passou por inúmeras transformações, ocasionando em um reconhecimento de que todos os homens podem ter determinadas características valorizadas. A partir do século XIII, as pessoas “diferentes” passaram a receber atenção da sociedade pela primeira vez. Porém, Fernandes (2007, p. 21) alega que essa atenção se dava de forma ambígua, devido à crença de que as deficiências eram castigos divinos, feitiçaria e possessões demoníacas, por isso, muitas vezes, eram utilizados como fonte de diversão para as pessoas ditas “normais” em praças públicas.

De acordo com Pessotti (1984), a primeira instituição criada para abrigar as pessoas com deficiência surgiu no século XIII, na Bélgica, tendo em vista que até então, eram acolhidos em igrejas ou organizações de cunho religioso que lhes concediam a sobrevivência em troca de favores braçais.

O primeiro dispositivo legal relacionado aos direitos das pessoas com deficiência foi registrado por volta de 1300, na Inglaterra, “*De Praerogativa Regis*”. No documento, o rei Edward II se

compromete em zelar para que as necessidades das pessoas com deficiência fossem satisfeitas, uma vez que se apropriaria de todos os seus bens para custear parte de suas despesas e cuidados.

Nessa época, a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas eram ambivalentes, tendo em vista que misturavam piedade e rejeição, perseguição e proteção, cuidados e abandono. Tudo isso demonstra as dificuldades que as culturas populares tinham para compreender, reconhecer e valorizar as diferenças dos seres humanos.

No século XVI, iniciou-se o período de segregação das pessoas com deficiências em instituições mantidas pela Igreja, porém com a Revolução Burguesa, a Igreja Católica perdeu seu poder absoluto e proliferaram-se os experimentos científicos com base na observação da natureza, o que favoreceu o fortalecimento das teses que explicavam a origem das deficiências em causas naturais, como herança genética, distúrbios físicos e intelectuais.

Os médicos Paracelsus (1493-1541) e Cardano (1501-1575) defendiam a ideia de que as deficiências eram problemas médicos acometidos por uma fatalidade hereditária ou congênita. Para eles, as pessoas com deficiência não podiam ser educadas ou recuperadas. Suas contribuições encontram-se na autoridade reconhecida da medicina em abordar um “problema” que, até então, era abordado no campo teológico e moral. Portanto, não cabia ao clero decidir sobre a vida das pessoas com deficiência, mas sim aos médicos.

No século XVII, foram criadas diversas instituições de caráter assistencialista e filantrópica. No Brasil, neste período inaugurava-se a primeira instituição especializada particular destinada às pessoas com deficiência física. A ciência moderna, neste período, com seus experimentos transformou a visão que a sociedade tinha sobre a deficiência, e, conseqüentemente, mudou o futuro das pessoas com deficiência, que passaram a ganhar maior visibilidade no campo investigativo. Pessotti (1984, p. 22) afirma,

Na ordenação da experiência sensorial como fundamento da didática, a individualidade no processo de aprender, a insistência sobre a experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento, a importância na aquisição de noções.

Os pensamentos de Locke, Rousseau e Condillac, filósofos da época, influenciaram as concepções pedagógicas do médico francês Jean Itard, considerado como o precursor da Educação Especial. Seus procedimentos eram baseados no treinamento e na exploração dos canais sensoriais para a aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva e intelectual.

Ainda nessa época, diversas iniciativas surgiram a fim de contribuir e marcar positivamente a história das pessoas com deficiência. O monge Eppée fundou em Paris, em 1770, a primeira instituição especializada no ensino de surdos, inventando o método de sinais. Seus trabalhos influenciaram muitas pessoas e, também, na criação de outros métodos relacionados à comunicação das pessoas com deficiência auditiva. Haüy foi fundador de uma importante instituição em Paris, em 1784, destinada à educação de jovens cegos, para isso, utilizava letras em alto-relevo. A partir dos estudos elaborados por Esquirol, em 1818, houve uma evolução em um dos conceitos de deficiência, que passou de doença mental (com a cognição preservada) para deficiência mental (que interfere no desenvolvimento intelectual do indivíduo).

No século XIX, foram criadas diversas instituições que destacavam o treinamento das pessoas com deficiências para o trabalho manual e para o treinamento industrial. Essas, ofereciam instruções básicas na leitura, escrita, cálculos e oficinas de produção, uma vez que as pessoas com deficiência constituíam mão de obra barata para o processo de industrialização. Vale mencionar que por volta de 1900, a educação das pessoas com deficiência passou a ser um problema do campo pedagógico, e não do campo médico como era visto até o momento.

Os primeiros movimentos relacionados ao atendimento das pessoas com deficiência aconteceram na Europa e progressivamente se expandiram para os Estados Unidos, Canadá e demais países, chegando ao Brasil em meados do século XIX. Segundo Fernandes (2007, p. 27),

somente no século XX é que se inicia a mudança das concepções de atendimento às pessoas com deficiência. Foram muitos fatores que contribuíram para isso, dentre eles os avanços científicos que permitiam uma análise mais abrangente da questão da deficiência e suas implicações. Merece destaque a contribuição da psicologia que, nas últimas décadas de 1800 e no início de 1900, firma-se como campo de estudo e inicia suas investigações para conhecer a mente humana e seus desdobramentos, por meio de estudos experimentais.

As Constituições Federais Brasileiras de 1824 a 1891 pouco se pronunciaram em relação à Educação, pois entendiam que não cabia à Federação legislar, tendo em vista que o assunto deveria ser abordado de maneira local, e cada estado atuar conforme seu próprio contexto. Além disso, esses dispositivos legais não previam a escolarização obrigatória, pressupondo apenas a criação de escolas superiores e secundárias para as elites.

Com a Revolução de 1930, a população começou a reivindicar seus direitos, dentre eles, a democratização do ensino em escolas públicas, culminando na universalização da Educação. Libâneo (1986) defende que a democratização do ensino deve ser compreendida como uma ampliação das oportunidades educacionais, tendo em vista que toda a população passou a ter acesso às escolas. Surgem, então, novos paradigmas educacionais.

A Constituição Federal Brasileira de 1934 dedicou, pela primeira vez, um capítulo à Educação, afirmando esta como um direito e apontando meios para sua efetivação. Rocha (2005, p. 125) argumenta:

A aceitação pela Assembleia Constituinte desses dois pontos, o direito universal à educação básica e os meios de efetivá-lo, representa uma vitória considerável do ator renovador, pois reverte predisposições da assembleia, configuradas nos dois primeiros ante projetos, que sequer afirmavam o direito à educação para todos, e muito menos especificavam os meios.

Considerando acontecimentos políticos da época, a Constituição de 1934 foi superada pela de 1937 com uma tendência antidemocratizante, voltando-se a Educação como profissionalizante e destinada às classes menos favorecidas. Considerando a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945) e a mobilização de grupos sociais que sofreram exclusão em busca de direitos plenos de cidadania, houve mudanças na forma de atendimento das pessoas com deficiência no Brasil, tendo em vista que muitas instituições especializadas e organizações foram criadas neste período e representam grandes avanços para a área, visto que as pessoas com deficiência até então tinham uma vida social e escolar marginalizada. Compõem essas instituições a Organização das Nações Unidas (ONU), a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), entre outras.

A Constituição de 1946 retoma o texto e os argumentos da Constituição de 1934. A Sociedade vivia o período pós-guerra, as minorias passaram a reivindicar seus direitos. Surge então, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a fim de “proteger o homem contra o homem, as nações contra as nações e sempre que os homens e nações se arroguem o poder de violar direitos” (BRASIL, 1990, p. 7). O documento garante a Educação para Todos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024/61, reforçou a descentralização dos sistemas educacionais e a criação do Conselho Federal de Educação com funções normativas (Boaventura, 2005, p. 196). A LDBEN de 1961 também “dispôs sobre a organização dos Conselhos Estaduais de

Educação (CEE), instituindo-os como órgãos primordiais para a consolidação do sistema nacional de educação” (Oliveira, Nascimento, Militão, 2019, p. 494). Com a LDBEN de 1961, passou-se a assegurar o acesso à educação básica, no entanto, ainda não era um espaço aberto para todos.

Neste período, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959) defendia:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais [...]. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa, – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos, – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos (Brasil, 2010, p. 44; 71).

Considerando o forte argumento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959) em relação ao acesso e a permanência, um novo documento passou a ser elaborado a fim de consolidar a Educação como um direito para todos. Silva (2018, p. 63) observa que “embora esse movimento declare a educação para todos, as pessoas com deficiência foram as últimas a terem efetivo acesso aos ambientes educativos no Brasil, considerando que até hoje ainda lutam por seus direitos de ser, sendo diferente, no contexto da escola”. Mazzotta (1999, p. 190) também

afirma que havia “incoerências entre os princípios definidos nos textos legais e as propostas consubstanciadas nos planos oficiais”, devido à ausência de um dispositivo legal próprio sobre a Educação Especial e Inclusiva no país.

Em 1967, a Constituição Federal Brasileira, aboliu verbas e incentivos voltados à educação e ao ensino em modo geral. Em 1969, no novo documento, há destinação de verba à educação e uma valorização de incentivos da iniciativa privada. No contexto do regime militar, instituído após o golpe de 1964, a LDBEN foi substituída pela Lei n. 5692/71 a fim de integrar a educação à formação técnico-profissional. O dispositivo legal abordou em artigo próprio que os estudantes com deficiências e com altas/habilidades/superdotação deveriam receber um tratamento especial. Em 1972, um Grupo-Tarefa da Educação Especial foi criado no Ministério de Educação (MEC), com o intuito de estruturar as propostas para esta modalidade transversal de ensino, a partir de influências norte-americanas. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), conforme Mazzotta (1999, p. 56),

O Cenesp tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1o e 2o graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial.

Com base na demanda legal e social do período, permanecem na escola os estudantes com deficiências consideradas “leves”, enquanto os demais se encaminham a instituições especializadas para receber a escolarização. “Inaugurando no sistema educacional brasileiro dois subsistemas paralelos, que ainda hoje vigoram e causam distinções entre si, devido a suas peculiaridades e inerências: a Educação Especial e a Educação Inclusiva” (Silva, 2018, p. 63). Vale

destacar que os dois subsistemas vigoram até os dias atuais. De acordo com Silva (2018, p. 63),

Nesse período histórico, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência foi fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de discriminação em relação às suas diferenças que caracterizam os seres humanos, assim, foram homologados diversos documentos legais que tinham por intuito nortear os países durante o processo de inclusão social e escolar.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, consolida a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Garante, no artigo 206, igualdade de condições de acesso e permanência em instituições escolares; liberdade de aprender, ensinar e divulgar seus pensamentos e saberes; pluralismos de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público; valorização e remuneração dos profissionais da educação; gestão democrática do ensino público; bem como qualidade na educação.

Instaura-se no cenário educacional brasileiro o paradigma da educação para todos, tendo em vista que “a obrigatoriedade implica que a instituição escolar acolhe todo tipo de alunos/as que podem se beneficiar desse direito nas idades que aquela compreenda” (Gimeno Sacristán, Gómez Pérez, 1998, p. 170). Vale destacar que mesmo com a garantia do direito à educação, a exclusão ainda está presente nas escolas, por meio das políticas públicas de avaliação escolar, das práticas pedagógicas e educacionais, da organização temporal do currículo, na escolha dos conteúdos a serem ministrados, das estratégias de ensino, entre outros fatores que permanecem na escola atual.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em decorrência à Conferência de Jomtien, que aconteceu na Tailândia em 1990, reúne diretrizes sobre as necessidades básicas de aprendizagem e

a universalização do acesso à Educação centrado na permanência com qualidade. Vale mencionar que o documento norteou o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo MEC em 1993.

Um marco internacional deste período é a Convenção sobre os Direitos da Criança que ocorreu em 1989 e foi ratificada pelo Brasil em 1990, dando origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, que garante o atendimento especializado para os estudantes com deficiência.

Em 1994, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais realizada na Espanha, foi promulgada a Declaração de Salamanca, que se configura como um marco tendo em vista seu principal objetivo de estruturar as políticas públicas e sistemas educacionais inclusivos de 88 governos. O Brasil foi signatário deste documento, o qual abordou princípios, política e práticas de forma objetiva e específica, como nenhum documento até então havia descrito.

A partir destes acontecimentos, o Brasil “optou pela construção de um sistema educacional inclusivo” (Bergamo, 2009, p.45). Por isso, em 1994, o Brasil formulou sua primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Seu conteúdo baseia-se nos dispositivos legais que estavam em vigor como a LDBEN de 1971, Constituição Federal de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. O principal objetivo era servir como um documento orientador sobre os procedimentos escolares das pessoas com deficiências e suas condutas típicas, proporcionando condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades no contexto escolar. Um dos seus principais marcos foi a exposição da necessidade em se repensar a filosofia educacional, partindo do princípio do respeito, da valorização e do reconhecimento das diferenças que caracterizam cada indivíduo.

Após, a LDBEN passou por nova reformulação, culminando na Lei n. 9.394/96, que prevê que os sistemas de ensino devem

garantir aos estudantes público da Educação Especial: currículo, métodos, recursos e organização específica para atender suas necessidades. Assim, as instituições escolares passam a ter por finalidade promover oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características específicas dos estudantes, assim como seus interesses, potencialidades e habilidades, e condições de vida. Embora, ainda fosse perceptível o movimento de integração escolar.

A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto n. 3298/99, engloba um conjunto de orientações que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Seguido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/01, que assegura a continuidade das políticas educacionais que articulam União, estados e municípios, tendo em vista que os princípios norteadores haviam sido fundamentados pela Constituinte e pela LDBEN em vigência. É importante mencionar que em relação à Educação Especial e Inclusiva, o Plano estabeleceu 28 metas a serem desenvolvidas, com o intuito de construir escolas inclusivas, que atendessem as diferenças.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida na Guatemala em 2001, foi promulgada no Brasil por meio do decreto n. 3.956/01. O dispositivo preza pela dignidade e igualdade inerentes a todo e qualquer ser humano.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, parecer n. 2, de 11 de setembro de 2001, do CNE/Câmara de Educação Básica (Brasil, 2001), alega que o conceito de Educação Especial pode ser compreendido como uma modalidade transversal de ensino que reúne recursos e serviços educacionais que se destinam aos estudantes público da Educação Especial, não sendo substitutiva à Educação Básica. Enquanto na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, os estudantes deveriam se adaptar à escola; com as Diretrizes, o sistema de ensino é que

passou a se (re)estruturar em diferentes aspectos para receber a todos os estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento elaborado pela extinta SECADI/MEC, em 2008, inaugurou no cenário brasileiro um paradigma educacional fundamentado na construção de um sistema educacional inclusivo, por meio da articulação entre a escola regular e a Educação Especial. A PNEEPEI (Brasil, 2008) afirma que,

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

O dispositivo legal sugere orientações para os Sistema Educacional Inclusivo: criação de redes de apoio, interlocução com profissionais da Educação Especial, intersetorialidade e interdisciplinaridade. De acordo com a PNEEPEI (2008),

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas escolas regulares (Brasil, 2008, IV).

Na PNEEPEI (Brasil, 2008) o papel da escola está relacionado a:

- a. Receber os estudantes que antes eram atendidos em escolas/classes especiais;
- b. Permitir a participação dos estudantes público da Educação Especial no contexto da sala de aula comum e práticas escolares;
- c. Garantir a aprendizagem dos estudantes público da Escola Especial.

Ao se apropriar do texto do referido dispositivo legal, vale notar que o atendimento dos estudantes público da Educação Especial em escolas regulares já estava previsto desde a década de 1980 e 1990, expresso em documentos oficiais brasileiros, como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDBEN (Brasil, 1996). Portanto, seu eixo inovador concentra-se em garantir a apropriação do conhecimento aos estudantes público da Educação Especial no ensino regular, uma vez que “estar na escola” não assegurava aprendizagem.

Com base na discussão proposta por Young (2007), é possível problematizar a ideia de que a inclusão escolar se concretiza apenas com o acesso dos estudantes à escola. O autor argumenta que a função social da escola é garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, denominado por ele como conhecimento poderoso, que dificilmente seria adquirido apenas nos contextos familiares ou comunitários.

Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser compreendida apenas como o ato de “estar na escola”, mas deve envolver condições efetivas para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento socialmente produzido e acumulado pela humanidade. Assim, no contexto da educação inclusiva, o desafio das instituições escolares consiste em articular acesso, permanência, participação e aprendizagem, assegurando que os estudantes público da educação especial não apenas frequentem o espaço escolar, mas também se apropriem dos conhecimentos que estruturam o currículo e ampliam suas possibilidades de participação social.

Considerando isto, cada instituição escolar deve refletir sobre sua organização curricular a fim de promover justiça e garantir a apropriação do conhecimento socialmente construído e sistematizado.

Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria


deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (Young, 2007, p. 1294).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aconteceu em Nova York, em 2009, foi promulgada no Brasil por meio do Decreto n. 6.949/09, e em seu artigo 24 aborda diretrizes específicas sobre a Educação. Assegura o sistema educacional inclusivo e menciona seus principais objetivos, cabendo aos estados e municípios a criação e adequação de seus sistemas de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, n. 13.146 de 2015, afirma em seu artigo 27 que a educação se constitui como um direito destas pessoas, que deve ser assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, conforme as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Este documento legal apresenta diversas regulamentações referentes às incumbências das instituições de ensino público e privado para assegurar condições de acesso e permanência de estudantes público da Educação Especial com qualidade.

Por meio do Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020, foi instituída a “nova” Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Vale destacar que interpreta-se o documento como um retrocesso ao cenário educacional inclusivo, uma vez que surge no cenário educacional como uma mera reelaboração da PNEE de 1994 em que o conceito “inclusão” deixa de ser o eixo central do texto e das ações que possibilitarão seu desenvolvimento.

O Decreto n. 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado



ao Longo da Vida, foi amplamente criticado por pesquisadores da área da educação inclusiva por representar um possível retrocesso em relação aos avanços consolidados nas últimas décadas. Estudos apontam que o documento reintroduz a centralidade de escolas e classes especializadas como alternativas educacionais, o que tensiona o paradigma da educação inclusiva defendido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cuja diretriz fundamental é a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular.

Para Mantoan (2015), a inclusão escolar implica a transformação estrutural da escola e de suas práticas pedagógicas, de modo a acolher a diversidade humana sem recorrer a mecanismos de segregação educacional. Nessa mesma direção, Lanuti (2019) argumenta que políticas que reforçam modelos de atendimento separados tendem a deslocar a responsabilidade da inclusão do sistema educacional para os próprios estudantes, enfraquecendo o compromisso com a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos.

Assim, parte significativa da produção acadêmica compreende o Decreto n. 10.502/2020 como uma inflexão no campo das políticas públicas de educação especial no Brasil, ao reabrir possibilidades de organização educacional baseadas na segregação, historicamente associadas a modelos integracionistas já amplamente questionados pela literatura especializada. Com isso, a “nova” política traz ao cenário educacional brasileiro, novamente, a integração, em que os estudantes com deficiência são capazes de (re)produzir conceitos que os estudantes sem deficiência produzem. No entanto, as diferenças não são atributos que possam ser reproduzidos e a aprendizagem se dá de formas distintas e únicas para cada estudante. Assim, a “nova” política se configura como uma desconstrução da PNEEPEI de 2008 e outros movimentos em favor da inclusão escolar.

Desta forma, se faz necessário repensar a escola como se encontra hoje e aprimorar o processo de inclusão escolar, investindo esforços para garantir o atendimento dos estudantes público da Educação Especial por meio dos serviços da Educação Especial e promover a conscientização e a formação de professores da escola comum. E, é nessa perspectiva que a presente tese pretende contribuir.

Em âmbito Estadual, desde 1994, diversas resoluções foram elaboradas e homologadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), considerando as necessidades dos estudantes, professores e profissional da educação. As resoluções estaduais trouxeram como ementas a criação de um Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento dos estudantes com Deficiência; diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, transporte escolar que assegure acesso às escolas públicas estaduais; estabelecimento de parcerias e convênios; e critérios para formação das classes com estudantes público da Educação Especial. Tudo isso, considerando a regionalidade de cada Diretoria de Ensino subordinada.

De acordo com Ramos (2001), apenas com uma Educação Inclusiva baseada em princípios holísticos, transversais e integrais será possível responder aos complexos desafios globais inerentes do paradigma educacional defendido pelos dispositivos legais mencionados. Granja, Costa e Rebelo (2011, p. 147) afirmam que,

Este novo paradigma educacional exige mudanças profundas da escola tradicional, ainda refém de um paradigma mecanicista, responsável pelo desprezo por dimensões essenciais a um desenvolvimento harmonioso do ser humano: os sentimentos, as intuições, a fantasia, a espiritualidade, a criatividade, a arte, a música, a expressão corporal e o desenvolvimento moral.

Com isso, os autores apontam que as interações de qualidade proporcionadas nos ambientes escolares favorecem o

desenvolvimento cognitivo dos estudantes público da Educação Especial. Para análise e desenvolvimento deste estudo a PENEPEI foi considerada e utilizada para pautar os estudos, elaboração do objeto de análise, tendo em vista o desenvolvimento do trabalho de campo ter ocorrido de 2018 a 2019, e a “nova” política, embora neste período já estivesse sendo elaborada, só foi homologada em 2020.

No contexto recente das políticas públicas brasileiras, destaca-se o Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025, posteriormente alterado pelo Decreto n. 12.773, de 08 de dezembro de 2025, como um importante dispositivo legal que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Esse decreto estabelece como finalidade garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, assegurando igualdade de oportunidades, sem discriminação, e promovendo condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem nas escolas regulares. Além disso, o documento reforça o caráter transversal da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, prevendo a oferta de recursos, serviços educacionais e o Atendimento Educacional Especializado como forma de apoiar e complementar o processo de escolarização desses estudantes. As alterações introduzidas pelo Decreto n. 12.773/2025 atualizaram dispositivos e princípios da política, reafirmando a organização do sistema educacional inclusivo e o compromisso com a promoção da equidade, da acessibilidade e do combate ao capacitismo no contexto educacional.

Ao dialogarmos sobre políticas públicas de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial, precisamos nos atentar que a categoria representada é formada por seres únicos e diferentes, com especificidades que precisam de alguma maneira serem expressas e garantidas para seu acesso e permanência com qualidade nos espaços escolares.

3.2 A FUNÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL DE UM SISTEMA DE ENSINO

Para que as políticas públicas educacionais sejam executadas, é preciso que seus executores tomem conhecimento e incorporem ações necessárias para o desenvolvimento do processo para colocá-las em prática. Nesse sentido, este tópico visa compreender a concepção de sistema de ensino ou educacional e entender a função do Conselho Municipal de Educação diante da gestão educacional.

Saviani (2010, p. 53) expõe que “o termo ‘sistema’ é utilizado em educação de forma equívoca, assumindo, pois, diferentes significados”. Para ele, os sistemas de ensino representam a “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (Saviani, 2010, p. 44). Com isso, o autor revela que sistema de ensino, de educação ou educacionais, assumem o compromisso de reunir diversos elementos coerentes e necessários para garantir a equidade em condições de acesso e permanência na escola para todos.

Ao analisar, a partir de políticas públicas como a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) e a LDBEN (Brasil, 1996), o autor reconhece as dificuldades ideológicas, financeiras, legais e políticas referentes ao processo de construção de um sistema educacional brasileiro. Para ele,

[...] é preciso considerar que o conceito de sistema não se resume à ideia de rede de escolas. Para lá dessa acepção, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na

base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (Saviani, 2008, p. 215).

Nesse sentido, o Estado fica responsável por contribuir com as normas gerais e oferecer subsídios necessários ao cumprimento das ações comuns dos sistemas educacionais municipais. Enquanto isso, os municípios atuam de acordo com seus desafios e possibilidades, garantindo autonomia ao processo. Gohn (2001, p. 108) afirma que, “a descentralização é tratada como um instrumento administrativo quando ela é essencialmente uma medida política”. E, este processo de descentralização do poder em relação aos sistemas educacionais, revela a necessidade de se realizar ajustes orçamentários, pedagógicos, administrativos e políticos, no intuito de atender à demanda local e alcançar o ideário de uma escola pública com qualidade, democrática e pluralista. De acordo com Oliveira e Leite (2007, p. 513), “é importante perceber que a descentralização administrativa traz em seu bojo o desarranjo de toda a estrutura do sistema educacional, no que se refere aos aspectos de gerenciamento, organização e funcionamento.

Além disso, desde 1999 os dispositivos legais internacionais (Unesco, 1999; 2000; 2003; 2004; 2009; 2011; Banco Mundial, 2011) e nacionais (Brasil, 2000; 2001; 2005a; 2005b; 2008; 2010; 2011; 2015), passaram a se apropriar do termo “sistema educacional inclusivo”. O que exige dos municípios uma (re)organização pautada em ações planejadas que envolvam todos os setores sociais, como educação, saúde, assistência social e jurídica. Uma vez que para atender às necessidades educacionais únicas e individuais de cada sujeito, faz-se necessário atingir todas as instâncias sociais de modo articulado e colaborativo. Com isso, concretizar um sistema educacional inclusivo exige planejamento, organização e ações consistentes e coerentes que possam ser sustentadas a longo prazo. E, para isso, tem-se a necessidade de se elaborar uma política educacional

inerente que considere a realidade local e as demandas dos beneficiários e executores.

De acordo com Aranha (2004, p. 48), existem itens que carecem de atenção ao se compor e atuar em sistemas de ensino, seja ele municipal, estadual ou federal:


[...] conhecer sua demanda, assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, planejar estratégias para responder às necessidades educacionais dos alunos, implementar ajustes para o atendimento a todos os alunos em classes comuns, elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão, promover ações de capacitação de professores e garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados.

Compreender a realidade diante de seus desafios e possibilidades, valorizar e reconhecer as diferenças humanas, garantir equidade em condições de acesso de permanência na escola com qualidade, conforme já foi mencionado na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), deveria ser um marco legal para a inclusão nas escolas brasileiras, como menciona Mantoan (2008), pois é extremamente necessário para se constituir um sistema educacional inclusivo.

Aranha (2004, p. 50), expressa que,

uma transformação no pensar e em práticas sociais não se efetiva por decreto, nem de um dia para o outro. Entretanto, o fato de decisões políticas serem tomadas e formalizadas na forma de legislação, favorece que se desvelem dificuldades, necessidades e que se criem espaços e meios que impulsionam a reflexão, o debate, o estudo e a pesquisa, a busca de soluções criativas e a promoção das mudanças desejadas.

Para tanto, há a necessidade de se ter atores que executem as políticas públicas educacionais competentes, comprometidos, com habilidades para se desenvolver um trabalho colaborativo que



vá ao encontro das propostas inclusivas e garantam de fato práticas sociais que representem a comunidade escolar, de modo geral. Nesse sentido, conta-se com o exercício de práticas e ações com autonomia sob responsabilidade dos atores locais que compõe a gestão educacional, ou seja, atuantes do setor executivo, legislativo municipal, Conselho Municipal de Educação (CME), sindicato e associação de docentes, famílias ou responsáveis pelos estudantes e os próprios estudantes, bem como toda comunidade escolar. No entanto, comumente, concebe-se como gestores educacionais, os secretários ou dirigentes de ensino e supervisores de educação.

De acordo com o Ministério de Educação (Brasil, 2004, p. 9), o CME pode ser compreendido como um órgão de Estado com competências deliberativas não vinculadas ao poder legislativo. Neste sentido, “os CMEs são nacionalmente parte estrutural e estruturante da organização e do funcionamento do sistema educacional e devem ser fortalecidos nas suas competências e inseridos no sistema de informações educacionais do MEC”.

Uma análise crítica das condições reais de funcionamento do Conselho Municipal de Educação exige considerar a tensão existente entre o plano normativo, que atribui a esses órgãos funções deliberativas, normativas e fiscalizadoras e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano da gestão educacional. Embora a legislação preveja a participação social e a autonomia dos conselhos como instâncias de controle democrático das políticas públicas, na prática sua atuação pode ser atravessada por diferentes limites institucionais e políticos.

Em muitos contextos, questiona-se se o Conselho exerce, de fato, autonomia decisória ou se acaba assumindo predominantemente um papel consultivo, com influência restrita sobre os processos de formulação e implementação das políticas educacionais. Além disso, a dinâmica de funcionamento desses espaços pode estar sujeita a processos de captura política, em que interesses governamentais

ou partidários acabam condicionando as deliberações e reduzindo o potencial crítico e participativo do órgão. Soma-se a isso, a existência de limites estruturais que impactam diretamente a qualidade da atuação dos conselheiros, como a disponibilidade de tempo para participação efetiva nas reuniões e atividades, as condições materiais de funcionamento, bem como a formação técnica e política dos membros para lidar com a complexidade das políticas educacionais.

Nesse cenário, torna-se fundamental problematizar em que medida o Conselho Municipal de Educação consegue se constituir como um espaço efetivo de participação democrática e de mediação entre sociedade e poder público, ou se sua atuação permanece restrita a uma dimensão formal, distanciada das possibilidades de incidência concreta sobre as políticas educacionais locais.

Andrade, Silva e Macedo (2020, p. 88) revelam que,

Os Conselhos Municipais de Educação funcionam como articuladores e mediadores das questões educacionais da sociedade local, junto aos gestores do poder público municipal, sendo órgãos de ampla representatividade, com funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora.

Para as autoras, os CME são instituídos na gestão educacional como organismos de participação e representatividade social, com o intuito de responder e contribuir com os desafios da gestão democrática. A efetivação dos CME, também, visa ampliar a participação da sociedade civil na produção de políticas públicas educacionais contextualizadas e significativas, uma vez que visam mudar paradigmas e garantir uma escola com qualidade para todos.

No entanto, Gohn (2008, p. 102) expressa sua preocupação com os CME, pois “são inovações que ainda não foram apropriadas como espaços plenos de participação”, tendo em vista que, em alguns casos, podem se resumir à função de assessores das secretarias municipais de educação e não se tornarem protagonistas da

ressignificação das práticas que garantam a democratização do ensino e do processo. Peroni (2004, p. 55) revela que a,

[...] descentralização, assim como autonomia e participação, são bases fundamentais da proposta de gestão democrática construída historicamente pelos educadores; nesse processo de redefinição do papel do Estado para com as políticas sociais, elas foram ressignificadas, e os conselhos municipais de Educação são parte deste processo.

Com o intuito de atuar de forma colaborativa e democrática, a gestão do CME e os conselheiros precisam tomar conhecimento da importância do órgão competente do qual são membros, de suas atribuições e responsabilidades, uma vez que estão constantemente atuando em favor da defesa dos interesses coletivos e não das partes que representam.

Bordignon (2009, p. 71-72) afirma que,

O papel dos representantes não é o da defesa dos interesses da respectiva categoria, mas o de expressar o olhar da categoria sobre o tema em análise. Assim como os representantes do Executivo, especialmente dos cargos natos, não estão no conselho para defender o Governo, mas para traduzir a coerência com as políticas públicas e a viabilidade de implementação da decisão a ser tomada, da mesma forma devem se comportar os demais representantes.

Nesse sentido, ser um membro do CME exige uma atuação participativa que colabore com as tomadas de decisões cotidianas que afetam e contribuem com as escolas, estudantes professores e gestores escolares, bem como com a formulação de políticas públicas inerentes à educação pública municipal. Demo (1996, p. 20-21) colabora ao definir que a participação “[...] supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias”. Ou seja, as ações do CME se norteiam no sentido de garantir e promover o diálogo acerca dos direitos, deveres e definições

de papéis, funções, ações e práticas a serem realizadas pelos seus membros, de maneira que se efetive a plena participação em condições de equidade entre os conselheiros que o representam. Assim, o CME, enquanto espaço deliberativo, torna-se também um espaço formativo, conforme pressupõe a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.

Serão apresentadas a seguir, perspectivas e possibilidades de uma formação em serviço para gestores por meios digitais, tendo como tema central a exequibilidade de políticas públicas relacionadas à Inclusão Escolar.

3.3 CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SABERES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE MEIOS DIGITAIS

Para que as políticas públicas educacionais sejam executadas, também, é preciso haver ações colaborativas entre seus executores, para apropriação do texto político e consequente resignificação da prática ou recontextualização do discurso como defende Bernstein (1996; 2000). Mainardes (2006, p. 100) embasado em Bernstein (1996; 2000), compreende que as políticas públicas e a construção de saberes a partir delas, demanda de características das pedagogias invisíveis, considerando:

afrouxamento das regras de sequenciamento (ampliação do tempo para a aprendizagem), utilização de critérios de avaliação mais implícitos e difusos, valorização de métodos de ensino e emprego de um discurso mais centrado no aluno. Assim, parte das dificuldades para implementar os ciclos refere-se à sua complexa natureza (pedagogia


invisível), que demanda mais recursos e traz implicações para a formação continuada dos professores e para a organização da escola.

Sendo assim, o foco na produção e na análise das políticas públicas deveria estar centrado na formação do discurso da política e na interpretação ativa e prática que os executores responsáveis fazem para articular teoria e prática, afirma Mainardes (2006). Nesse sentido, muitos podem ser os meios utilizados para reunir os participantes deste momento crucial de desenvolvimento de políticas públicas.

A Formação em Serviço para Gestores, considerando perspectivas da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa e a utilização de meios digitais de informação e comunicação permeia o desenvolvimento deste estudo. Assim, a rede de colaboração utilizando meios digitais, defendida por Pretto (2012) aborda o conceito de tecnologia que adotamos para este estudo.

Pretto (2012, p. 9) expõe que “o mundo está se transformando quando o assunto é a produção de conhecimento e, complemento também, o fazer educação”. Com isso, modifica a sociedade a partir de interações por meios digitais que possibilitam a comunicação e a construção de novos conhecimentos. Concordando com Tinti (2016, p.69), “O conceito de tecnologia a qual nos reportamos nesta pesquisa, está vinculado justamente a essas ações que modificam as relações humanas e, conseqüentemente, as relações que produzem e relacionam com o aprender e o saber”. Para a autora,

É válido ressaltar que as tecnologias atuais tendem as ações colaborativas, ativas, reflexivas que primam à autoria do ser humano como indivíduo pensante e potencialmente político, e articuladas às situações temporais, ora discutidas, que diminuem distâncias, aproximam vidas, conectam pessoas; as tecnologias, tidas como antigas, evidenciam um ser humano também contemporâneo, mas que articulava o mundo e o saber de maneira diferenciada, não tão partilhada e muito mais informativa (Tinti, p. 70).



A ação colaborativa sugere a ideia de criadores digitais, que promovem e partilham conhecimento coletivamente, no caso deste estudo, elaboraram a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo e dialogaram sobre sua implementação no contexto vivenciado, ou seja, o uso das tecnologias como recursos de democratização da gestão educacional e escolar. O desafio encontrado para estabelecer esta ação colaborativa foi o de (re)pensar o papel dos participantes diante de suas profissões para não permitir o enrijecimento das ações em detrimento da reprodução de um saber já sistematizado e reconhecimento pela comunidade acerca da inclusão escolar.

Pretto (2012, p. 97) afirma que o estabelecimento de redes de ação colaborativa a partir de meios digitais exige pensar os atores para além da ideia de executores de processos estabelecidos fora de sua realidade, mas pensar em processos autorais e contextualizados com a sua prática e necessidade. Uma vez que as ações que estruturam este trabalho colaborativo estão centradas e articuladas com o pensamento emancipatório e a criação de uma escola democrática com qualidade para todos, as ações contextualizadas com sua realidade ganham significado a partir de uma reflexão do indivíduo.

Um trabalho colaborativo, exercido em meios digitais, gera nos participantes a perspectiva de superação dos obstáculos diários para promover a inclusão escolar, referente à recursos humanos, materiais e infraestrutura. Assim, a oportunidade de refletir para planejar práticas e ações pode ser viabilizada, não como definidores do percurso, mas como elementos que podem contribuir para a formação daquilo que Pretto (2012) denomina como ecossistema escolar.

Fiorentini (2012, p. 246) alega que,


essa aliança colaborativa entre diferentes profissionais tem-se constituído em uma instância catalisadora do desenvolvimento de um tipo de profissionalidade que Fullan & Hargreaves (1997) chamam de interativa e

deliberativa e que consiste no desenvolvimento da capacidade dos profissionais trabalharem colaborativamente num ambiente de diálogo e interação, onde discutem, analisam, refletem e investigam sobre seu trabalho, buscando compreendê-lo e transformá-lo.

Para o autor, ações colaborativas podem ser facilitadoras para planejamento, ressignificação e transformação de práticas no contexto. Cada participante atua de acordo com seus saberes e conhecimentos na área, refletindo e produzindo informações relevantes que possam ser aproveitadas pela rede de ação colaborativa. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 103) declaram que “a existência de momentos reflexivos sobre a própria prática é extremamente importante [...], a reflexão encontra-se ligada a uma atitude de investigação de permanente questionamento sobre a qualidade das experiências vividas pelo professor”.

Os meios digitais, por sua vez, podem ser utilizados a fim de minimizar a distância física e temporal entre os participantes desta rede de colaboração e aproximar por meio de uma comunicação instantânea, que registre todas as conversas e arquivos encaminhados, servindo também como um diário de bordo para o pesquisador. Considerando a sociedade emergente, existem vários aplicativos para computadores e celulares *smart* que são usuais entre os profissionais da educação e nos garantem a funcionalidade de armazenamento e salvamento de informações como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, entre outros.

Schlünzen e Santos (2016) exploram a formação em serviço de professores em seus estudos e revelam que os meios digitais utilizados nestes contextos precisam garantir autonomia para ensinar, segurança e independência para desbravar outros modos de agir diante dos desafios do contexto profissional, proporcionar mudanças para a postura do professor e visar sempre a aprendizagem de todos. As autoras defendem que,



[...] em sua formação, o professor precisa ser alertado da necessidade de se ter uma finalidade para o uso de qualquer recurso, facilitando para que os estudantes consigam entender o que se pretende, porém não deve conduzir desconsiderando o interesse e o desejo do estudante. Caso contrário, o trabalho pode não ter o retorno esperado. É fundamental que o professor acredite realmente na capacidade dos estudantes, respeitando as suas habilidades e especialidades. Nesse momento, o professor pode intervir para dar significado aos conceitos que surgem para o estudante compreender o que faz (Schlünzen; Santos, 2016, p. 135).

Diante do exposto, ampliando este pensamento, embora os meios digitais de informação e comunicação possam ser utilizados para contribuir com a construção de conhecimentos e saberes contextualizados e significativos. Para os profissionais da educação, vale ressaltar que existem elementos que auxiliam na reflexão sobre o planejamento e a execução das práticas, por isso, devem partir da realidade dos profissionais da educação que estão vivenciando este processo. Assim, seus anseios, dúvidas, habilidades e potencialidades serão evidenciados com o intuito de solucionar problemas reais, ganhando significado ao que está sendo aprendido.

Vale mencionar que embora defenda-se a utilização de meios digitais, Schlünzen e Santos (2016, p. 62) afirmam que,


O uso da tecnologia não pode prescindir da presença de um professor, que exerce um papel fundamental como mediador ou facilitador de aprendizagem do estudante. A participação do professor nesse processo é de extrema importância, pois ele será o orientador, o desequilibrador, o estimulador, o dinamizador do processo de ensino e aprendizagem [...]. a tecnologia digital não pode ser vista como um instrumento de mecanização do ensino ou de simples reforço da instrução, mas como um recurso interessante, uma vez que a aprendizagem, nessa abordagem, ocorre quando o estudante usa tecnologias

para expressar seu entendimento sobre um determinado assunto, construindo e gerando conhecimento (Schlünzen; Santos, 2016, p. 62).

Nesse sentido, a presença de um mediador pedagógico, sendo um profissional ou pesquisador da área do conhecimento, atuando de forma a desestabilizar o grupo e construir colaborativamente novos saberes e conhecimentos, pode ser um fator fundamental para o desenvolvimento dessa rede de ações colaborativas. Assim, os participantes que se propõem a fazer parte visam contribuir de acordo com as suas habilidades e todos se unem por um objetivo em comum. A necessidade de uma formação ou ambiente de construção de saberes para professores com um olhar contextualizado, buscando ressignificar a realidade atual, consciente acerca do papel das políticas públicas inerentes ao assunto abordado é primordial, de acordo com os princípios da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.

É importante destacar que para atuar em uma rede de ações colaborativas em que a formação da equipe e a construção de saberes são essenciais para produzir resultados e ressignificar práticas, os participantes envolvidos precisam reconhecer suas funções, seus conhecimentos acadêmicos e estarem dispostos a ouvir o outro. Tomando o contexto desta pesquisa como exemplo: promotor de justiça, pesquisadora, professores e gestores educacionais que exercem cargos políticos formaram essa rede de ações colaborativas em favor da elaboração de uma Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo, caracterizando a elite política.

Kohan (2019, p. 22) declara “[...], entendo por política [...], o exercício de poder a partir das relações que se estabelecem com outros e outras numa trama social e, mais especificamente, os modos de exercer o poder ao ensinar e aprender”. O autor deixa claro sua visão acerca das relações de poder ao considerarmos a rede de ações colaborativas. Kohan (2019, p. 23) afirma que “educação



é política não porque seja partidária, mas porque exige formas de exercer o poder, de organizar o coletivo, de fazer uma comunidade". Desse modo, os envolvidos com as redes de ações colaborativas, em um processo formativo, a partir de meios digitais precisam expressar sua organização, planejamento e execução das práticas que ampliem possibilidades, (in)formação, e ressignificação de políticas públicas já existentes de acordo com os desafios e possibilidades enfrentadas pelo contexto local. É necessário compreender que os envolvidos neste momento atuam como agentes potenciais de transformação da realidade, que exercem poder no sentido de democratizar a educação e garantir igualdade de condições de acesso, que se caracteriza como equidade.

Os meios digitais de informação e comunicação associados à resolução de problemas e formação continuada de profissionais da educação pode transformar o modo de pensar, agir e conviver diante das situações, tendo em vista que cada envolvido não está mais sozinho, mas faz parte de uma rede de apoio para refletir, planejar e executar ações de modo colaborativo. Garantir o acesso e o entendimento das funcionalidades dos meios de comunicação de informação digitais são fatores necessários e exigem uma transformação pessoal do indivíduo, que precisa estar aberto a profundas mudanças no contexto de construção de conhecimentos.

Valentini e Soares (2005) defendem que a construção de conceitos se dá por meio da interação entre os participantes do processo formativo com o objeto de conhecimento. Considerando a afirmação dos autores, o espaço de construção colaborativa que emerge da interação por meios digitais colabora para a ressignificação do próprio espaço que antes, provavelmente, era utilizado apenas como lazer ou instrumento de trabalho; mas com o tempo, rompe a lógica de que a formação em serviço deve acontecer exclusivamente em espaços formais, já que expandindo a flexibilização dos assuntos abordados, a relação entre os participantes se estreita e a construção se torna significativa.

Ao promover a construção de saberes de forma colaborativa, os participantes se tornam protagonistas de toda aprendizagem gerada pelo processo formativo contextualizado, utilizam meios digitais de forma construcionista e atribuem significado a tudo que produzem como resultado, assim como preconiza a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (Schlünzen, 2000, 2015).



A stack of several hands of different skin tones, pressed together in a gesture of unity and support. The background is a warm, brownish-orange gradient. The hands are positioned in the center-left of the frame, with fingers pointing upwards.

IV

**ANÁLISES E REFLEXÕES
SOBRE A CONSTRUÇÃO
DE UM SISTEMA
EDUCACIONAL INCLUSIVO**

Se deve ser pleno e harmonioso, direito à educação é direito a muito mais do que aprendizagens instrumentais, intelectuais e profissionais: é direito, na medida do possível, e no interesse pessoal e social, a todas as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de outras dimensões da personalidade – física, afetiva, estética, ética, cívica – e deve realizar-se sem discriminação, sem atrofia, sem instrumentalização e sem violência, para alimentar o desejo de aprender e para que as aprendizagens tenham sentido e utilidade (Monteiro, 1998, p. 54).

Este capítulo reúne a descrição do percurso investigativo, os principais resultados alcançados em cada etapa e a análise do processo como um todo, sempre em diálogo com os objetivos específicos da pesquisa. Os dados apresentados foram construídos a partir dos momentos fundamentais já descritos no capítulo metodológico e aqui são revisitados com o propósito de compreender de que forma contribuem para a reflexão sobre políticas e práticas voltadas à inclusão escolar.

A análise será desenvolvida à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas e da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, o que permite compreender a política educacional em sua dimensão dinâmica e processual. Nesse sentido, busca-se articular os diferentes contextos que constituem o ciclo de políticas, especialmente, os contextos de influência, de produção do texto e de prática, evidenciando como as diretrizes normativas são interpretadas, negociadas e ressignificadas no cotidiano das instituições educacionais. Ao mesmo tempo, a perspectiva construcionista orienta a análise para a compreensão dos processos formativos e colaborativos vivenciados pelos participantes da pesquisa, valorizando os contextos concretos de atuação e a construção coletiva de sentidos sobre a inclusão escolar.

Dessa forma, a articulação entre essas abordagens possibilita examinar tanto os movimentos de formulação e materialização

das políticas quanto os processos de aprendizagem, reflexão e transformação das práticas de gestão educacional no interior dos contextos institucionais.

4.1 A DELIBERAÇÃO ACERCA DO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO

As políticas públicas representam a articulação entre o Estado e a sociedade. Assim, aprofundam conhecimentos e estratégias para resolução de problemas que são de interesse público (Souza, 2006; Keinert, 2007; Nigrini; Llanos, 2008). A Educação como política pública recebe intervenções do Estado e está sujeita a consequências inesperadas (Kassar, 2007; Espinoza, 2009). Tal fragilidade demonstra o descompasso entre a teoria sobre as políticas públicas relacionadas à Educação e sua representatividade prática na realidade escolar (Paro, 2001).

Segundo Dourado (2007, p. 926), a trajetória das políticas públicas, no Brasil, tem sido marcada hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, e, “tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino”. Essa descontinuidade e desarticulação com os sistemas de ensino demonstram fragilidade do planejamento educacional em longo prazo e estabelece as políticas conjunturais que acabam se sobressaindo em relação às políticas estruturais e expansionistas.


A função primordial da Educação enquanto política pública é promover-se com qualidade, considerando fatores intra e extra-escolares, bem como as condições de vida dos estudantes em contextos familiar, social, cultural e econômico, e as condições estruturais, organizacionais e funcionais do ambiente escolar, como defende Dourado (2007).

Cury (2005) afirma que a sociedade contemporânea é responsável por propor inovações no campo educacional e pelo delineamento da Educação para as Pessoas com Deficiência. Nesse sentido, torna-se relevante o estudo sobre os movimentos sociais e os avanços científicos que contribuíram com o delineamento do cenário educacional inclusivo em nosso país.

A escola é um espaço heterogêneo de construção de conhecimentos socialmente valorizados, compreendida como um direito social, e, portanto, todos devem ter igualdade em condições de acesso e permanência com qualidade. De Masi (2008) afirma que a escola é um espaço para a aprendizagem sistematizada e intencional.

Verifica-se, então, a necessidade de políticas públicas educacionais que realmente expressem e colaborem em garantir não apenas o acesso e a permanência, mas também, o conhecimento a todos os estudantes. Em políticas públicas relacionadas à Inclusão Escolar temos como pressuposto fundamental a *Educação para Todos*, tendo em vista a influência mundial relacionada aos direitos sociais, tendo a Educação como um deles. Cury (2002, p. 246) argumenta que "como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional".

Considerando os marcos históricos-legais, expostos no capítulo referente ao Delineamento Teórico, as políticas públicas nacionais sobre Inclusão Escolar receberam influência internacional, e procuram considerar os diferentes cenários escolares que há no Brasil. Ainda de forma geral, os Estados da Nação formularam suas políticas públicas de forma autônoma a fim de atender a demanda e os variados contextos educacionais. No entanto, ainda se fez necessário ponderar as realidades dos Sistemas Municipais de Ensino, que, de acordo com o artigo 11 da LDBEN (Brasil, 1996), possuem autonomia para:

- 
- I. organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
 - II. exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
 - III. baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 - IV. autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
 - V. oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
 - VI. assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

A autonomia municipal, prevista na legislação educacional brasileira e reafirmada pelo princípio do regime de colaboração entre os entes federativos, constitui elemento central para compreender a necessidade da Deliberação do Sistema de Ensino no contexto investigativo. Essa autonomia confere aos municípios a responsabilidade de organizar, normatizar e gerir seus próprios sistemas de ensino, elaborando dispositivos legais que orientem as políticas educacionais em consonância com as diretrizes nacionais, mas também sensíveis às especificidades locais.

Nesse sentido, a elaboração de uma deliberação no âmbito do Sistema Educacional Inclusivo emerge como um instrumento fundamental para regulamentar práticas, orientar as instituições escolares e garantir maior coerência entre as normativas gerais e as demandas concretas do território, fortalecendo a capacidade do município de estruturar políticas educacionais comprometidas com a inclusão escolar.

Reconhecendo a importância em estabelecer políticas públicas que eliminem barreiras e garantam o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais para sobrevivência, o Decreto n. 3.956/2001 defende que,

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001, p. 1).

O Decreto n. 3.956/2001, que promulga no Brasil a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, reforça o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da igualdade de oportunidades e com a eliminação de barreiras que limitam a participação plena dessas pessoas na sociedade. No campo educacional, esse dispositivo legal evidencia a necessidade de enfrentamento das barreiras estruturais, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas que historicamente restringiram o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas.

Com isso, o decreto tensiona os sistemas municipais de ensino a revisarem suas práticas, normativas e formas de organização institucional, de modo a garantir condições efetivas de acessibilidade, participação e aprendizagem. Assim, mais do que um marco jurídico, o dispositivo contribui para provocar reflexões e mudanças nos contextos locais, impulsionando a construção de políticas e práticas educacionais alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Nesse sentido, considerando a realidade investigada e a inserção da pesquisadora no campo desde 2016, quando iniciou a pesquisa de Mestrado intitulada "Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade" (Silva, 2018), com os resultados obtidos, notou-se interesse por parte da DMECR em

investir esforços para compreender e garantir o que estava expresso nos dispositivos legais acerca da Inclusão Escolar, considerando seus próprios desafios e possibilidades. Além da necessidade de se atender ao inquérito civil instaurado.

Os resultados alcançados por Silva (2018) foram obtidos por meio de um processo colaborativo junto a equipe gestora escolar, que compreende diretora escolar, vice-diretora escolar e coordenadora pedagógica, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – ciclo I, que passou a ressignificar sua própria prática por meio de um processo formativo em serviço. As transformações ocorridas neste espaço escolar compreenderam:

- Ciclo de Palestras sobre Inclusão Escolar (considerando a legislação, práticas inclusivas e primeiro socorros);
- Contemplação pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – Acessibilidade (PDDE Acessibilidade), e utilização da verba para aquisição de materiais para a Sala de Recursos Multifuncionais e adequações estruturais na Unidade Escolar;
- Autorização de funcionamento de uma Sala de Recursos Multifuncionais pela DMECR;
- Concessão de profissionais especializados para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais por meio de processo seletivo próprio;
- Atendimento de estudantes público da Educação Especial de toda rede municipal de educação na Sala de Recursos Multifuncionais;
- Parcerias intersetoriais por meio de programas com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e Centro Municipal de Educação, para atendimento dos estudantes, professores e familiares.

As transformações ocorridas nesse espaço escolar evidenciam que a implementação de políticas públicas não se dá de forma linear ou meramente normativa, mas envolve processos de interpretação, negociação e recriação por parte dos sujeitos que atuam no cotidiano das instituições.

Tais iniciativas revelam que os sujeitos envolvidos reinterpretam as políticas existentes à luz das demandas concretas do território e das necessidades educacionais dos estudantes, produzindo significados próprios e desencadeando processos de ressignificação institucional. Desse modo, as práticas construídas no contexto escolar demonstram como as políticas educacionais ganham materialidade nas interações cotidianas, sendo continuamente reconstruídas a partir das experiências, saberes e decisões coletivas dos atores que compõem o sistema educacional.

As ações mencionadas acima foram realizadas pela equipe gestora escolar a partir do processo formativo que considerou a realidade da escola e de seus estudantes. Vale mencionar que antes da pesquisa desenvolvida por Silva (2018), não havia ações relacionadas à inclusão escolar sendo desenvolvidas no município. Os estudantes público da Educação Especial eram encaminhados à Escola Especial, ainda em vigência na rede municipal, e os professores e gestores não se responsabilizavam pelo estudante e seu processo de ensino, justificando não estarem preparadas.

No entanto, ao aumentar o número de matrículas de estudantes público da Educação Especial na rede regular, os gestores da EMEF "S" reconheceram a necessidade e a importância de se ter um olhar atento para a inclusão e a conscientização do grupo escolar. Assim, convidaram o grupo de pesquisa, frequentado por Silva (2018), para colaborar com o processo de ressignificação.

Os gestores escolares estiveram muito envolvidos e participativos durante todo o processo e buscaram apoio dos gestores

educacionais. Sempre que encontravam um empecilho, procuravam (in)formar os sujeitos para que passassem, assim como eles, a ressignificar sua prática e favorecer a construção de uma escola inclusiva.

No entanto, apesar do resultado exitoso obtido no ambiente escolar, no ano posterior à entrada da pesquisadora no processo seletivo do doutorado, houve a intervenção do MPSP, em relação ao Sistema Educacional Inclusivo; surgiu, então, a necessidade de se formular um dispositivo municipal que garantisse práticas inclusivas ampliadas para a rede municipal de educação e não apenas na escola específica que participou do estudo realizado de 2016 a 2018. De acordo com Martins (2014), a Educação sempre contou com uma participação ativa de entidades da sociedade civil, como o MPSP e movimentos sociais. Com estes reflexos de influência e bons resultados, a DMECR solicitou apoio da pesquisadora e do Conselho Municipal de Educação a fim de redigir a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo. Diante desta demanda, optou-se por colaborativamente construir o referido documento, com os profissionais supracitados, de modo a realizar uma formação de acordo com a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, considerando o Ciclo de Políticas.

O Sistema Educacional Inclusivo pode ser compreendido como uma estrutura na rede de educação que incentiva o reconhecimento, a valorização e o atendimento às diferenças de todos os estudantes, e tem isso como pressuposto a fim de garantir equidade e igualdade em condições de acesso e permanência com qualidade. Para se constituir um Sistema Educacional Inclusivo, faz-se necessário articular Educação, Saúde, Assistência Social e área Jurídica. De acordo com Silva (2018, p. 88),

A constituição de uma escola inclusiva não se restringe apenas ao espaço escolar, depende de outras instâncias, bem como trocas de informações com profissionais, que são imprescindíveis para a melhoria da qualidade do atendimento pedagógico aos EPAEE, que frequentam a

escola. Essa parceria com profissionais de áreas diversas no contexto escolar, é denominada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) como intersetorialidade.

Em seus estudos, a autora menciona o que cabe a cada uma das instâncias mencionadas para se construir uma cultura inclusiva nas escolas e garantir a igualdade e a equidade nas condições de acesso e permanência com qualidade. Assim, faz-se necessário planejar, refletir e ressignificar as práticas excludentes, a fim de garantir e efetivar nas redes de ensino o Sistema Educacional Inclusivo.

Assim, neste capítulo, serão abordados os contextos de Produção do Texto, Prática, Estratégia Política, e Resultados e Efeitos obtidos pela Gestão Educacional com a Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo de um município de pequeno porte localizado no Oeste Paulista.

4.1.1 PRODUÇÃO E (RE)INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

O conjunto de políticas públicas educacionais relacionadas à inclusão escolar, conforme expresso no capítulo de referencial teórico, influenciaram e possibilitaram o desenvolvimento do estudo. A PNEEPEI (Brasil, 2008) é um disposto legal fundamental neste processo, uma vez que traz ao sistema educacional inclusivo a importância dos serviços da Educação Especial como complementares ou suplementares, visando colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

Secchi (2014, p. 51-52) expõe três formas para se compreender a dinâmica de escolhas dos relatores dos textos para planejar e executar suas ações:

1. Os tomadores de decisão têm problemas em mãos e correm atrás de soluções [...].


2. Os tomadores de decisão vão ajustando os problemas às soluções, e as soluções aos problemas [...].
3. Os tomadores de decisão têm soluções em mãos e correm atrás de problemas [...].

Diante das possibilidades apresentadas, compreende-se que nem sempre a formulação de políticas, relacionadas à inclusão escolar, são elaboradas após estudos acerca das influências, diagnóstico da realidade e objetivo para solucionar determinado problema social. Em alguns casos, a formulação dos textos políticos despertam diálogos de ordem pedagógica, administrativa e financeira, que provocam os gestores educacionais a ponto de associarem ações em andamento no sistema educacional com problemas existentes ou como prevenção dos mesmos. Gerando assim, como chama Parente (2018, p. 419) de “dialética da política pública, da educação e da gestão da educação”.

4.1.1.1 Da Influência à Produção do Texto

O Contexto de Produção do Texto da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo, teve reflexos de influência da pesquisa de mestrado intitulada “Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade” desenvolvida por Silva (2018), pois, no período do desenvolvimento da pesquisa, contribuiu com diversas ações relacionadas à inclusão escolar, que por sua vez, influenciaram na elaboração de um dispositivo legal que atendesse às influências globais, internacionais, nacionais e estaduais vigentes. Além de representar, fortalecer e estabelecer práticas inclusivas desenvolvidas no contexto de uma unidade escolar, como efetivas para todos as demais escolas do Município.

Representantes do GEDUC/MPSP, por meio de inquérito civil, ao investigar as práticas inclusivas que estavam emergindo a partir dos estudos de Silva (2018), solicitaram a elaboração de



um dispositivo deliberativo do Sistema Educacional Inclusivo do Município, a ser desenvolvido por intermédio da Divisão Municipal de Educação, Cultura e Recreação (DMECR) e do Conselho Municipal de Educação (CME). Vale destacar que o inquérito civil emergiu no cenário, devido a uma análise acerca do PNE (2014), especificamente, sobre a Meta 4, que o representante do GEDUC estava desenvolvendo acerca dos 28 municípios do Oeste Paulista sob responsabilidade do MPSP em que atuava, e também a denúncia de uma família de um estudante público da Educação Especial, matriculado na rede de educação do município investigado, solicitando a participação na Sala de Recursos Multifuncionais¹² e de um profissional de apoio especializado, tutor pedagógico, que o acompanhasse diariamente nas atividades pedagógicas na sala de aula comum.

Martins (2014, p. 25) aponta em seus estudos, vetores da sociedade civil e movimentos sociais importantes para a construção do debate educacional e da constituição de políticas públicas representativas, dentre elas:

- a. órgãos governamentais responsáveis pela política da educação: Ministério da Educação (MEC) e secretarias estaduais e municipais de educação;
- b. órgãos de interlocução do estado com a sociedade: Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselhos Estaduais e municipais de Educação [...]

Tais influências políticas existentes, acontecimentos científico e cívico, inserem-se no Contexto de Influência do dispositivo legal em desenvolvimento, e do objeto central da pesquisa intitulada “Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo: teoria e prática em

12 Considerando que, em um primeiro momento, a Sala de Recursos Multifuncionais prioritariamente atendia aos estudantes público da Educação Especial matriculados na unidade escolar em que se encontrava, uma vez que sua implementação no município se deu a partir dos estudos desenvolvidos por Silva (2018). Além disso, a carga horária dos professores especializados que atuavam na SEM era de apenas 16 horas semanais, sendo insuficiente para atender a demanda municipal.

uma perspectiva construcionista, contextualizada e significativa”, desenvolvida no curso de Doutorado por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (Fct/Unesp).

Nesse sentido, destaca-se a participação ativa da pesquisadora no Contexto de Produção da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo, devido ao convite da representante da DMECR. Vale destacar que, neste cenário, a pesquisadora atuou desestabilizando o grupo, sugerindo estudos, conduzindo os diálogos reflexivos, consultando pesquisadores acadêmicos da área para validar as ações e colaborando, assim, com a produção do texto.

A maioria das políticas públicas que abordam a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, foram desenhadas sob influência de grupos gerais e específicos. Representantes do segmento se organizam por meio de encontros para dialogar acerca de políticas públicas que defendam seus direitos fundamentais. Mainardes (2006, p. 49) expressa que “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político”; assim, as políticas de inclusão escolar ganham força, tendo em vista os diferentes autores e atores.

Santos e Hostins (2015, p. 197) acreditam que,

as políticas de inclusão recebem influência de políticas fortes e fracas, de grupos diversificados e movidos por interesses em alguns pontos comuns, em outros díspares. Essa situação pode justificar o grande número de programas, projeto e ações afirmativas voltadas para essa demanda nos últimos anos.

As autoras expressam em seus estudos a importância de se considerar a realidade do contexto local, seus desafios, suas possibilidades, para que baseado em influências de políticas consolidadas, seja possível estabelecer ações afirmativas voltadas para a demanda. Bowe (1992) afirma que os textos políticos podem ser representados de diversas maneiras, sendo resultado de disputas

e acordos, uma vez que os grupos que atuam na produção dos textos expressam as representações da política. Assim, justifica-se a seleção e a importância de cada um dos participantes no processo de elaboração do texto deliberativo do município de pequeno porte do Oeste Paulista.

O prazo para elaboração do texto deliberativo acerca do Sistema Educacional Inclusivo foi determinado pelo GEDUC/MPSP, evidenciando a relação de poder. Considerando um processo colaborativo que incluí estudos, reflexões e escrita, o tempo determinado não foi suficiente para elaborar uma Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo de excelência, em que todos os participantes e envolvidos obtivessem conhecimentos prévios satisfatórios e necessários para refletir, dialogar e elaborar um dispositivo com qualidade. No entanto, o prazo estabelecido foi atendido, considerando as penalidades do inquérito civil para o Município.

O papel da pesquisadora, que para os participantes do estudo representava uma universidade, foi o de fomentar o diálogo, problematizar as questões e situações que emergiram ao longo do processo, expor e argumentar acerca das condições do município, seus recursos financeiros e humanos, dentre outros aspectos e auxiliar o sistema educacional na produção e implementação da política. É importante mencionar que, embora o prazo estabelecido tenha sido atendido, houve resistências por parte dos participantes deste processo. A pesquisadora os incentivou a enviar recursos justificando a solicitação de um prazo maior para estudos e fundamentação acerca do documento em construção, no entanto, todos foram negados.

Nesse sentido, as reuniões do CME aconteciam mensalmente e, devido a demanda de estudos, ainda que mínimos, escrita e elaboração do texto deliberativo acerca do Sistema Educacional Inclusivo, além do prazo estabelecido, passaram a acontecer semanalmente. Compreendendo:

- Reuniões para Levantamento de Ações Desenvolvidas em âmbito Municipal relacionadas à inclusão escolar, durante o mês de abril de 2018;
- Reuniões para Estudo sobre Políticas Públicas Educacionais sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em âmbito Nacional e Estadual, durante o mês de maio de 2018;
- Reuniões para Elaboração e Socialização da Proposta, durante o mês de junho de 2018;
- Reuniões para Finalização da Proposta de Deliberação, durante do mês de julho de 2018;
- Publicação da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo do Município, no início do mês de agosto de 2018.

A intensificação das reuniões do Conselho Municipal de Educação evidencia um movimento de ressignificação de seu papel institucional, deslocando-o de um espaço predominantemente formal de participação democrática para um espaço também formativo e deliberativo. Esse processo revela que as reuniões passaram a constituir momentos de estudo, reflexão e construção coletiva de entendimentos acerca das políticas educacionais em debate, especialmente, no que se refere à inclusão escolar. Tal dinâmica aproxima-se do que a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa compreende como processos formativos ancorados nos contextos reais de atuação dos sujeitos, nos quais o conhecimento é construído de maneira colaborativa e situada.

Nesse sentido, o Conselho deixa de atuar apenas como instância consultiva ou normativa e passa a se configurar também como um espaço de aprendizagem institucional, no qual os participantes analisam normativas, interpretam diretrizes e produzem sentidos compartilhados sobre as políticas educacionais, contribuindo

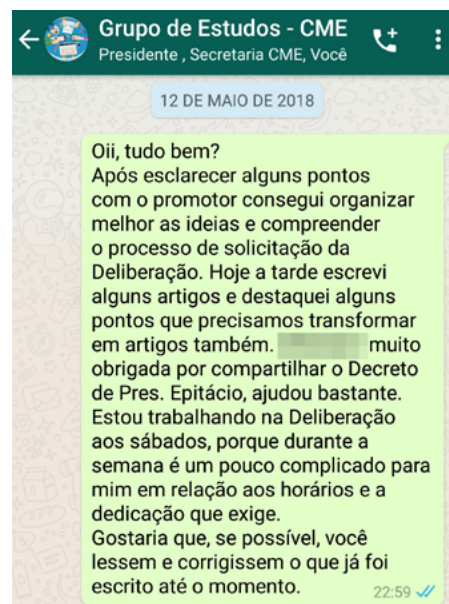
para sua contextualização e materialização no âmbito do sistema municipal de ensino.

As pautas de cada encontro estão registradas em relatórios elaborados pela Secretária do CME, atual Presidente (desde agosto de 2018). Os estudos realizados envolveram políticas públicas educacionais que preconizam a Educação Especial e Inclusiva, dentre eles a PNEEPEI (Brasil, 2008), resoluções da SEE acerca do Atendimento Educacional Especializado, entre outras trazidas pela pesquisadora e, também pelos próprios participantes. Não houve um estudo sistemático, com aulas, leituras obrigatórias ou palestras temáticas, tendo em vista o espaço temporal disponível. Assim, optou-se pela formação colaborativa baseada na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. Garantindo, desta maneira, uma formação contextualizada e baseada nas necessidades dos participantes, de forma a torná-la significativa.

Entre as reuniões semanais, pesquisadora, presidente e secretária do CME trabalhavam virtualmente via *WhatsApp* e pela ferramenta Documentos do *Google Drive*, na escrita colaborativa do texto deliberativo, com base em todo diálogo ocorrido nas reuniões. Vale mencionar que esta ação aconteceu devido ao prazo estipulado e a necessidade de adiantar o processo de escrita do texto deliberativo.

A fim de compreender melhor a proposta e o contexto cívico que colaborou para que a produção do texto da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo do Município fosse construída, a pesquisadora agendou reuniões com o representante do GEDUC/MPSP. E, iniciou a escrita colaborativa com base em seu diálogo com o promotor de justiça, a fim de assegurar e garantir as ideias advindas da reunião esclarecedora e possibilitar aos demais participantes deste processo um *checklist* de artigos fundamentais para o texto deliberativo, de acordo com os desafios e possibilidades do Município, conforme expressa a Figura 4.

Figura 4 – 1ª Conversa no *WhatsApp* – Grupo de Estudos CME –
Início da Produção do Texto



Fonte: Disponibilizado pelas autoras.¹³

A criação do Grupo de Estudos CME, por meio do aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, com a participação da pesquisadora, da Presidente e da Secretária do Conselho Municipal de Educação, além de colaborar com a produção do texto, pôde ser utilizado como forma de coleta e registro dos dados.

A Figura 4 ilustra o envolvimento da pesquisadora com o processo de compreensão da proposta inicial de escrita e sua relação colaborativa com os membros do CME. Na reunião mencionada com o promotor de justiça, responsável pelo GEDUC/MPSP, foram esclarecidos os reais motivos e a necessidade para se inquerir o município em relação à Educação Especial e Inclusiva e outros aspectos – como,

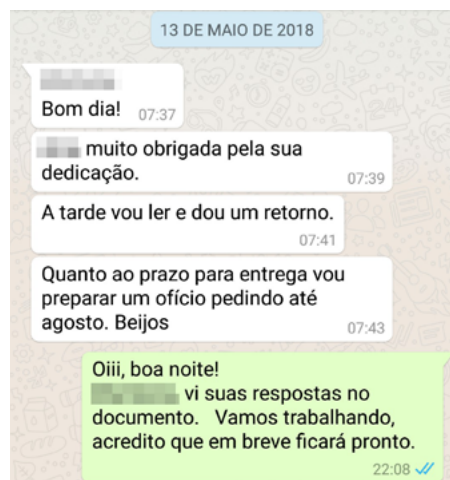
13

Os nomes próprios mencionados nas conversas do Whatsapp estarão sujeitos a aplicação de efeito mosaico, a fim de assegurar aos participantes preservação de sua identidade.

por exemplo, a acessibilidade arquitetônica das unidades escolares e meios de transporte para todos os estudantes, uma vez que o município ainda mantinha escolas rurais com salas de aula compartilhadas; além de verificar os dispositivos legais em que se baseavam.

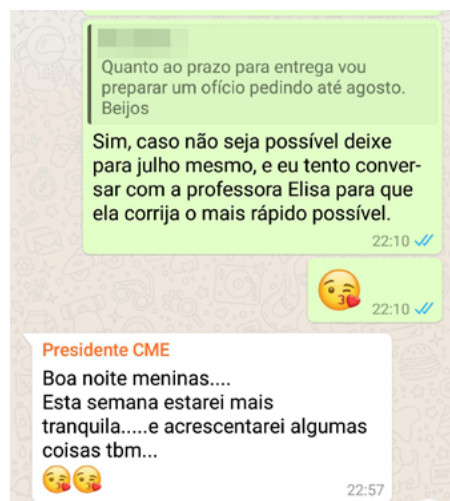
Conforme expressa a Figura 5 e a 6, a pesquisadora iniciou a escrita e contou com o apoio e a colaboração dos membros do CME envolvidos, que em seguida assumiram, também, a redação da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo. As reuniões presenciais contribuíram para alinhar o pensamento da equipe colaborativa e ouvir as opiniões dos demais membros do CME, tendo em vista que todos atuavam ou estavam envolvidos com contextos escolares. Além disso, cabe mencionar que os membros do CME representam a comunidade escolar, contendo um gestor e um professor de cada unidade escolar do Município (inclusive da Escola Especial ainda em vigência no Município), funcionários da área administrativas de uma escola (membro eleito pelos seus pares), um responsável de estudante (também eleito pelos seus pares) e seus respectivos suplentes.

Figura 5 - 2ª Conversa no *WhatsApp* - Grupo de Estudos CME - Início da Produção do Texto



Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

Figura 6 – 3ª Conversa no *WhatsApp* – Grupo de Estudos CME –
Início da Produção do Texto



Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

Além de se reunirem semanalmente para planejar, alinhar e organizar as ideias referente à escrita do texto deliberativo no *Google Documentos*, os participantes mantinham um grupo no *WhatsApp* para as demandas urgentes e informativas do processo.

4.1.1.2 Contribuição Civil

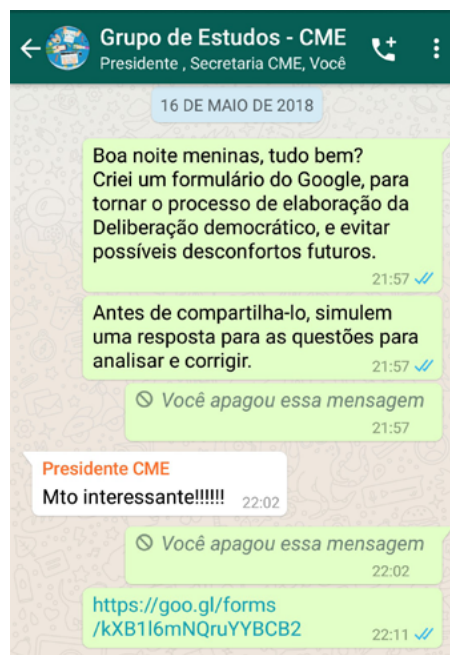
Visando tornar o processo de escrita da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo mais democrático e coletivo, surgiu a ideia de criar um formulário que contemplasse questões abertas a fim de que professores, profissionais da Educação Especial, responsáveis pelos estudantes e interessados pudessem participar e expor opiniões acerca do dispositivo legal, dando ao público voz e participação ativa no processo de elaboração do texto. A estratégia foi fundamental, no entanto, o tempo exíguo nos processos

revelam intencionalidades por parte do poder público que não são democráticas, mas burocráticas. Nesse sentido, a construção de políticas públicas na perspectiva da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa em meio a determinações descontextualizada, torna-se difícil.

O CME em parceria intersetorial e colaborativa com a pesquisadora, a fim de tornar o processo de elaboração da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo democrático e considerar as necessidades de cada estudante público da Educação Especial, criaram um Formulário utilizando as ferramentas do *Google Formulário*, com questões abertas para que os participantes deste momento pudessem colaborar e expressar sua opinião acerca do assunto. A intencionalidade com a criação deste instrumento foi proporcionar um momento reflexivo sobre as necessidades educacionais com potencial inclusivo no município, e, assim, possibilitar a construção do conhecimento dentro do contexto, atribuindo à elaboração do texto um significado.

No entanto, o prazo estipulado para elaboração do texto estipulado se releva mais uma vez como um dificultador para produzir um dispositivo com qualidade e excelência que seja de fato contextualizado e significativo para todos os envolvidos. Para que o formulário se tornasse, de fato, um instrumento de coleta de dados para a produção do texto deliberativo, seria necessário uma preparação anterior para que os participantes deste momento pudessem se envolver com efeito.

**Figura 7 – 4ª Conversa no WhatsApp – Grupo de Estudos CME –
Ideia do Formulário**



Fonte: Disponibilizado pelas autoras.¹⁴

A ideia do formulário surgiu em uma reunião presencial com todos os membros do CME. Conforme apresentado na Figura 7, o Formulário foi criado pela pesquisadora e validado pela presidente e pela secretária do CME. Após as análises e modificações necessárias, o *link* foi compartilhado com todos os gestores das escolas municipais por e-mail, que repassaram aos respectivos professores que atuavam em suas escolas, DMECR, Câmara de Vereadores, Gabinete do Prefeito, e participantes externos como Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da Pasta de Educação Especial e Inclusiva de dois Municípios vizinhos;

14

As mensagens apagadas neste print se referem a links quebrados do formulário.

tendo em vista serem Diretorias de Ensino mais próximas e com Sistema Educacional Inclusivo consolidado.

O Formulário foi dividido em três partes. A primeira parte, requereu dados pessoais dos participantes, como nome completo, endereço eletrônico, telefone, profissão e cidade de sua residência, conforme ilustra a Figura 8. Talvez a identificação dos participantes deste momento tenha sido um fator dificultador para obter uma quantidade maior de respostas, uma vez que devido aos conflitos de interesse, alguns profissionais podem não ter assumido a responsabilidade de se expor e mencionar sua opinião acerca da escrita e do Sistema Educacional Inclusivo. A solicitação destes dados teve por objetivo conhecer o público participante para que posteriormente pudessem ser traçadas ações que os envolvessem, garantindo a presença de suas respostas coesas no texto deliberativo, almejando que o texto tivesse maior impacto na escola.

Figura 8 - Formulário parte I

Sistema Educacional Inclusivo

Deliberação do Município de SP

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Sua e-mail

Nome Completo *

Sua resposta

Telefone

Sua resposta

Profissão *

Sua resposta

Reside em... *

SP

Outro:

Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

A segunda parte objetivou situar o público sobre a importância de sua participação e coletar contribuições e sugestões que pudessem estar presentes no texto da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo do Município, conforme Figura 9. Para que as respostas fossem validadas e implantadas ao texto que estava sendo construído, fazia-se necessário que o discurso estivesse baseado em Políticas Públicas Educacionais Nacionais, Estaduais ou Municipais, ou ainda em experiências profissionais e/ou pessoais, visto que toda a população poderia ter acesso ao *link* e participar.

No entanto, o prazo estipulado para elaboração do texto se releva mais uma vez como um dificultador para produzir um dispositivo com qualidade e excelência que seja de fato contextualizado e significativo para todos os envolvidos. Para que o formulário se tornasse, de fato, um instrumento de coleta de dados para produção do texto deliberativo, seria necessário uma preparação anterior para que os participantes deste momento pudessem se envolver com efeito. E que o formulário criado não se tornasse apenas um instrumento de coleta, mas de representatividade.

Figura 9 – Formulário parte II

O Conselho Municipal de Educação de [redacted] [redacted] SP em parceria intersetorial e colaborativa com pesquisadores da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", estão elaborando, por ordem judicial, o texto da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo. A fim de tornar o processo de elaboração democrático e considerar as necessidades de cada Estudante Público-Alvo da Educação Especial, gostaríamos de contar com seu apoio.

Este formulário tem por objetivo permitir a sua participação democrática por meio de contribuições e sugestões de estudo, na redação da Deliberação de nosso Município.

Quais são as suas Contribuições e/ou Sugestões para redação da Deliberação referente ao Sistema Educacional Inclusivo do Município de [redacted] /SP? *

Sua resposta _____

Consideramos suas contribuições extremamente relevantes, no entanto, para refletirmos sobre seu impacto no Sistema Educacional Inclusivo e incorporá-la na Deliberação de nosso Município, é necessário que elas estejam baseadas em Políticas Públicas Educacionais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, já existentes, ou partam de sua experiência com a área.

Em quais aspectos, citados abaixo, você se baseou para apresentar suas contribuições? *

- Políticas Públicas Educacionais Federais
- Políticas Públicas Educacionais Estaduais
- Políticas Públicas Educacionais Municipais - Destaque em "Outros" qual Município você utilizou como base.
- Experiências Profissionais e Pessoais
- Outro: _____

Fonte: Disponibilizado pelas autoras.


A terceira parte, por sua vez, solicitou ao participante um breve comentário sobre as suas experiências relacionadas à Inclusão Escolar, e realizou-se um agradecimento pela participação, considerando-a de extrema importância para o futuro da Educação Inclusiva que estava sendo construída no Município, conforme ilustra a Figura 10.

Figura 10 - Formulário parte III

Se possível, comente sobre suas experiências relacionadas à Inclusão Escolar.

Sua resposta

Sua participação democrática nesse processo foi de extrema importância para o futuro da Educação Inclusiva em nossa Município. Obrigado!



Envie-me uma cópia das minhas respostas.

ENVIAR Página 1 de 1

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

reCAPTCHA
Privacidade/Termos

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#)

Google Formulários

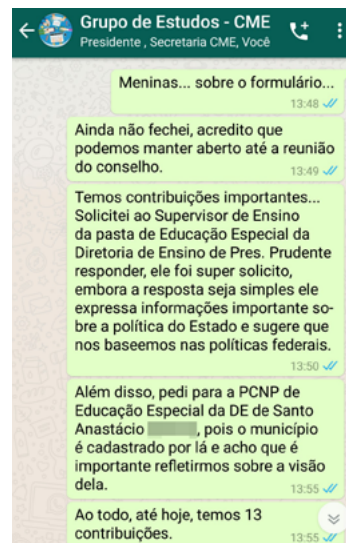
Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

No entanto, conforme expressa as Figuras 11 e 12, poucos sujeitos se envolveram com o questionário, o que causou insatisfação na equipe colaborativa formada para produção da redação do dispositivo. Com isso, o prazo foi estendido e comunicado a todos novamente, a fim de que outros pudessem contribuir.

Mesmo com experiência prática na área, não é garantia ser conhecedor de todo o conteúdo (legislação, normas técnicas, teorias), o que exigiria uma preparação para efetivo envolvimento e colaboração significativa daqueles que participaram deste momento. Nesse sentido, compreende-se o pouco envolvimento como uma fragilidade do processo de produção do texto, o que não desmerece a tentativa, mas impõe limites.

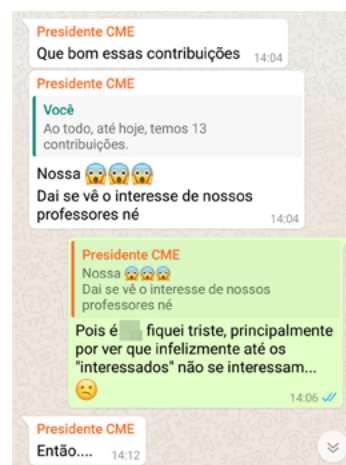
Infelizmente, embora a DMECR tenha sido notificada no final de 2017 acerca do inquérito civil que solicitava uma deliberação do sistema educacional inclusivo no município, a pesquisadora foi convidada para participar do processo apenas em março, assumindo o compromisso, adequando o tema de seu estudo para construir a tese com os participantes durante o trabalho de campo que aconteceu em 2018. Assim, o prazo estipulado pelo GEDUC/MPSP para produção do texto, correção e publicação, tornou-se insuficiente para investir esforços em (in)formar outros sujeitos e os ouvir de maneira com que se sentissem mais a vontade para expressar suas opiniões e até mesmo participar presencialmente do processo.

Figura 11 – Conversa no *WhatsApp* – Grupo de Estudos CME – Participação no Formulário



Fonte: Disponibilizado pelas autoras

Figura 12 – Conversa no *WhatsApp* – Grupo de Estudos CME – Participação no Formulário



Fonte: Disponibilizado pelas autoras

Expectativas foram depositadas no Formulário, uma vez que foi elaborado com as melhores intenções. Além disso, concomitantemente ao período de elaboração e vigência do formulário, a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo já estava sendo produzida pelos participantes do estudo em regime de colaboração e as contribuições advindas deste processo seriam fundamentais para aprimorar a escrita e atender às necessidades da comunidade escolar.

Ao término do prazo estabelecido pelos membros do CME para que o formulário permanecesse *on-line*, foi possível contar com 16 respostas pertinentes que foram incorporadas ao texto deliberativo. O local de fala dos sujeitos participantes deste momento, expressos no Quadro 2¹⁵, contribuem com a análise acerca das divergências presentes nos discursos, ora realistas, ora utópicos ou legalistas sobre a inclusão escolar. Além de observar em que medida foram atendidos e valorizados no texto deliberativo, uma vez que já se encontrava em produção no momento de recepção das respostas do formulário.

Em relação à questão principal do formulário “Quais são as suas Contribuições e/ou Sugestões para redação da Deliberação referente ao Sistema Educacional Inclusivo do Município?”, destacam-se as respostas:

É um grande desafio construir e por em prática um sistema educacional inclusivo, porém essas transformações inspiram-se no direito de todos à educação com igualdade de condições. A educação inclusiva tem que ser bem articulada com as demais políticas públicas, principalmente a saúde. O direito ao atendimento especializado para alunos público-alvo da Ed. Especial não pode ficar a mercê de recursos necessários em parceria com a educação (Participante 1).

A construção de um espaço inclusivo e estratégias de ação educativa para a primeira infância formando parceria



com a família e com instituições de apoio especializado (Participante 2).

Espera-se que o município, de modo geral, ofereça oportunidades para todos, não somente fazendo referência a espaços e lugares, e sim dar suporte para diminuir o analfabetismo, a evasão e fracasso escolar e formação continuada aos professores. Isso, porque não podemos somente pensar em inclusão de portadores de necessidades especiais, mas de toda a comunidade escolar, para que ela seja para todos e de qualidade (Participante 3).

Oferta do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais;

Organização do trabalho docente dos professores especializados;

Desenvolvimento de formações continuadas para gestores, professores e funcionários em parceria com as Universidades;

Sensibilização dos professores que atuam com os estudantes público-alvo da educação especial e suas famílias;
Conscientização da família em relação ao desenvolvimento dos estudantes e alternativas de atendimento clínico/ terapêutico;

Intersetorialidade efetiva e colaborativa;

Valorização dos profissionais da saúde que atuam efetivamente em favor da educação;

Implantação e implementação de programas e ações do Ministério de Educação (Participante 4).

Garantir aos estudantes com deficiência uma educação de qualidade sem discriminações. E, também, a formação dos professores para trabalhar com esses estudantes (Participante 5).

Educação com qualidade para todos, garantia de direitos que realmente sejam importantes para a educação das pessoas com deficiência, formação dos professores para lidar na sala de aula e com a aprendizagem desses estudantes (Participante 6).



Este documento deve esclarecer que considerar as necessidades de cada estudante PAEE não tem a ver com uma individualização do ensino a alguns alunos, conforme traz a PNEEPEI (MEC, 2008) (Participante 7).

Recursos e estrutura necessária para inclusão (Participante 8).

Pautar-se na legislação já existente de nível Federal e Estadual e fazer as adaptações necessárias se possível em nível de município. Sendo democrático, contando com a participação da sociedade civil, além de docentes (Participante 9).

Minha sugestão é que seja feita uma ação articulada entre escola, família e poder público para que seja atendida o maior número de crianças possível (Participante 10).

Políticas públicas mais efetivas no que se refere a equipe multidisciplinar apoiando a escola. Não basta apenas matricular. As políticas públicas tem que respeitar o ser humano em suas diferenças possibilitando a ele estar na escola interagindo, socializando e aprendendo (Participante 11).

Constituição 1988, LDB 9394/96, Lei 13146/2015, Instrução CGEB 2015 e Resolução SE n. 68, Documento Orientador da SEE/CGEB, MEC (Participante 12).

Como sugestão, a criação de uma equipe multidisciplinar com psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e assistente social como suporte à educação especial (Participante 13).

A minha contribuição trata-se da minha experiência profissional em salas de recursos com crianças especiais. A sugestão é que seja montada uma equipe multidisciplinar para melhor atendimento dessas crianças (Participante 14).

Valorizar cada vez mais os alunos com necessidades especiais, pois sabemos que eles devem ter estímulos diferenciados e de qualidade para que possam evoluir na aprendizagem de forma significativa (Participante 15).

As minhas contribuições são meus estudos e experiências em relação à Educação Especial. E a sugestão é valorizar cada vez mais os alunos com necessidades especiais, pois sabemos que eles devem ter estímulos diferenciados e de qualidade, para que possam evoluir na aprendizagem de forma satisfatória (Participante 16).

Analisando as respostas obtidas, por meio do formulário, na tentativa de aproximação com participantes externos para o processo colaborativo de produção do texto deliberativo que representasse os professores especialistas, profissionais da educação e estudantes público da Educação Especial, é perceptível a presença de discursos mais legalistas e realistas, pautados em demanda de estudos acadêmicos e experiências práticas.

Percebe-se, também, contribuições que mencionam as práticas e ações inclusivas expressas e defendidas pela PNEEPEI (Brasil, 2008), como a intersetorialidade, a formação de professores e a garantia do Atendimento Educacional Especializado para todos os estudantes público da Educação Especial. Outros discursos permaneceram no campo dos conceitos, expressando a necessidade de se reconhecer, valorizar as diferenças e considerar as potencialidades de todos os estudantes para a construção do processo de ensino e de aprendizagem.

As contribuições foram de extrema importância para que os membros do CME e a pesquisadora concluíssem o processo de produção do texto, tendo em vista que foi possível que os participantes compreendessem que todo estudo realizado, condizia com as reais necessidades das pessoas com deficiência e estava sendo defendida pelos profissionais que responderam ao questionário disponibilizado. Além disso, considerando as respostas obtidas, é perceptível a menção de dispositivos legais que vão ao encontro da proposta e compõem o contexto de influência no cenário político.

4.1.1.3 Contribuição Acadêmica

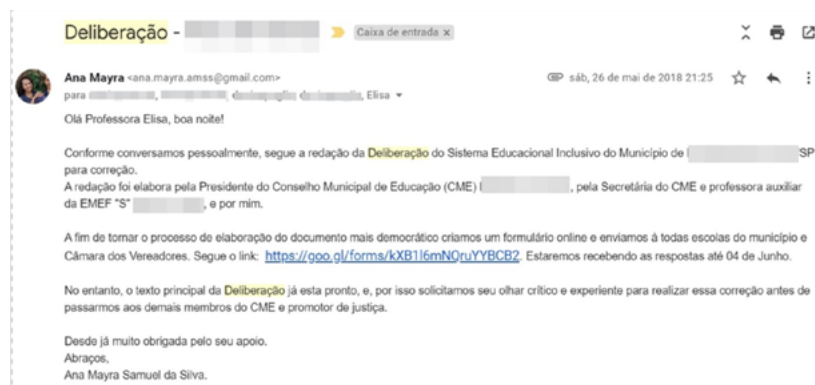
A fim de não cometer erros conceituais optou-se por solicitar apoio aos pesquisadores da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), que prontamente se dispuseram a contribuir com a correção do texto de acordo com as bases legais federais e estaduais, conforme expressa a troca de *e-mails* realizada entre pesquisadores, na Figura 13.

Nesse contexto, Freire (2000, p. 81) defende que,

a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino.

Considerando isso, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre a Educação Básica e o Ensino Superior para proporcionar melhorias contextualizadas e significativas no cenário educacional. O trabalho colaborativo entre as duas instâncias mencionadas, contribuiu com a formação dos profissionais envolvidos, tendo em vista que a troca de experiência, o compartilhamento de informações e os indicativos de ações conjuntas efetivam o trabalho desenvolvido e proporcionam o objetivo comum que é a melhoria da qualidade da Educação para todos.


Figura 13 – Troca de E-mails acerca da Correção do Texto



Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

O texto principal já estava pronto enquanto o formulário permanecia aberto para receber sugestões e opiniões externas acerca do sistema educacional inclusivo. O fato limitou o processo, tendo em vista que as respostas poderiam ter sido analisadas previamente e com mais tempo pelos participantes do estudo. Assim, o texto deliberativo seria construído incorporando as ideias advindas do formulário, contribuindo para a formação colaborativa da equipe envolvida, de fato, com a produção do texto. Ao invés de serem incorporadas após o texto inicial ter sido corrigido pela professora universitária.

É importante mencionar que, os demais membros do CME, além da presidente e da secretária – participantes deste estudo, não consideraram enviar o texto principal da deliberação para análise de outros sujeitos, como professores, diretores ou pesquisadores. Alguns dos membros conheciam a professora Danielle Santos, devido ao Pibid que estava começando a ser desenvolvido no município em parceria com a Unoeste, e por isso demonstraram confiança e aceitaram enviar o texto para professora universitária.



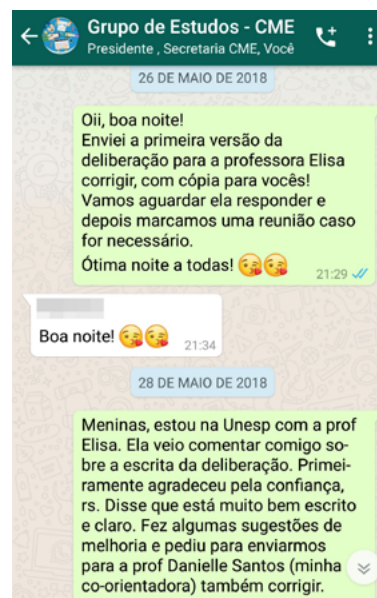
Além das trocas de *e-mails*, a pesquisadora manteve contato pessoalmente com os professores universitários que se dispuseram a contribuir com a correção do documento deliberativo que estava em construção. Este processo auxiliou, tendo em vista que todo o diálogo e pensamento coletivo e colaborativo do CME era transmitido e os professores podiam compreender melhor a proposta do município, bem como seus desafios e possibilidades diante da inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial. Este foi um momento enriquecedor, uma vez que a presidente e a secretária do CME tiveram a oportunidade de entrar em contato com novos conceitos, por meio de um processo formativo contextualizado e significativo, para realizar as correções necessárias ao texto deliberativo.

A pesquisadora intermediou o processo de construção do texto, e de sua correção, entre os participantes do estudo e os professores universitários. E, além de sempre registrar via *e-mail*, buscou informar as participantes do estudo no Grupo de Estudos CME criado no *WhatsApp*, como ilustra a Figura 14.

No âmbito da pesquisa colaborativa, torna-se importante explicitar a posição ocupada pela pesquisadora ao longo do processo investigativo, reconhecendo que sua atuação assumiu um caráter híbrido. Ao longo da investigação, sua presença transitou entre diferentes papéis, ora como investigadora responsável pela sistematização e análise dos dados, ora como mediadora institucional nos processos de diálogo e articulação entre os participantes, e, em determinados momentos, como agente implicada nas discussões e encaminhamentos relacionados às políticas educacionais em análise. Essa posição híbrida exige o reconhecimento das implicações éticas e metodológicas que atravessam a pesquisa, uma vez que a proximidade com o campo e a participação ativa nos processos investigados demandam constante reflexão sobre os limites entre observar, intervir e produzir conhecimento. Assim, assumir essa condição de pesquisadora implicada contribui para dar transparência

ao percurso investigativo, evidenciando que a produção dos dados e das análises ocorreu em um processo dialógico, marcado pela interação entre os sujeitos, os contextos institucionais e as próprias experiências da pesquisadora no campo.

Figura 14 - Conversa no *WhatsApp* - Grupo de Estudos CME - Correções



Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

Conforme sugerido pela professora universitária Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, representando a Unesp, o texto foi enviado para a professora universitária Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, representando a Unoeste, tendo em vista seu amplo conhecimento e estudos em relação às políticas públicas e práticas inerentes à Inclusão Escolar de estudantes público da Educação Especial.

A fim de comprovar e registrar, houve troca de e-mails entre os envolvidos, como expressa as Figuras 15, 16 e 17. Vale mencionar e problematizar o comentário expresso pela professora universitária

ria da Unoeste, tendo em vista que no momento de construção da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo do Município, a Secadi estava sendo extinta e grupos do MEC estavam se reunindo para reformular a PNEEPEI, que a partir de então deixaria de contemplar a Educação Inclusiva.

O novo documento foi disponibilizado para consulta pública e apresentação de sugestões em meados de 2019. E, em setembro 2020, o Decreto n. 10.502/2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. O referido decreto foi rejeitado pela comunidade acadêmica, uma vez que representa um retrocesso ao contexto de influência global, e até nacional, considerando todo cenário de luta política e educacional para garantir o exposto pela Constituição Federal (Brasil, 1988 grifo nosso),

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

II - *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*

III - *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*

IV - *gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*

V- *valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;*

VI - *gestão democrática do ensino público, na forma da lei;*

VII - *garantia de padrão de qualidade.*

Além disso, o texto do decreto passou por análises de grupos de pesquisas das grandes universidades brasileiras comprometidas com a educação para todos com qualidade, pela comunidade escolar, por profissionais da educação, por professores da educação básica, por responsáveis dos estudantes público da Educação Especial que não reconheceram o texto como mecanismo de luta em favor de direitos, mas como desconstrução dos mesmos, e pela população em geral. Em dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) passou a questionar a PNEE e, em decisão individual, chegou a suspendê-la. Assim, o decreto terá que ser submetido ao plenário para entrar em vigor ou não, considerando ser um dispositivo legal amplamente criticado por setores acadêmicos e movimentos sociais por reintroduzir a possibilidade da segregação escolar, ao relativizar a centralidade da escola comum como espaço prioritário de matrícula para estudantes público da Educação Especial. Um retrocesso para o sistema educacional inclusivo do país. Inclusive para este estudo, tendo vista estar pautado em influências globais, nacionais e estaduais que ainda defendem e argumentam acerca da educação com qualidade para todos, sem discriminações.

Figura 15 – Troca de E-mails acerca da Correção do Texto



Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

Figura 16 – Troca de E-mails acerca da Correção do Texto

Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

Figura 17 - Troca de E-mails acerca da Correção do Texto

Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

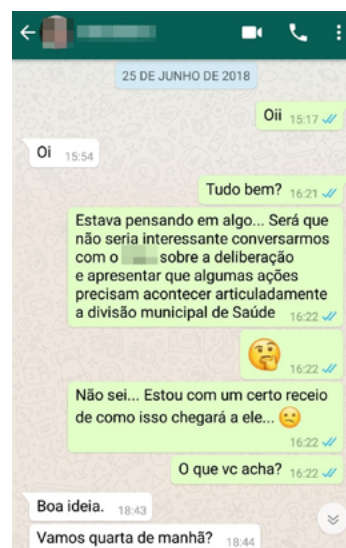
4.1.1.4 Contribuição Intersetorial

A elaboração da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo do Município demandou a descrição de ações a serem realizadas em caráter intersetorial, sendo assim necessário firmar parcerias com outros setores municipais a fim de garantir uma Educação Especial e Inclusiva com qualidade. E, também, ofertar aos Estudantes Público da Educação Especial um atendimento que articule os profissionais que fazem parte de seu dia a dia.

Com isso, a pesquisadora questionou a Presidente do CME sobre a apresentação do texto deliberativo que estava sendo elaborado ao diretor da Divisão Municipal de Saúde, conforme Figura 18, uma vez que os profissionais que atendem no Centro Municipal de Saúde foram mencionados como possíveis parceiros de ações intersetoriais no documento, e, para tanto, era necessária uma autorização do responsável.

Mészáros (2005) defende que o setor responsável pela educação, nos sistemas municipais, não é capaz de transformar a sociedade rumo à emancipação social e garantir a efetividade das políticas públicas. Assim, necessitam ser pensadas de forma de colaboração com os demais setores a fim de universalizar o trabalho desenvolvido como uma dimensão indissociável para promover a inclusão escolar.

Figura 18 – Conversa no *WhatsApp* – Presidente do CME – Apresentação à Divisão de Saúde



Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

Nesse sentido, marcamos uma reunião com o responsável e fomos pessoalmente entregar uma versão do texto deliberativo para que ele pudesse analisar com sua equipe e sugerir contribuições no que se referisse à sua área de atuação mencionada, no entanto, vale mencionar que não houve retorno. Entretanto, ações intersetoriais entre a DMECR e a Divisão Municipal de Saúde já aconteciam, como o atendimento com psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos com devolutiva para os professores e responsáveis pelos estudantes.

4.1.1.5 O Texto Deliberativo

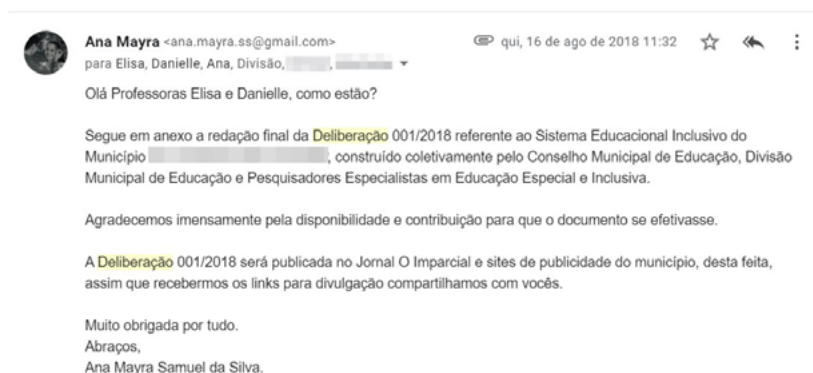
Todo o processo de elaboração do texto, envolvendo estudos sobre os pressupostos legais da Educação Especial e Inclusiva no Brasil que compõem e reforçam o contexto de influência, deu-se a partir de políticas como:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) - Estatuto da Pessoa com Deficiência, n. 13.146 de 2015;
- Plano Nacional de Educação (2014);
- Plano Municipal de Educação (2016).

Após a leitura e análise das políticas, bem como a compreensão da importância de uma escola para todos e que ofereça uma Educação com Qualidade; Reflexão sobre a realidade em que se encontrava o Município; Escrita do Texto Deliberativo; Análise do Formulário (tentativa de ouvir e atender participantes externos ao

processo colaborativo); Correções por Professores Universitários e Contatos com parceiros intersetoriais para que haja exequibilidade, foi necessário publicar em jornal regional e enviar uma cópia ao representante do GEDUC/MPSP. As ações foram mencionadas para todos os colaboradores do processo formativo e de escrita do texto deliberativo, como ilustra Figura 19.

Figura 19 - E-mail informando a publicação da Deliberação



Fonte: Disponibilizado pelas autoras.

Os contextos de influência e produção de texto foram identificados e desenvolvidos em colaboração com a DMECR e o CME e, portanto, tais ações podem contribuir com a exequibilidade da Deliberação, além de favorecer a compreensão do cenário político e inclusivo dos sistemas de ensino que são delineados por políticas públicas a nível internacional, nacional, estadual e municipal.

A fim de conhecimento, o texto da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo do Município contempla:

- **Art.1º - Inclusão Escolar;**
- **Art. 2º - Educação Inclusiva;**
- **Art. 3º - Educação Especial;**

Os três primeiros artigos abordam conceitos compreendidos pelo grupo de participantes do contexto de produção do texto, membros do CME e DMECR, a partir dos estudos realizados sobre o contexto de influência global, nacional e estadual, com a pesquisadora durante as reuniões presenciais. Os conceitos foram incorporados ao texto deliberativo a fim de informar ao leitor e conscientizar acerca da importância de ambos para construir um Sistema Educacional Inclusivo.

- **Art. 4º - Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, Profissionais de Apoio Especializado;**

O quarto artigo é o que define e norteia o Atendimento Educacional Especializado no município, e um dos mais importantes da Deliberação. O Atendimento Educacional Especializado visa eliminar barreiras para a plena participação, autonomia dos estudantes público da Educação Especial dentro e fora da escola. Tem por objetivo apoiar o desenvolvimento integral do estudante; disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; oferecer a Tecnologia Assistiva; adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos; e, ofertar enriquecimento curricular para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, conforme preconiza a PNEEPEI.

O Atendimento Educacional Especializado deve se articular com a proposta pedagógica da escola comum, embora suas atividades sejam distintas e com funções específicas. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço de apoio complementar e/ou suplementar à sala de aula comum, destinado aos estudantes público da Educação Especial e, preferencialmente, realizado nas Sala de Recursos Multifuncionais. O Atendimento Educacional Especializado pode ser compreendido como,

uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola

para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (Brasil, 2006, p. 15).

Após a definição apresentada, observa-se que o texto reproduz, em grande medida, a matriz discursiva presente nos documentos normativos nacionais que orientam a organização do Atendimento Educacional Especializado. Tal característica evidencia um movimento de tradução normativa das diretrizes federais para o contexto local, mais do que propriamente um processo de elaboração conceitual autônoma. Nesse sentido, o discurso institucional mobilizado tende a reafirmar os princípios e definições já consolidados nas políticas nacionais de educação especial, incorporando sua linguagem e seus referenciais como forma de alinhamento às orientações do sistema educacional mais amplo.

Essa dinâmica revela como os textos produzidos nos contextos locais frequentemente operam como espaços de circulação e recontextualização das políticas públicas, nos quais as formulações normativas nacionais são reinterpretadas e adaptadas às realidades institucionais, ainda que nem sempre resultem em novos aportes conceituais ou teóricos próprios.

O Decreto 7611/2011, influência nacional, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e modifica algumas regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, uma vez que garante recursos extras aos estudantes que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e participando do Atendimento Educacional Especializado.


Ao dispor sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado, também estabelece diretrizes relacionadas ao financiamento dessa política, ao prever mecanismos de complementação de recursos no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Entre suas disposições, destaca-se a possibilidade de repasse de recursos adicionais para estudantes público-alvo da educação especial matriculados em escolas públicas e que frequentam o Atendimento Educacional Especializado, o que sinaliza uma tentativa de fortalecer as condições de oferta desse serviço no sistema educacional.

Contudo, embora o dispositivo mencione o financiamento como elemento estruturante da política, o texto não aprofunda a análise sobre os impactos orçamentários nos contextos locais. Nesse sentido, é importante considerar que a previsão de recursos suplementares em âmbito nacional não assegura, automaticamente, sua plena operacionalização nos municípios. A efetivação desses recursos depende de uma série de fatores, como a capacidade administrativa das redes de ensino, os processos de planejamento e gestão orçamentária local, bem como as condições estruturais e institucionais para implementar as ações previstas. Assim, a existência de mecanismos de financiamento, embora fundamental, não garante por si só a materialização das políticas, evidenciando a necessidade de analisar como essas diretrizes são apropriadas e operacionalizadas nos sistemas municipais de ensino.

Além de abordar o conceito, o quarto artigo da Deliberação também apresenta algumas diretrizes para o desenvolvimento e exequibilidade de um Sistema Educacional Inclusivo no Município. Dentre as ações descritas no texto deliberativo, destaca-se a necessidade de identificação dos estudantes público da Educação Especial e cadastro no Sistema da Secretaria Escolar Digital, a fim de ampliar ações que promovam a inclusão no ensino regular.

A implantação de uma Sala de Recursos Multifuncionais em uma Escola de Ensino Fundamental Ciclo I do Município foi realizada por meio dos estudos desenvolvidos e relatados por Silva (2018). No entanto, o texto deliberativo expressa que o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer preferencialmente nas unidades escolares ou em entidades especializadas conveniadas. Vale problematizar



que a Apae do Município, ainda é vista como escola. Silva (2018) expressa em seus estudos uma tentativa de ação intersetorial e atendimento com profissionais da área da saúde e psicopedagogos a fim de promover o Atendimento Educacional Especializado para estudantes público da Educação Especial matriculados na rede regular. De acordo com estes pressupostos, o texto deliberativo argumenta a possibilidade de realizar o Atendimento Educacional Especializado na escola em que o estudante público da Educação Especial está matriculado ou em outra, desde que seja desenvolvido no turno inverso ao de sua escolarização, de modo complementar ou suplementar ao processo de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, o texto deliberativo expõe a designação de professores especializados com habilitação para atuar na Educação Especial, uma vez que não prevê novas contratações devido aos recursos financeiros. Vale destacar que, o Plano Municipal de Educação, homologado em 2016, não previa a Educação Especial, ou seja, o cargo de Professor Especializado não pôde ser criado quando a Deliberação entrou em vigor, tendo em vista a necessidade de readequação do Plano Municipal de Educação para atender às novas demandas emergentes.

Desta forma, a DMECR optou por realizar um mapeamento acerca de professores efetivos e com contratos em vigência que atendessem aos requisitos expressos no texto deliberativo: graduação em Educação Especial; ou Graduação em Pedagogia com Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva¹⁶; e experiência comprovada na área, podendo ser em instituições especializadas ou escolas regulares. Assim, a designação por meio de processo seletivo, que considere interesse e tempo de experiência, foi uma forma que a

16 Nomenclatura utilizada pelo Município para generalizar os cursos que abordam e habilitam o professor para atuar com o público da Educação Especial em contextos específicos como o Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista que cada Universidade adota um título para seus cursos lato sensu.

DMECR encontrou para implantar a Sala de Recursos Multifuncionais com um profissional qualificado e já atuante no município.

Considerando a necessidade, apontada pelo GEDUC/MPSP, em se ter profissionais de apoio especializado nas unidades escolares e a carência de recursos financeiros por parte do Município, uma alternativa, considerada pela DMECR foi a de aproveitar o processo seletivo referente aos professores especializados para atuar no Atendimento Educacional Especializado e desenvolver outro processo seletivo entre os professores interessados em atuar como professores de apoio para aqueles estudantes público da Educação Especial com ordem judicial. E, para os estudantes público da Educação Especial com dificuldade de locomoção, higiene pessoal e alimentação, a DMECR aproveitou a contratação por meio de um programa social parceiro do município, que viabiliza a presença de estagiários do curso de Pedagogia nas escolas. Reconhece-se o trabalho precarizado, uma vez que estabeleceu-se no cenário um sistema insustentável a longo prazo. No entanto, a possibilidade foi apresentada ao GEDUC/MPSP, que reconheceu o aproveitamento de recursos humanos como favorável. Em contrapartida, estes estagiários participam de todas as Aulas de Trabalho Colaborativo Pedagógico (ATPC) e formações relacionadas à inclusão escolar promovidas pelo município. A iniciativa surge a fim de reduzir custos para a Prefeitura, tendo em vista ser um município de pequeno porte e que investiu recursos próprios para implantar sua Sala de Recursos Multifuncionais, uma vez que o Programa de Implementação foi acionado em 2016 e até a data de publicação dessa tese os recursos não foram disponibilizados ao município. Assim, pode se afirmar que a elaboração da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo, embora tenha resultado do cumprimento de uma ordem jurídica, influenciou positivamente de forma teórica e prática para a revisão e melhoria das ações no município.

O artigo quarto também prevê estimular os gestores educacionais e escolares, professores, funcionários e demais profissionais

envolvidos a participar de momentos formativos, sejam em ATPC, cursos de pós-graduação ou participação em eventos acadêmicos. Vale mencionar que com os estudos desenvolvidos por Silva (2018), a equipe gestora escolar participante passou a cobrar incentivos e infraestrutura que possibilitassem o investimento em formação continuada acerca da inclusão escolar, para a DMECR.

Assim, o inciso foi incorporado à deliberação, tendo em vista ser uma iniciativa que já estava sendo aplicada pela DMECR. Para tanto, os interessados em participar de eventos acadêmicos deveriam comunicar seus superiores imediatos justificando a aplicabilidade do conhecimento em sua prática pedagógica diária, e em seguida verificar disponibilidade de recursos financeiros que custeassem a inscrição no evento, bem como de transporte e motorista disponível. Com esta perspectiva, possibilitou-se que os profissionais estivessem sempre atualizados e que houvesse maior aproximação com as universidades.

Os demais incisos expressam e (re)afirmam direitos expressos pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Assim, visam prover condições de acesso e participação dos estudantes a partir do estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências e assegurar condição para continuidade dos estudos enquanto o estudante permanecer no sistema de educação municipal. Bem como, prevê a articulação entre as ações da educação especial e o ensino regular, considerando ser de suma importância ações colaborativas entre os professores que atuam nas modalidades de ensino.

Eliminar barreiras arquitetônicas, físicas, de comunicação, de acesso ao currículo e de transporte, com o intuito de garantir equidade em todas as atividades educacionais; também foi uma preocupação apresentada no texto deliberativo. Bem como, assegurar aos estudantes público da Educação Especial, matriculados nas unidades escolares do sistema municipal de educação: alimentação adequada, higiene e transporte acessível. O transporte

acessível pode ser utilizado pelos estudantes público da Educação Especial tanto no horário regular, como nos horários do Atendimento Educacional Especializado.

O quarto artigo também se expressa acerca da avaliação dos estudantes público da Educação Especial, considerando aspectos qualitativos de aprendizagem. Assim, o processo de avaliação, de acordo com o texto deliberativo, será acompanhado por meio de entrevistas com os pais ou responsáveis; elaboração de portfólio para documentação pedagógica; sondagem da hipótese de escrita, leitura e alfabetização matemática; e elaboração de Plano de Ensino Individualizado (PEI).

É importante mencionar que nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ciclo I, do Município, existem professores efetivos que atuam no cargo de auxiliares. Ou seja, estes professores auxiliares são responsáveis pela substituição na ausência de um professor regente, colaboração com a coordenação pedagógica para confecção de recursos e lembranças para os estudantes, auxílio pedagógico semanal de estudantes com dificuldade de aprendizagem, sondagem de escrita, leitura e alfabetização matemática, atendimento domiciliar de estudantes que necessitem da modalidade, entre outras responsabilidades previstas no plano de carreira municipal.

Assim, a deliberação incorporou e atribuiu aos professores auxiliares a assessoria aos docentes nas atividades complementares e confecção de materiais pedagógicos para atender aos estudantes público da Educação Especial que frequentam o Atendimento Educacional Especializado na modalidade domiciliar, uma vez que no Plano Municipal de Educação estas práticas já estavam expressas em suas funções.

Com este artigo, o município organizou, previu ações e formalizou práticas necessárias e inerentes ao Atendimento Educacional

Especializado. Acredita-se que este seja o artigo do texto deliberativo que mais beneficia o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Uma vez que reflete serviços da Educação Especial que possibilitam a complementação e a suplementação de seu processo de escolarização regular, garantindo assim, igualdade de condições de acesso.

- **Art. 5º Parcerias com outras Divisões Municipais, Órgãos Públicos e Instituições e Ensino Superior;**

O quinto artigo justifica que para viabilizar as ações correspondentes de que trata o artigo quarto, a DMECR, juntamente com as unidades escolares, poderá estabelecer parcerias intersetoriais com profissionais da área judicial, saúde, assistência social, educação, órgãos públicos e instituições públicas ou privadas de Ensino Superior. O artigo traz liberdade à DMECR e unidades escolares a estabelecerem parcerias intersetoriais, fundamentais, que estejam de acordo em colaborar com as necessidades formativas dos profissionais que atuam no município. Bem como, buscar apoio para atender às demandas de forma eficiente.

- **Art. 6º - Formação Continuada;**

Este artigo detalha que a formação continuada de gestores, professores e profissionais da educação, que atuarão para pôr em prática o artigo quarto da deliberação, pode acontecer por meio de eventos promovidos pela própria escola ao convidar um pesquisador para dialogar e refletir sobre assuntos relacionados durante o ATPC; bem como, por meio de cursos de pós-graduação que agreguem valor e conhecimento à prática profissional; e eventos acadêmicos, como palestras sobre o tema. O intuito, ao incorporar este artigo, é o aperfeiçoamento do fazer pedagógico e compartilhamento de experiências e orientações específicas sobre o processo de inclusão escolar para uma educação inclusiva e inovadora. É importante destacar que desde que a deliberação foi elaborada e publicada a

DMECR já promoveu eventos formativos com todos os professores que atuam no ensino público municipal e participou de um programa de formação mediado pela Unesp em parceria com a *Fundação Dorina Nowill* (FDN).

- **Art. 7º - Intersetorialidade;**

Considerando os estudos desenvolvidos por Silva (2018) e as ações intersetoriais que foram estabelecidas com a Apae e o Centro Municipal de Saúde, a fim de atender aos estudantes público da Educação Especial da escola investigada e realizar o acompanhamento das ações, por parte de seus familiares e/ou responsáveis e pelos professores e gestão da unidade escolar em que estavam matriculados para frequentar a Educação Básica; o artigo reforça e amplia o serviço iniciado. Para tanto, entende-se por intersectorialidade o trabalho desenvolvido em regime de colaboração, entre equipes de áreas afins unidos por um objetivo comum, considerando profissionais da área da Educação (gestor, professor regente da sala de aula comum e professor especializado da Sala de Recursos Multifuncionais), Saúde (neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, entre outros), Assistência Social e Judicial.

De acordo com o texto deliberativo, o atendimento clínico e terapêutico estará sob responsabilidade da Prefeitura Municipal, considerando as Divisões de Saúde e Educação. E, os profissionais envolvidos serão responsáveis por oferecer orientações técnicas acerca do desenvolvimento, atuação e acompanhamento dos estudantes público da Educação Especial, por meio de ATPC ou reuniões previamente agendadas.

Martins (2014, p. 26) revela que,

As políticas públicas são definidas em escala nacional, mas sua implementação dá-se no âmbito de cada esfera federativa. As ações nesse âmbito não terão sucesso

se desconsiderarem suas realidades e prescindirem da participação de seus representantes. Tampouco, se não houver cooperação entre as esferas para sua execução.

Nesse sentido, as ações intersetoriais descritas no texto deliberativo, embora não tenham sido, de fato, esclarecidas e expostas com parcerias firmadas com as demais secretarias municipais, centros assistenciais e outros programas, são de suma importância para o atendimento das necessidades educativas dos estudantes público da Educação Especial que incidem diretamente em sua permanência na escola regular com qualidade.

▪ **Art. 8º - Dever das Unidades Escolares;**

Conforme este artigo, as escolas que integram o sistema municipal de ensino ficam responsáveis pela matrícula dos estudantes público da Educação Especial, sem discriminações. Responsabilizam-se, também, em incentivar o desenvolvimento profissional dos docentes em uma perspectiva inclusiva. E, garantir serviços da Educação Especial necessários para a vida diária em sala de aula comum, como por exemplo um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e a presença de profissionais de apoio, como cuidadores responsáveis pela higiene, locomoção e alimentação dos estudantes público da Educação Especial; professor acompanhante ou auxiliar que colabore com o professor regente.

Além disso, as escolas ficam responsáveis pela flexibilização curricular, termo concebido pelos participantes, redatores da deliberação como práticas e metodologias que colaborem com o processo de ensino de estudantes público da Educação Especial. No entanto, considera-se a necessidade de ressignificar a atribuição de uma flexibilização do currículo, visando proporcionar uma aula acessível para todos os participantes e alterar a lógica retrógrada que muitos professores ainda têm em relação ao ensino de estudantes público da Educação Especial na sala de aula comum.

Além disso, o estabelecimento de rede de apoio com a participação da família que visa contribuir com o processo educativo, fica a cargo da unidade escolar em que o estudante estiver matriculado, bem como garantir que as ações intersetoriais alcancem o objetivo de serem colaborativas e satisfatórias para registro e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

- **Art. 9º - Não poderão ser cobrados valores adicionais para que os artigos se cumpram;**

Pautados na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a DMECR e as escolas vinculadas não poderão realizar nenhum tipo de cobrança de valores adicionais para cumprir os artigos do texto deliberativo. Desta forma, toda população se beneficia de uma educação pública com qualidade.

- **Art. 10º - Acompanhamento das ações;**

A avaliação e o monitoramento descrito no texto deliberativo visa regular as ações descritas nos artigos presentes no documento e garantir sua exequibilidade, tendo em vista que apenas um projeto de lei ou outra deliberação poderá tornar sem efeito seus artigos. Assim, a avaliação e monitoramento das ações relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado tem sido realizada pela Coordenadora de Educação Especial do Município, cargo atribuído à uma professora de educação básica, efetiva no cargo de auxiliar de uma unidade escolar de Ensino Fundamental – ciclo I, com experiência e especializações na área. A Coordenadora de Educação Especial tem acompanhado diariamente o desenvolvimento profissional dos professores especializados que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, e elaborado colaborativamente documentos norteadores que auxiliam na prática com estudantes público da Educação Especial, conforme expresso no texto deliberativo.

A análise e acompanhamento das ações intersetoriais, bem como a supervisão do desenvolvimento profissional dos professores

em uma perspectiva inclusiva, tem sido realizada pela DMECR e pelo CME, uma vez que se referem às ações conjuntas com outras Divisões Municipais.

- **Art. 11º - Poderá haver normas complementares;**

Garantindo a autonomia e favorecendo os mecanismos de poder, o artigo estabelece que para o cumprimento do texto deliberativo, a DMECR poderá instituir normas complementares, considerando a necessidade que surgiu ou parcerias intersetoriais estabelecidas e que precisam ser formalizadas.

- **Art. 12º - Despesas por conta da DMECR;**

Embora outros dispositivos não estejam em desenvolvimento, as despesas decorrentes da exequibilidade da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo ficam sob responsabilidade da DMECR, sendo subsidiadas por conta das dotações orçamentárias do município. Secchi (2014) expressa que com o texto político homologado, seus executores, a considerar neste estudo a gestão educacional do município, precisam repensar e até mesmo ressignificar seus interesses, competências, estratégias e comportamentos a fim de dispor de recursos humanos, financeiros, materiais e políticos, além de infraestrutura, pois são elementos básicos e fundamentais a serem considerados na execução do documento.

- **Art. 13º - Entra em vigor a partir de 10/08/2018.**

A publicação da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo aconteceu por meio da divulgação em Jornal Regional, que atua para a região com um diário oficial, no dia 10 de agosto de 2018. A partir desta data, todo o texto passou a ter efeito.

Com a Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo do Município produzida, iniciou-se o processo de ressignificação da prática a fim de adequar as práticas inclusivas de todas as escolas da rede municipal de Educação, tais ações serão descritas no tópico a seguir.


Vale mencionar que enquanto estudo desenvolvido nesta tese, a intencionalidade com a produção do texto deliberativo foi proporcionar a construção do conhecimento pelos participantes, além de atender a uma demanda específica do município, de acordo com a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa e do Ciclo de Políticas.

4.1.2 RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA

Para Sacristán (1999), prática difere de ação. A prática para o autor pertence ao âmbito social e cultural, inerente às instituições. Enquanto a ação identifica a essência do ser humano. Embora distintas, prática e ação caminham juntas, tendo em vista que uma constitui a outra. As ações humanas expressam práticas sociais construídas convencionalmente por sujeitos históricos. Assim, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas constantemente a fim de atender a demanda emergente da sociedade.

Embora pesquisadores, como Mainardes (2006), refutem o termo implementação ou implantação de políticas públicas, considerando-os como uma intenção pretenciosa em se ensinar algo ao outro que ele não sabe; o processo de planejar e executar práticas e ações possíveis para tornar o texto político uma realidade tangível, deve ser compreendido neste estudo como a execução da política pública em questão. Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 179), defendem que,

depois que um problema público conseguiu entrar na agenda política, depois que foram formuladas várias opções para resolvê-lo e depois que o governo estabeleceu os objetivos políticos e se decidiu por um curso de ação, ainda cabe a ele colocar a decisão em prática. O esforço, os conhecimentos e os recursos empregados para traduzir as decisões políticas em ações compreendem o estágio de implementação do ciclo político.

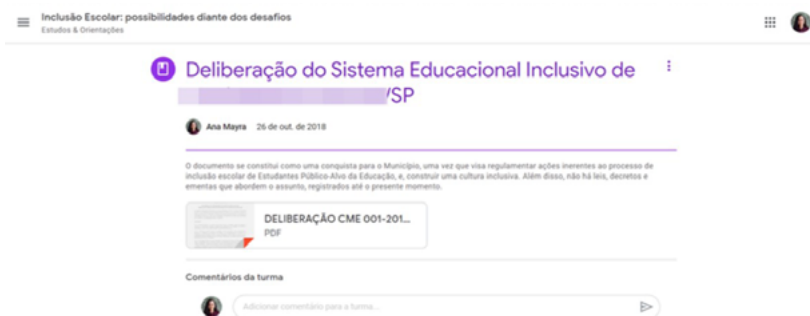


Porém, a implementação, a exequibilidade ou o colocar a política pública em prática, não pode se resumir na mera execução do que foi decidido e escrito durante o contexto de produção do texto. Uma vez que de acordo com Rua (2013, p. 91), a “implementação não somente enseja execução, como também requer novas decisões. [...] as decisões não se encerram durante a formulação – se estendem por todo o período de vigência de uma política pública”. Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram submetidos a um processo formativo que visou também ao acompanhamento da tomada de decisões e à ressignificação da prática, diante do texto deliberativo.

Com o texto elaborado, a Gestão Educacional do município, juntamente com os membros do CME, passou a refletir sobre práticas já realizadas no contexto municipal que estavam de acordo com a Deliberação e outras ações que poderiam ser promovidas para aprimorar o trabalho desenvolvido. Neste período, reuniões foram realizadas com a participação da pesquisadora que promoveu reflexões com os participantes acerca dos artigos do texto deliberativo e das práticas necessárias para cumpri-los, via meios digitais como *Google Sala de Aula* e *WhatsApp*.

A experiência dos participantes com o *Google Sala de Aula* não foi usual, tendo em vista demandar maior tempo para acesso, concentração e dedicação às reflexões sugeridas pela pesquisadora e suas funções diárias, inerentes ao cargo que ocupam no município, além de não disporem do empenho necessário para este momento da pesquisa. No *Google Sala de Aula*, conforme Figura 20, a pesquisadora disponibilizou o texto deliberativo e afirmou aos participantes que o documento se constituiu como uma conquista para o Município, uma vez que tem por intuito principal regulamentar práticas e ações acerca do processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial e, assim, construir uma cultura inclusiva nas escolas da rede.

Figura 20 – Ambiente formativo no Google Sala de Aula



Inclusão Escolar: possibilidades diante dos desafios
Estudos & Orientações

Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo de /SP

Ana Mayra 26 de out. de 2018

O documento se constitui como uma conquista para o Município, uma vez que visa regulamentar ações inerentes ao processo de inclusão escolar de Estudantes Público-Alvo da Educação, e, construir uma cultura inclusiva. Além disso, não há leis, decretos e ementas que abordem o assunto, registrados até o presente momento.

DELIBERAÇÃO CME 001-201...
PDF

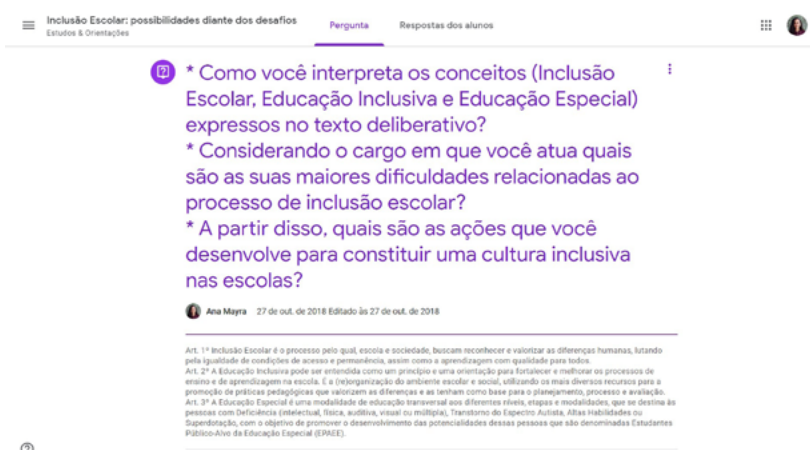
Comentários da turma

Adicionar comentário para a turma...

Fonte: pesquisadora.

Considerando o espaço destinado aos estudos e à reflexão, a pesquisadora passou a lançar questionamentos que favorecem o olhar para as práticas e ações de cada participante, de acordo com sua ocupação profissional. Como base, utilizou-se os três primeiros artigos conceituais da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município, para colaborar com o diálogo e reflexão, conforme Figuras 21 e 22.

Figura 21 – Ambiente formativo no Google Sala de Aula



Inclusão Escolar: possibilidades diante dos desafios
Estudos & Orientações

Pergunta Respostas dos alunos

* Como você interpreta os conceitos (Inclusão Escolar, Educação Inclusiva e Educação Especial) expressos no texto deliberativo?

* Considerando o cargo em que você atua quais são as suas maiores dificuldades relacionadas ao processo de inclusão escolar?

* A partir disso, quais são as ações que você desenvolve para constituir uma cultura inclusiva nas escolas?

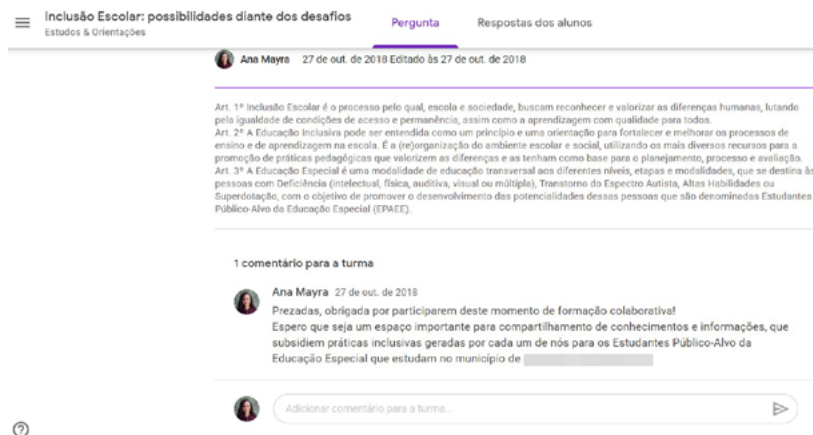
Ana Mayra 27 de out. de 2018 Editado às 27 de out. de 2018

Art. 1º A Inclusão Escolar é o processo pelo qual, escola e sociedade, buscam reconhecer e valorizar as diferenças humanas, lutando pela igualdade de condições de acesso e permanência, assim como a aprendizagem com qualidade para todos.

Art. 2º A Educação Inclusiva pode ser entendida como um princípio e uma orientação para fortalecer e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem na escola. É a (re)organização do ambiente escolar e social, utilizando os mais diversos recursos para a promoção de práticas pedagógicas que valorizam as diferenças e as tenham como base para o planejamento, processo e avaliação.

Art. 3º A Educação Especial é uma modalidade de educação transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades, que se destina às pessoas com Deficiência (intelectual, física, auditiva, visual ou múltipla), Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, com o objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas que são denominadas Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAAE).

Fonte: pesquisadora.

Figura 22 – Ambiente formativo no *Google Sala de Aula*


Inclusão Escolar: possibilidades diante dos desafios
Estudos & Orientações

Pergunta Respostas dos alunos

Ana Mayra 27 de out. de 2018 Editado às 27 de out. de 2018

Art. 1º Inclusão Escolar é o processo pelo qual, escola e sociedade, buscam reconhecer e valorizar as diferenças humanas, lutando pela igualdade de condições de acesso e permanência, assim como a aprendizagem com qualidade para todos.
Art. 2º A Educação Inclusiva pode ser entendida como um princípio e uma orientação para fortalecer e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem na escola. É a (re)organização do ambiente escolar e social, utilizando os mais diversos recursos para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e as tenham como base para o planejamento, processo e avaliação.
Art. 3º A Educação Especial é uma modalidade de educação transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades, que se destina às pessoas com Deficiência (intelectual, física, auditiva, visual ou múltipla), Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, com o objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas que são denominadas Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAAE).

1 comentário para a turma

Ana Mayra 27 de out. de 2018
Prezadas, obrigada por participarem deste momento de formação colaborativa! Espero que seja um espaço importante para compartilhamento de conhecimentos e informações, que subsidiem práticas inclusivas geradas por cada um de nós para os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial que estudam no município de [redacted]

Adicionar comentário para a turma.

Fonte: pesquisadora.

Vale mencionar que foram cadastradas neste ambiente virtual de aprendizagem, a diretora da DMECR, a supervisora de ensino, a presidente do CME e, então, Coordenadora da Educação Especial e Inclusiva, a secretária do CME e a diretora da EMEF “S” – que foi participante dos estudos desenvolvidos por Silva (2018) e solicitou a participação de suas parceiras de gestão escolar, conforme pode ser observado na Figura 23. No entanto, foram obtidas apenas três respostas, mesmo tendo um prazo longo para realização da reflexão. As respostas obtidas foram da coordenadora pedagógica da EMEF “S”, supervisora de ensino do município e da presidente do CME, coordenadora da Educação Especial e Inclusiva.

Acredita-se que a baixa adesão ao ambiente virtual de aprendizagem elaborado por meio do *Google Sala de Aula* seja em decorrência da presença semanal da pesquisadora no prédio da DMECR, sua participação no CME e visitas à EMEF “S”. A facilidade em ter a pesquisadora presencialmente para dialogar, tirar dúvidas e compartilhar situações, e quando necessário respondendo aos questionamento e dúvidas via *WhatsApp*, tornou o processo formativo por

meio do *Google Sala de Aula* mais trabalhoso aos participantes, uma vez que necessitavam estar logados com uma conta Google e precisavam realizar alguns passos no aplicativo para visualizarem os arquivos disponíveis e comentar as atividades propostas.

Figura 23 – Ambiente formativo no *Google Sala de Aula* – interação com a Coordenadora

The screenshot displays the Google Classroom interface. On the left, a list of assignments is shown with checkboxes and status indicators. The main content area on the right shows a selected assignment titled 'Inclusão Escolar: possibilidades diante dos desafios' with a due date of '3 de jan. de 2019'. The assignment text discusses 'Inclusão Escolar' and 'Educação Especial'. Below the text, there is a list of bullet points:

- Primeiro é eu cuidar da minha própria formação, é o que estou fazendo;
- Acompanhar de perto quem são esses alunos e também acompanhar esses professores;
- Cobrar de forma efetiva o trabalho que está sendo desenvolvido (esse fica a desejar por conta de inúmeras situações que acontece no espaço escolar);
- Oferecer suporte didático.

At the bottom of the assignment view, there is a 'Responder' button.

Fonte: pesquisadora.

Mediante devolutiva da coordenadora da EMEF "S", expressa na Figura 24, percebemos sua compreensão acerca dos conceitos apresentados inicialmente no texto deliberativo. Assim como, os desafios que considera serem dificultadores para que o processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial se efetive, apontando a formação de professores e o compromisso familiar com a formação das crianças. Além disso, como coordenadora pedagógica de uma unidade escolar subsidiada pela DMECR relata ações desenvolvidas para se aproximar daquilo que considera ideal para o processo mencionado, como desenvolver sua própria formação continuada, acompanhar professores e estudantes na escola para que o trabalho pedagógico se desenvolva de forma satisfatória, e oferecer suporte didático.

Figura 24 – Ambiente formativo no *Google Sala de Aula* – interação com a Supervisora

Pergunta Respostas dos alunos

SUPERVISORA 7 de nov. de 2018

1. Acredito que a escola deve acolher todo aluno, independente de qualquer condição, seja física, social, psicológica, de etnia, mental e religiosa. A todos receber e ofertar uma educação de qualidade.
2. Educação inclusiva, para mim, é buscar uma forma de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem e, havendo dificuldade nesse objetivo, pesquisar novas metodologias e adequação de conteúdos para despertar o interesse do aluno.
3. A Educação Especial, no meu entendimento, é aquela destinada a uma clientela especial, que necessita de cuidados especiais com utilização de equipamentos e materiais diferenciados pois envolve deficiências, sejam elas físicas, intelectuais, visuais, auditivas, síndrômicas, TEA e outras, além de Altas habilidades ou superdotação.

2 respostas

Ana Mayra 15 de nov. de 2018

Você, enquanto Supervisora de Ensino do Município c demonstrou muita clareza ao expor sua opinião em relação aos conceitos expressos na Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo. No entanto, considerando a proposta inicial, vamos tentar refletir sobre a sua atuação profissional em relação a estes conceitos:

- * Considerando o cargo em que você atua quais são as suas maiores dificuldades relacionadas ao processo de inclusão escolar?
- * A partir disso, quais são as ações que você desenvolve para constituir uma cultura inclusiva nas escolas?

SUPERVISORA 16 de dez. de 2018

A maior dificuldade que encontro é a resistência das pessoas, sejam elas docentes ou equipe gestora. O hábito doentio de rotular o aluno como incapaz cria uma barreira bastante sólida. Busco, dentro de minhas possibilidades de estudo e experiência docente, leis e artigos que tratem do assunto "inclusão escolar" para me embasar ao discutir o assunto.

Fonte: pesquisadora.

Assim como a coordenadora pedagógica da unidade escolar mencionada, a Supervisora de Ensino do Município, conforme Figura 25, também, expôs seus conhecimentos e interpretações acerca dos conceitos de Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial, considerados pela Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo. Quando questionada pela pesquisadora acerca das dificuldades encontradas para ressignificar práticas e ações para construir uma cultura inclusiva nas escolas, mencionou a resistência e a necessidade de conscientização da comunidade escolar. Além de revelar que em momentos oportunos resgata sua própria experiência docente para exemplificar e dialogar acerca das diferenças na escola.

Figura 25 – Ambiente formativo no *Google Sala de Aula* – interação com a Presidente


Pergunta Respostas dos alunos

PRÉSENTAÇÃO DO CME
COORD. EDUCAÇÃO ESPECIAL
8 de nov. de 2018

Os conceitos foram escritos com clareza para que não houvesse dupla interpretação. Buscou-se definir cada conceito de forma significativa, para que a partir deles tivéssemos um norte do que fazer e como fazer. Assim, conseguimos focar para uma atuação mais eficaz, onde a Educação Especial seja respeitada como o ramo da educação voltado para o atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência. Já a Educação Inclusiva não pode ser confundida com educação especial, pois a Educação Inclusiva é uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Ou seja, uma modalidade de ensino para TODOS os alunos, a partir da reorganização do ambiente escolar e social. Na minha função como professora auxiliar não enfrento muitas dificuldades relacionadas ao processo de inclusão, visto que tenho uma certa facilidade para que a mesma ocorra, e percebo os professores satisfeitos com os resultados do meu trabalho e esforço. Desenvolvo ações inclusivas pensando na turma em que leciono, e não apenas para o aluno público-alvo da Educação Especial. Isto acontece através do planejamento das aulas e metodologias adotadas visando todos os alunos. Acredito que isto sim seja uma Educação Inclusiva, com direitos garantidos igualmente.

2 respostas

Ana Mayra 15 de nov. de 2018


Parabéns, tenho certeza que você é uma excelente profissional!!!
Mas, vale destacar que no Município você atua em duas funções extremamente importantes: professora auxiliar e Presidente do Conselho Municipal de Educação.
Enquanto professora auxiliar é possível perceber suas ações voltadas ao processo de inclusão escolar, conforme nos conscientiza a Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo. Mas, e enquanto Presidente do CME? Quais são as suas maiores dificuldades? Quais ações você desenvolve por intermédio deste órgão deliberativo para construir a cultura inclusiva nas escolas municipais?

PRÉSENTAÇÃO DO CME
COORD. EDUCAÇÃO ESPECIAL 6 de nov. de 2018

Enquanto Presidente do CME, afirmo que as dificuldades são maiores. Percebo que nem todos os membros do CME estão engajados em busca de mudanças. Pensando nas ações já realizadas, demos um passo muito importante, que foi a elaboração da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo, com a sua significativa contribuição e dos professores da UNOESTE e UNESP. No entanto, temos longos caminhos a percorrer e grandes muralhas a serem derrubadas para que a implantação da mesma aconteça de maneira real e ideal. Acredito que, enquanto Presidente do CME, terei que ir até as escolas apresentar a Deliberação, pois já observei que as escolas não estão atentas enquanto sua existência e que os membros do CME que são representantes das escolas, também não levaram a informação até suas unidades escolares. Vejo também que, principalmente os membros das unidades escolares de Ensino Fundamental II não dão a devida importância à Deliberação, pois nas reuniões do CME em que propomos discussão da mesma e análise de como está acontecendo no município, pouco contribuíram. Ainda há um grande caminho a percorrer....

← Responder

Fonte: pesquisadora.



Com propriedade, por ter participado colaborativamente do contexto de produção do texto deliberativo, a Presidente do CME e professora auxiliar da EMEF “S”, designada para atuar como Coordenadora da Educação Especial e Inclusiva, devido à sua qualificação e experiência profissional; expõe com segurança a importância dos conceitos abordados e revela que diante do CME percebe dificuldades ao lidar com o engajamento para ressignificações de práticas que favoreçam a inclusão escolar. Considera a elaboração da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo uma conquista significativa para o cenário em que atua. Reconhece que ainda há um longo caminho a percorrer para que a inclusão se consolide de forma real e possível, apontando sugestões de ações que considera necessárias diante de sua ocupação enquanto presidente do CME, dentre elas: visitar as escolas da rede municipal de educação para apresentar o texto deliberativo, tendo em vista sua percepção de que mesmo tendo representantes de todas as unidades escolares participando da construção do texto, enquanto membros do CME, o mesmo não foi amplamente divulgado e dialogado nas escolas. Além disso, reconhece a dificuldade em atingir e impactar com a Deliberação, os professores do Ensino Fundamental, ciclo II.

Essa declaração evidencia que o processo formativo não foi significativo para os demais membros da CME, assim acredita-se que compreenderam o processo como o cumprimento de uma demanda externa e não conseguiram articulá-lo ao atendimento das reais demandas do município, até por ausência de envolvimento. Para reverter esta ideia, faz-se necessário realizar o caminho inverso e tomar a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo como referência para analisar os reais problemas e causas principais que impedem a sua implementação efetiva.

As poucas contribuições no ambiente virtual de aprendizagem, que consideraram o *Google Sala de Aula* como espaço de construção coletiva de saberes e reflexões, foram válidas e importantes para os participantes deste momento, tendo em vista que tiveram

a oportunidade de ponderar e escrever práticas e ações próprias que pudessem ser ressignificadas para atender ao exposto e defendido pelo texto deliberativo. O momento foi oportuno para registro inicial e reflexão dos participantes acerca de suas frustrações e expectativas diante da realidade municipal.

No entanto, devido às demais atribuições da Gestão Educacional, representada pela Diretora da DMECR, da Supervisora de Ensino, Presidente e Secretária do CME e, também gestoras da EMEF "S", o meio digital mais utilizado foi o *WhatsApp*, por ser considerado mais usual e prático. Além disso, consideraram ser importante naquele momento, refletir e ponderar práticas e ações diante das situações problemas emergentes, o que descaracteriza o processo formativo idealizado pela pesquisadora, mas não o invalida. Aliás, reforça a necessidade em se planejar processos formativos que utilizem meios digitais que considerem de fato a realidade dos participantes, para que seja Construcionista, Contextualizada e Significativa, conforme defendido por Schlünzen (2015).

Acredita-se que estes encontros presenciais e diálogos realizados por meio de uma plataforma digital e um aplicativo de comunicação, proporcionaram aos participantes do estudo reflexões profundas acerca dos artigos descritos no documento deliberativo, e sobre as práticas pedagógicas inclusivas que poderiam ser realizadas nas escolas da rede municipal. Este momento da pesquisa proporcionou aos participantes reflexões acerca dos conflitos que estavam vivenciando para executar os artigos do texto deliberativo e consequentemente ressignificaram práticas.

Assim, a pesquisadora tornou-se uma mediadora entre os participantes e o conhecimento construído, em um movimento cíclico, denominado por Valente (2002), como espiral da aprendizagem. O autor se baseia nas teorias de Papert, Vygostsky, Piaget e Freire, e de acordo com ele, a espiral da aprendizagem proporciona a descrição, a execução, a reflexão e a depuração do conhecimento.

Schlünzen e Santos (2016, p. 60), abordam a espiral da aprendizagem defendida por Valente (1999) resumidamente,

Inicialmente, ele **descreve** o seu entendimento sobre determinado conceito ou assunto ao tentar solucionar um problema [...]. Após o estudante ter explicitado e representado a sua ideia, ele pode solicitar que a tecnologia **execute** ou apresente o que foi implementado ou elaborado e, à medida que a tecnologia fornece a ele os resultados, pode **refletir** se o produto obtido confere com o planejado. No caso de o resultado não ser satisfatório, ele pode **depurar** e identificar o erro, corrigindo-o e fazendo uma nova descrição, o que completa a espiral.¹⁷

A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa considera a espiral da aprendizagem, assim, todo o processo percorrido pelos participantes desta pesquisa, esteve pautado no movimento de aprendizagem defendido por Valente (1999) e Schlünzen (2000; 2015). Considerando este processo de ressignificação da prática como de formação colaborativa, foi possível perceber que os participantes se uniram a fim de formar de fato uma equipe. Mediante a demanda da DMECR, o processo formativo era conduzido com o intuito de torná-lo significativo aos participantes, sendo perceptível o impacto dentro da realidade educacional. Assim, houve reuniões e diálogos via meios digitais acerca da presença de profissionais de apoio escolar (cuidador ou tutor pedagógico) na escola ou sala de aula, necessidade formativa dos professores e funcionários da comunidade escolar, atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, entre outros.

O envolvimento dos participantes foi ativo durante todo o processo de elaboração do texto e de ressignificação da prática para adequá-la ao dispositivo tendo em vista a utilização da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa defendida por Schlünzen e Santos (2016, p. 63), uma vez que,

A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa é uma abordagem favorável que desperta o interesse do estudante e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas ideias. É aquela cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os estudantes, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio de tecnologias, um projeto que faz parte da vivência e do contexto [...]. Dessa forma, as informações que são significativas para o estudante podem ser transformadas em conhecimento, formalizando cada conceito importante (Schlünzen; Santos, 2016, p. 63).

O papel da pesquisadora neste processo foi de mediar e conduzir a construção do conhecimento dos participantes que apresentavam as situações problema que emergiam do seu contexto, como as diretrizes para atender todos os estudantes público da Educação Especial matriculados nas escolas da rede municipal na Sala de Recursos Multifuncionais, assim como, a promoção de momentos e espaços formativos relacionados ao tema aos professores da educação básica I e II, entre outros.

Além de contribuir com as novas práticas inclusivas, dando significado à aprendizagem dos envolvidos, considerando os anseios em conscientizar os profissionais da educação, participar de programas de formação com especialistas, promover o Atendimento Educacional Especializado com qualidade mesmo atuando com subsídios e recursos próprios, pesquisadora, participantes e representante do GEDUC estiveram em contato frequente a fim de realizar os apontamentos, análises e justificativas das práticas executadas.

Considerando os desafios de um município de pequeno porte e sem muitos recursos financeiros para atuar em favor da Inclusão Escolar, e as possibilidades apresentadas no texto deliberativo, reflexões acerca do Contexto dos Resultados/Efeitos, de acordo com os questionamentos Mainardes (2006, p. 68) serão apresentadas:

1. Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?
2. Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?
3. Há consequências inesperadas? Quais?
4. Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?
5. Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo pesquisador? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?
6. Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?
7. O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados?
8. Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?


A Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município visa garantir e ampliar os serviços da Educação Especial para todos os estudantes público da Educação Especial matriculados na rede municipal de educação, impactando diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, expressa e normaliza serviços que já eram garantidos pelos contextos de influência, mas que no Município, campo da investigação, ainda não apresentavam ações tão pertinentes e inerentes às necessidades educativas dos

estudantes público da Educação Especial. Dessa forma, o texto deliberativo impacta diretamente aos estudantes público da Educação Especial e aos professores e profissionais da educação que atuam em uma perspectiva inclusiva, tendo em vista que suas responsabilidades passam a ser formalizadas pelo dispositivo.

Por se tratar de um texto deliberativo que aborda possibilidades inerentes ao processo educativo de estudantes público da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, artigos referentes à alimentação, higiene e transporte acessível foram incluídos para atender grupos específicos que consideram classe social, localidade da moradia – vale mencionar que o município possui uma grande área rural com residências – áreas carentes dentro do perímetro urbano, e características pessoais e únicas dos estudantes. Assim, o texto deliberativo, embora aborde questões inerentes a um grupo específico de estudantes em idade escolar que frequentam a rede municipal de educação, visa garantir serviços que possibilitem o acesso e a participação plena.

O texto deliberativo foi homologado em agosto de 2018 e os responsáveis pelos estudantes público da Educação Especial passaram a tomar conhecimento de seus direitos. A partir de então, consequências inesperadas começaram a surgir, tendo em vista o equívoco causado pela má interpretação acerca da real necessidade de um professor de apoio especializado na sala de aula junto com o professor regente em todas as classes com estudantes público da Educação Especial matriculados, como expresso no inciso II do artigo 4º.

Nesse sentido, a DMECR atribuiu uma comissão de professores especializados, voluntários, para analisar e avaliar a real necessidade de um professor de apoio dentro da sala de aula com o professor regente para contribuir com as necessidades educativas dos estudantes público da Educação Especial, principalmente, daqueles que receberam o diagnóstico de Transtorno do Espectro



Autista, demonstrando o quanto a deliberação foi construída a partir do contexto envolvido. A comissão formada pela DMECR teve por intuito realizar uma análise biopsicossocial, considerando aspectos de socialização, dificuldades motoras e de aprendizagem. Além disso, os serviços frequentados pelos estudantes público da Educação Especial no contraturno também foram considerados, para em seguida dar parecer favorável ou não para os responsáveis, bem como uma justificativa legal para as famílias que entraram com ordem judicial. Vale destacar que todas as justificativas enviadas, até a data de publicação desta tese, foram aceitas pelo promotor de justiça do município.

A Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município e as ações decorrentes da mesma passaram por uma análise pedagógica e por parecer técnico elaborado pelo Centro de Apoio Técnico à Execução (CAEx), por meio do Setor de Educação Forense, atendendo à solicitação do GEDUC/MPSP, no ano de 2019. Castilho (2014, p. 10) afirma que, “o Ministério Público, como instituição do Estado brasileiro encarregada por zelar pelos direitos coletivos e individuais indisponíveis, tem a obrigação de monitorar as políticas públicas que visam concretizar os direitos humanos e, entre estes, o da educação”.

Concordando com a autora, Martins (2014, p. 22) afirma que,

Se o Ministério Público não tem uma presença maior na etapa da formulação das políticas educacionais, é fundamental sua atuação na etapa de sua implementação, de forma a garantir sua efetividade para atingir os fins pretendidos. O MP atua como fiscal da lei e em defesa do direito à educação. Para tanto, promove ações civis públicas e alinhava termos de ajuste de conduta com os gestores, para que corrijam eventuais falhas e insuficiências.

Com isso, sua participação neste momento do estudo foi de suprema importância para afirmar e conduzir a trajetória e as escolhas das estratégias políticas tomadas pela gestão educacional do

município para executar os artigos da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo. Assim, a devolutiva enviada ao município se configura como um dado oficial acerca do impacto imediato do texto deliberativo, tendo em vista a visita técnica ser realizada no início de 2019, seis meses após a homologação.

De acordo com o parecer técnico enviado, faz-se necessário construir democraticamente um plano de ação que viabilize a formação continuada dos profissionais da educação com temas pertinentes às diversas especificidades da Educação Especial e Inclusiva, considerada como emergente, para os gestores das sete unidades escolares do sistema municipal de educação consultados pelo responsável do Setor de Educação Forense. Espera-se que o município alcance, nos próximos anos letivos, o planejamento de ações formativas que contemple as reais necessidades de cada eixo que compõe os diversos profissionais de educação. Considerando o texto deliberativo acerca do Sistema Educacional Inclusivo, parcerias intersetoriais com as universidades e centros especializados em inclusão com especialistas, poderiam ser estabelecidas a fim de promover ações formativas que relacionem teoria e prática, tanto para os professores da Sala de Recursos Multifuncionais como para os professores da sala de aula comum.

O parecer sugere à DMECR que transmita uma orientação, mais assertiva, às escolas em relação a construção de seus Projeto Político Pedagógico (PPP) e Planos de Ensino Adaptados (PEA), sendo o último construído com a participação da família e dos professores, a fim de abranger todas as áreas de conhecimento, respeitando as especificidades individuais do estudante. Compreende-se o Plano de Ensino Adaptado (PEA) como PEI, já utilizado pelos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais no município.

Em relação ao PPP, foi constatado que algumas unidades escolares estavam passando por uma reformulação e atualização de

dados, mas que em sua maioria, a última elaboração havia ocorrido no ano de 2007, e de acordo com o parecer técnico não era possível perceber a participação efetiva e o envolvimento da comunidade escolar. Além disso, os documentos analisados não mencionavam ações relacionadas à inclusão escolar e ao Atendimento Educacional Especializado. O artigo 2º do Decreto n. 7.611 (Brasil, 2011), afirma que,

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Ou seja, o Atendimento Educacional Especializado deve estar presente na proposta pedagógica da escola, considerando as ações, objetivos e metas necessárias para que alcance aos estudantes público da Educação Especial de forma satisfatória. Além disso, o artigo 10º da Resolução n. 4/2009 do CNE/CBE alega que “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado”.

O PPP é o eixo norteador de todo trabalho escolar, tendo em vista que caracteriza e orienta a ação educativa, sendo o referencial das instituições de ensino. Sua essência é possibilitar que cada instituição desenvolva seu trabalho conforme as necessidades e especificidades de sua comunidade. Sua construção demanda reflexão acerca de que tipo de educação se pretende desenvolver na instituição de ensino, metas e objetivos que se deseja alcançar, assim como as estratégias que serão utilizadas para alcançá-las.

De acordo com a LDBEN (Brasil, 1996), em seu artigo 12, “os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. As escolas têm total autonomia para construir a proposta pedagógica de acordo com suas necessidades,

lembrando que a mesma não é imutável e, portanto, pode ser alterada caso não esteja atentando as peculiaridades sociais e educacionais de sua comunidade. O PPP não deve ser um documento elaborado apenas para atender determinações legais, mas um dispositivo orientador em relação às ações da unidade escolar, estabelecendo normas básicas de organização e funcionamento para atingir as metas educacionais.

O projeto político pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo (Veiga, 1998, p. 9).

Para a autora, o documento é político, pelo compromisso que assume com a formação do cidadão para a sociedade e, pedagógico, uma vez que define ações educativas e características referente à organização e funcionamento da escola para que cumpra sua intencionalidade. Por isso, a construção do PPP é constantemente mutável e modifica-se de ano para ano, de escola para escola, assim como as transformações sociais emergentes.

Outro fator mencionado no parecer técnico que necessita de atenção é a articulação entre os professores especializados que atuam no Atendimento Educacional Especializado e os professores regentes da sala de aula comum das escolas em que a Sala de Recursos Multifuncionais não está localizada. O encontro entre esses professores precisa ser proporcionado para garantir ações articuladas que favoreçam o processo de ensino dos estudantes público da Educação Especial, além disso, a Resolução CNE/CBE n. 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), aborda no artigo 13 que esta ação está entre as atribuições do professor especializado que atua no Atendimento Educacional Especializado:

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

[...]


VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

[...]

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Assim, o parecer técnico, recomenda a existência de canais de comunicação entre as unidades escolares, possibilitando a continuidade dos estudos. Vale mencionar que como solução imediata, a coordenadora de Educação Especial do município criou uma página no *Facebook*, onde são postadas algumas fotografias dos estudantes de forma que não os identifique, bem como objetivo e propostas de atividades que são realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais. Além disso, passaram a ter mais momentos de interação nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) nas escolas em que a Sala de Recursos Multifuncionais não está localizada, levando informações e trocando conhecimentos com os professores da sala de aula comum. A trajetória percorrida pelas crianças em outras instituições de ensino é fundamental para registro e acompanhamento acerca de seu desenvolvimento, além disso, os professores e gestores carecem dessa articulação.

Com a presença e participação efetiva da coordenadora de educação especial no município, que atua na escola em que a Sala de Recursos Multifuncionais está localizada, documentos inerentes ao Atendimento Educacional Especializado foram construídos



democraticamente com as professoras especializadas atuantes, como o PEI, sondagem acerca da hipótese de leitura e escrita e alfabetização matemática, considerando o grau de escolaridade do estudante e aquilo que se espera diante do currículo para sua idade cronológica, bem como uma estrutura inicial para entrevista com seus responsáveis, de forma contextualizada e significativa. Uma mudança que pode ser apontada uma vez que todos esses documentos eram de uso do Atendimento Educacional Especializado e mantidos sob sigilo pela DMECR. No entanto, mediante parecer técnico foi sugerido o compartilhamento desses documentos e seus resultados com os professores da sala de aula comum que possuem esses estudantes matriculados a fim de favorecer e contribuir com a flexibilização dos planos de ensino, que asseguram condições de acesso ao currículo.

Considerando a demanda do município em relação aos atendimentos que ocorrem por intermédio de ações intersetoriais com a Apae e a Divisão Municipal de Saúde, o parecer técnico aponta como possibilidade a composição de equipe multidisciplinar no setor de Educação, visando ao atendimento que considere as especificidades e demandas dos estudantes público da Educação Especial matriculados na rede municipal. Concordando com o artigo 3º da Resolução CNE/CBE n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

É importante mencionar que esta ainda não é uma realidade para a DMECR, tendo em vista a demanda em recursos humanos e a infraestrutura que a equipe multidisciplinar no setor de Educação ocasionaria para o município de pequeno porte. No entanto, gestores escolares e professores procuram se manter atentos aos estudantes

a fim de que o atendimento terapêutico com profissionais da área da saúde que se relacionam com a educação não sejam negados.

Mediante parecer técnico emitido, constatou-se que o município está construindo progressivamente um Sistema Educacional Inclusivo. Há necessidade de maior articulação em relação às propostas pedagógicas, objetivos e metas sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, na elaboração do PPP das unidades escolares, que necessitam ser reformulados com maior periodicidade. Além disso, foi relatada a necessidade emergente em estabelecer canais de comunicação e troca de informações e conhecimentos entre as instituições de ensino, favorecendo contato entre os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e os professores da sala de aula comum. Embora tenha participado de um programa de formação relacionado às práticas pedagógicas e lúdicas para atender estudantes com deficiência visual, apontou-se a necessidade em estabelecer mais momentos formativos que abordem a temática de Educação Especial e Inclusiva.

Os dados oficiais apresentados pelo parecer técnico emitido e encaminhado à DMECR e CME no início do ano de 2019, elaborado pelo Centro de apoio Operacional à Execução (CAEx), por meio do Setor de Educação Forense, atendendo à solicitação do GEDUC/MPSP, expressam a realidade observada pela pesquisadora durante a coleta de dados. A construção do conhecimento no momento do distanciamento da pesquisadora foi demonstrada, pois, no ano de 2019 e 2020, afastou-se fisicamente do campo investigado, momento no qual foi possível observar, por meio dos depoimentos dos participantes do estudo e dados oficiais emitidos pelo MPSP e pela formação colaborativa durante o processo de produção do texto deliberativo e assessoria inicial de ações inclusivas, que os gestores educacionais se apropriaram dos conhecimentos necessários para ressignificar sua prática e não depender exclusivamente da pesquisadora inserida no contexto para agir

e progredir, considerando os artigos da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município.

Os efeitos de primeira ordem, ou seja, mudanças estruturais e práticas iniciais para atender ao texto deliberativo foram relatadas pelo CME em um relatório parcial desenvolvido a partir do próprio documento. Efeitos de segunda ordem, como a consolidação de um processo formativo que atenda às necessidades dos profissionais que atuam no setor da educação em relação à educação especial e inclusiva, ainda estão sendo analisadas pela DMECR. Mas, no ano de 2019 participaram de um programa de formação continuada desenvolvido em parceria com a Unesp e a *Fundação Dorina Nowill*, por intermédio da pesquisadora.


Além de promoverem encontros presenciais com pesquisadores da área, que abordaram temas referentes à articulação dos professores da sala de aula comum e dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais, para todos os professores que atuam na rede municipal de educação. Além de formação específica para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

A Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo contribuiu para elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social em relação aos estudantes público da Educação Especial matriculados na rede municipal de Educação, uma vez que garante, regulamenta e sugere serviços da Educação Especial que, até então, não eram considerados por falta de conhecimento dos gestores educacionais e insegurança ao agir, além de não terem sido até o momento cobrados ou inquiridos para construir um sistema educacional inclusivo. Além disso, o texto reforça a igualdade em condições de acesso e permanência com qualidade para todos, expressa em outros dispositivos legais que compõem o contexto de influência.

Acerca do Contexto da Estratégia Política, Mainardes (2006, p. 68) apresenta as seguintes reflexões:

1. Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da literatura?
2. Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?
3. As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados e redimensionados? Que outras estratégias são apontadas na literatura?
4. As estratégias delineadas são exequíveis e fundamentadas em referenciais teóricos consistentes?
5. Em que medida as estratégias delineadas pelo pesquisador contribuem para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva?
6. Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?
7. As estratégias delineadas consideram os aspectos macro-estruturais?

Considerando a abordagem do Ciclo de Políticas, defendida por Ball (1994), pôde se afirmar como um disposto heurístico de análise, em uma perspectiva crítica, de políticas, pois visa averiguar e solucionar desigualdades sociais inerentes de contextos em nível micro e macrossocial. Os apontamentos emitidos no parecer técnico solicitado pelo GEDUC/MPSP tiveram por intuito diminuir as desigualdades produzidas pelo texto deliberativo, tendo em vista o curto prazo inicial para sua execução e pouca participação da comunidade externa; e proporcionar reflexão sobre as possíveis soluções a fim de contemplar todos os estudantes do município.



As desigualdades identificadas e as estratégias sugeridas mencionadas no parecer técnico e expostas neste tópico, foram organizadas e desenvolvidas pela DMECR, CME e Coordenação de Educação Especial e Inclusiva do Município, a fim de minimizá-las e favorecer a inclusão escolar de acordo com o contexto de influência e as possibilidades locais. As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados para atender as diferenças nas escolas públicas da rede municipal.

A avaliação externa acerca da exequibilidade imediata da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo contribuiu com o direcionamento de ações mais precisas e que estavam de acordo com os desafios enfrentados pela Educação no município investigado. Auxiliou, também, com o processo formativo desenvolvido com os participantes envolvidos no contexto de produção do texto, uma vez que ao receberem o parecer técnico tiveram maior contato com políticas públicas que norteiam o contexto de influência nacional e estadual, passando a questionar a pesquisadora acerca de ações e práticas que poderiam ser incorporadas como estratégias políticas do município, favorecendo a inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial.

Acredita-se que as estratégias formativas utilizadas pela pesquisadora, baseada na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa defendida por Schlünzen (2000; 2015) contribuíram com o fortalecimento do pensamento crítico dos participantes acerca da inclusão escolar e com uma resignificação de práticas a fim de oportunizar e democratizar real e efetivamente a escola pública municipal. O processo formativo realizado por meio de recursos digitais na promoção de trabalhos colaborativos voltados à construção de políticas públicas educacionais, como a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo, é uma estratégia que pode ser disseminada em outras estruturas municipais, tendo em vista considerar

as necessidades e possibilidades locais, o que torna todo o processo contextualizado e significativo para os que dele participam.

De acordo com Mainardes e Stremel (2015, p. 8), “o que acontece dentro da escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação (*enactment*) serão mediadas por fatores institucionais”, uma vez que as equipes gestoras educacionais e escolares possuem autonomia para realizar ações de acordo com os seus desafios e possibilidades. “Esses fatores constituem o contexto material da interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e limites para a colocação da política em ação no contexto da prática e quadros de referência de expectativas dentro dos quais as respostas à política são construídas” (Mainardes; Stremel, 2015, p. 8). Assim, espera-se que os participantes deste estudo compartilhem e produzam novos conhecimentos acerca do processo vivenciado com seus parceiros de profissão, para compreensão e execução do texto, com qualidade e primor.

4.1.3 IMPACTOS SOCIAIS E MUDANÇAS PERCEPTÍVEIS

Com base na Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo do Município e no processo formativo que culminou na ressignificação da prática dos gestores educacionais participantes da pesquisa, foi possível observar os impactos sociais iniciais por meio de mudanças perceptíveis, além das que foram expressas no relatório do documento deliberativo, e apontadas no parecer técnico emitido pelo Centro de apoio Operacional à Execução (CAEx), por meio do Setor de Educação Forense, atendendo à solicitação do GEDUC/MPSP. Tais impactos podem ser compreendidos em três dimensões: estrutural, formativa e cultural. Sendo assim, as mudanças perceptíveis mais expressivas serão mencionadas a seguir:

Considerando a formação acadêmica e a experiência da Presidente do CME como professor auxiliar em uma escola municipal,

e seu contato com estudantes público da Educação Especial, assim como a necessidade em se confiar em um sujeito ativo para coordenar e direcionar as práticas expressas pelos artigos do dispositivo legal em vigor, e sua participação ativa e colaborativa com a produção do texto deliberativo, a mesma foi designada, mediante aprovação da DMECR e do Prefeito do Município, Coordenadora da Educação Especial e Inclusiva.

A Designação da Professora Auxiliar e então Presidente do CME, para atuar na função teve por intuito a coordenação e a supervisão do desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado na Sala de Recursos Multifuncionais e demais ações relacionadas ao processo de inclusão escolar no Município, mediante a Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo.


Considerando esse cenário, vale mencionar que, para a designação, o Ministério Público do Estado de São Paulo foi consultado, tendo em vista que diante das responsabilidades administrativas, burocráticas e pedagógicas envolvidas, a DMECR não dispunha de condições suficientes para supervisionar, de forma direta, a execução do documento deliberativo em vigor em todas as escolas da rede municipal de educação sem apoio institucional. Além disso, em razão da expressiva participação e dos resultados obtidos durante sua presidência no Conselho Municipal de Educação (CME), a DMECR passou a estudar meios legais para que ela fosse designada e assumisse a coordenação da Educação Especial e Inclusiva no município.

Essa designação evidencia a centralidade dos sujeitos na mediação da política no contexto da prática, demonstrando como trajetórias profissionais, experiências acumuladas e reconhecimento institucional podem influenciar a implementação de políticas educacionais. Ao mesmo tempo, tal movimento suscita reflexões sobre o risco de personalização da política pública, na medida em que a condução de processos institucionais pode se tornar fortemente

dependente da atuação de determinados indivíduos, o que evidencia a necessidade de fortalecer estruturas institucionais e mecanismos coletivos que assegurem a continuidade e a sustentabilidade das políticas para além das trajetórias pessoais dos agentes envolvidos.

A atuação da Coordenadora da Educação Especial e Inclusiva foi extremamente importante para a ampliação da Jornada dos Professores Especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais, tendo em vista que passaram a atender estudantes público da Educação Especial de todo o Município e não apenas da escola em que a sala está localizada. Atualmente, a Sala de Recursos Multifuncionais conta com o profissionalismo de duas Professoras especializadas em Educação Especial e Inclusiva, com experiência comprovada na área de atuação, que atuam mediante jornada de trinta horas semanais, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde. É importante mencionar que a Sala de Recursos Multifuncionais do Município não foi viabilizada pelo MEC, sendo, portanto, uma conquista advinda do processo formativo com uma equipe gestora escolar, desenvolvida por Silva (2018).


Com sua equipe formada, uma ação importante da Coordenadora da Educação Especial e Inclusiva foi a elaboração do Plano Pedagógico de Ensino Anual da Sala de Recursos Multifuncionais. Assim como a elaboração de pressupostos avaliativos que passaram a fazer parte da rotina das professoras especializadas da Sala de Recursos Multifuncionais, como o PEI. Foram elaborados pela equipe, modelos adaptáveis de anamneses, sondagens, avaliações diagnósticas e prognósticas, bem como entrevistas com os responsáveis para início e acompanhamento dos atendimentos realizados junto aos estudantes público da Educação Especial. O contexto acadêmico relacionado à avaliação na Sala de Recursos Multifuncionais foi descrito e analisado no Trabalho de Conclusão de Cursos (TCC) desenvolvido por Vitor (2019), sob orientação de Rezende (2019).



Considerando a carência do município em relação à formação dos profissionais da Educação, em relação aos temas relacionadas à inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial, a pesquisadora indicou o município para participação no Programa de Formação *Legó Braille Bricks*, desenvolvido pela Fundação Dorina Nowill em parceria com a Fct/Unesp. O primeiro momento contou com uma formação presencial com a participação de representantes da *Fundação Dorina Nowill* (FDN), a fim de garantir aplicação teórica e prática sobre a usabilidade do *Legó Braille Bricks* (LBB) em escolas públicas como recurso lúdico-pedagógico no processo de alfabetização de estudantes com Deficiência Visual (DV). Esse momento exigiu participação presencial e efetiva durante 16 horas de formação. Participaram todos os Professores de Educação Básica I do município, assim como a equipe gestora das escolas. O evento foi organizado pela pesquisadora e DMECR e ocorreu no final do mês de janeiro de 2019, no início do ano letivo.

O segundo momento consistiu no acompanhamento de comunidades práticas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), elaborado por especialistas vinculados à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), considerando a avaliação da aplicabilidade dos conceitos abordados no primeiro momento da formação e o compartilhamento de ações exitosas entre os participantes. Foi utilizado o espaço virtual *Moodle* do ambiente *EduTec*, vinculado ao Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Unesp, que foi customizado para atender as demandas do curso de formação.


Houve acompanhamento por meio de tutoria, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pós formação presencial, sendo necessária a construção e aplicação de um plano de intervenção utilizando o LBB em salas de aulas comuns com estudantes com DV matriculados, segundo a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. Todos os participantes foram certificados, considerando sua participação no primeiro e no segundo



momento formativo, sendo: Certificação de 30h – encontro presencial, incluindo as respostas à avaliação e a reflexão sobre o encontro e Agenda 1 *on-line*; e, Certificação de 180h – encontro presencial e Agendas 1, 2 e 3 a distância. Durante o momento formativo a distância, a Coordenadora de Educação Especial e Inclusiva do município contribuiu com uma mediação presencial, orientando e colaborando com as propostas de planos de intervenção elaborados pelos professores da sala de aula comum. Essa participação foi fundamental para que o Programa de Formação *Lego Braille Bricks* fosse um sucesso no município.

Vale destacar que o município foi o primeiro a participar da formação piloto do programa mencionado, que, atualmente, tem previsão de ampliação que envolve sete estados brasileiros e quatro países. Vale destacar, que essa proposta de formação esteve entre os 150 projetos selecionados dos mais de 1500 enviados para concorrer a uma premiação denominada *Reimagine Education – London 2019*. Dados que comprovam a importância do projeto e destacam ter o município investigado como um dos primeiros selecionados para receber a formação.

Considerando, ainda, a carência de formação dos profissionais acerca da Inclusão, a Coordenadora de Educação Especial e Inclusiva organizou um momento reflexivo de planejamento para a sua equipe da Sala de Recursos Multifuncionais, convidando professores especializados e experientes que atuam no Atendimento Educacional Especializado de um município de porte médio com a Educação Especial e Inclusiva consolidada, a fim de proporcionar troca de conhecimentos, orientações e informações pertinentes sobre o desenvolvimento pedagógico dentro da Sala de Recursos Multifuncionais. Embora os momentos formativos tenham sido ampliados, permanece o desafio de avaliar sua repercussão concreta nas práticas cotidianas.



Além disso, a DMECR com o apoio da Coordenadora de Educação Especial e Inclusiva, que além de atuar especificamente na Sala de Recursos Multifuncionais colabora com as ações em toda rede municipal de Educação, organizaram e executaram o (re) planejamento anual, que acontece no mês de julho de todos os anos letivos, sobre temáticas inerentes à Inclusão. O momento de replanejamento contou com a presença de profissionais qualificados acadêmica e profissionalmente, que puderam apresentar aos Professores de Educação Básica I e II o cenário educacional brasileiro e os reflexos da inclusão.

A partir de julho de 2019, diretoria e supervisora de ensino da DMECR, juntamente com a Coordenadora de Educação Especial e Inclusiva e professoras da Sala de Recursos Multifuncionais passaram a analisar a possibilidade de reformarem um prédio, considerando as normas atuais de acessibilidade, que fica dentro da escola em que a Sala de Recursos Multifuncionais está localizada. A ideia inicial surgiu a fim de proporcionar aos profissionais envolvidos e atuantes diretos na Educação Especial e Inclusiva, que tivessem melhores condições de trabalho, tendo em vista que a atual gestão da escola tem confundido o Atendimento Educacional Especializado com o reforço escolar, solicitando avaliação e atendimento de todo e qualquer estudante com qualquer dificuldade em sua aprendizagem.

Além disso, segundo os participantes do estudo, esta ideia proporcionaria a concentração das informações acerca do desenvolvimento desses estudantes, uma vez que ainda estariam dentro de uma escola pública e tentariam proporcionar maior abertura às demais escolas que possuem estudantes que participam das atividades na Sala de Recursos Multifuncionais. Vale mencionar que a ideia foi discutida, uma vez que ao ser questionada a pesquisadora apresentou prós e contras de sua execução.

A decisão dos participantes foi a de manter a Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola pública e em posição privilegiada com fácil acesso a fim de garantir que a criação de um novo ambiente na escola não reforçasse práticas excludentes, proporcionando um trabalho próximo entre as atividades da Sala de Recursos Multifuncionais e da sala comum, como preconiza a legislação. A decisão de não criar um espaço separado indica avanço conceitual, evitando a reprodução de práticas segregadoras historicamente associadas à Educação Especial.



**ENCAMINHAMENTOS
E REFLEXÕES FINAIS
PARA UMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

O futuro está em aberto. Não é predeterminado e, deste modo, não pode ser previsto - a não ser por acidente. As possibilidades contidas no futuro são infinitas. Quando digo 'é nosso dever permanecermos otimistas', tal inclui não só a abertura do futuro, mas também o facto de que todos contribuimos para ele mediante os nossos actos: somos todos responsáveis por aquilo que o futuro nos reserva (Popper, 1996, p. 17).

Diante dos tópicos apresentados e da tese de que a formação colaborativa de gestores educacionais, segundo a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, é condição fundamental tanto para a elaboração de uma política pública quanto para o seu processo de implementação, para tecer as conclusões deste estudo, sente-se a necessidade de retomar os momentos fundamentais para o desenvolvimento das ações vivenciadas durante o processo, para que assim, torne-se possível analisar como foi o processo de elaboração da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo de um município do Oeste Paulista, como Política Pública Educacional, em um processo formativo para colaborar com o processo de construção de escolas inclusivas.

Inclusão é reconhecer, conviver, problematizar e lidar com as diferenças a fim de potencializar as habilidades e conhecimentos do outro, tornando-o pertencente ao ambiente educativo. Isto gera desestabilizações que nos fazem sair da zona de conforto e refazer o contexto em que se está inserido a partir de ressignificações do eu e do olhar e práticas que temos em relação ao outro.


A formação colaborativa por meio da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo enquanto objeto principal de análise desta tese, permitiu a reflexão sobre o conceito de Inclusão, a colaboração entre os participantes para estudos e produção do texto e diálogo prudente e pautado na ressignificação de práticas e ações, por parte dos gestores educacionais para se promover uma cultura inclusiva na rede municipal de Educação. Ter parte dos atores do

texto deliberativo como autores, participando de um processo formativo de cunho colaborativo, foi primordial para que pudessem se apropriar de conhecimentos e saberes necessários para promover a inclusão escolar.

Entende-se por formação colaborativa o desenvolvimento de ações conjuntas entre profissionais que podem ou não atuar na mesma área, em favor de um objetivo comum, tomando decisões em conjunto, pautadas no compromisso com os princípios, conceitos, valores e objetivos estabelecidos pelo próprio grupo, respeitando as opiniões e argumentos dos demais participantes e aceitando os diferentes posicionamentos. Assim, promover a seleção dos participantes e propor a produção do texto deliberativo em uma perspectiva formativa e colaborativa foi um desafio para a pesquisadora. Em alguns momentos, o coletivo se fez presente, no entanto, a pesquisadora esteve atenta para dar voz aos participantes e torná-los sujeitos de sua própria trilha de aprendizagem colaborativa.

O processo formativo, compreendido nesta tese, não teve por intenção regular a aprendizagem e as ações dos gestores educacionais ao colocar em prática o dispositivo legal produzido colaborativamente. Mas, contribuir com subsídios que permitissem a reflexão, o diálogo entre os participantes, o compartilhamento de informações e saberes e a ressignificação de práticas a fim de torná-las cada vez mais inclusivas para atender ao público escolar.

Ao propor o processo formativo, de forma livre, considerando o contexto dos participantes e os desafios encontrados para execução do texto deliberativo, foi necessário à pesquisadora, compreender as necessidades individuais de cada um dos participantes, lidar com as emoções advindas acerca das situações conflitantes de forma a analisar e refletir para dialogar ou agir. Para a pesquisadora, não atuar mediante um processo formativo formal, com pauta de estudos e leituras obrigatórias, foi desafiador, tendo em vista ser uma expectativa criada e reproduzida há anos pelos cursos de formação



inicial e continuada de professores. No entanto, seu maior intuito e desafio foi o de promover diálogos colaborativos que culminassem em ações e práticas ressignificadas para executar o texto deliberativo escrito pelo grupo de participantes, da melhor maneira possível. Bem como, considerar o local de fala de cada um, o contexto vivenciado e as possibilidades diante de tantos desafios externos, a partir de princípios colaborativos.

Para os gestores educacionais e demais participantes da pesquisa, acredita-se que com o processo formativo colaborativo desenvolvido, tenham construído o conceito de inclusão escolar utilizado no município, compreendido a importância da intersecção entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, e planejado ações a curto, médio e longo prazo para executar o texto deliberativo e reformulá-lo de acordo com as necessidades e demandas emergentes da sociedade. Define-se desta forma, uma vez que a aprendizagem do outro não pode ser mensurada a partir de suas intervenções enquanto educador, pois, em um mesmo diálogo formativo, múltiplas ações serão ressignificadas dentro do grupo, a depender se suas vivências e estudos anteriores. Mas, podem ser compreendidas a partir de suas interações e decisões frente à situação-problema.


O distanciamento geográfico da pesquisadora do local da pesquisa evidenciou a relevância do trabalho desenvolvido e afirmou a rede colaborativa criada entre os participantes, tendo em vista que foi possível perceber que se apropriaram do que necessitavam para vivenciar o momento, ressignificaram práticas e ações, não dependendo mais de uma assessoria constante da pesquisadora, continuaram construindo e buscando o ideal de uma cultura inclusiva para as escolas públicas do município. Embora muitos conceitos ainda careçam de esclarecimento e construção, é perceptível que os participantes que estiveram mergulhados no processo colaborativo de formação e elaboração do texto, buscam aprimorar suas estratégias e ressignificam suas práticas constantemente, uma vez que desenvolveram o hábito de refletir e

buscar conhecimento acerca de seus desafios e a trabalhar com as suas possibilidades.

O contexto de produção do texto estabelecido mediante relação de poder evidente do GEDUC/MPSP para o município campo da pesquisa, revelou a necessidade de se estipular um calendário que, de fato, atendesse às necessidades do grupo de participantes e comunidade externa, no entanto, o limitado prazo insuficiente, não invalida o processo e nem desmerece a deliberação. Fato que se evidenciou na descrição e análise dos dados. Infelizmente, o processo se caracteriza como um bom trabalho coletivo, mas não necessariamente colaborativo e significativo, como foi para os sujeitos que se disponibilizaram a responder ao formulário elaborado pelos participantes do contexto de produção do texto, como uma tentativa de tornar o processo mais democrático.

É válido mencionar que diante de tantos fatores limitantes, a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município investigado foi idealizada, planejada, elaborada e tem sido executada pelos atores responsáveis. Há necessidade de repensar e rever o texto deliberativo, assim como de se reavaliar políticas públicas educacionais constantemente para atender às novas demandas do público, que constantemente se refaz.

A análise pedagógica e o parecer técnico elaborado pelo CAEx, por meio do Setor de Educação Forense, atendendo à solicitação do GEDUC/MPSP, no ano de 2019, acerca da Deliberação do Sistema Educacional Inclusivo, foi uma ação muito importante para avaliar as ações desenvolvidas pela gestão educacional do Município para se promover uma cultura mais inclusiva em suas escolas. O comitê investigativo do CAEx entrevistou os gestores de todas as unidades escolares da rede municipal de Educação e solicitou informações acerca da Deliberação, tendo em vista ser necessário o conhecimento de todos para sua exequibilidade.



Considerando as políticas públicas e o direito de ser diferente no contexto escolar, é possível que as escolas simplesmente “fabriquem” respostas para incorporar os documentos e relatórios a fim de prestar contas e auditoria, sem promover transformações culturais, pedagógicas e organizacionais (Ball, 2006; Mainardes; Stremel, 2015). Ou, de fato ressignifiquem suas práticas e construam cenários de mudanças e transformações possíveis diante da realidade enfrentada. É necessário ressignificar conceitos, ações e práticas a fim de transformar o texto das políticas em práticas efetivas.


Assim, foi possível observar se, na prática, a deliberação promoveu, de fato, transformações pedagógicas, culturais e organizacionais ou não, para dessa forma, repensar ações e práticas excludentes em inclusivas. Assim como, refletir acerca de um programa de formação de professores que aborde temáticas relacionadas à inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial. E, também, ressignificar conceitos para aprimorar estratégias que permitam a exequibilidade do texto deliberativo diante dos desafios e das possibilidades enfrentadas pelo município, de forma contextualizada e significativa.

As abordagens do Ciclo de Políticas e Construcionista, Contextualizada e Significava, utilizadas durante as fases e etapas da pesquisa permitiram a transformação do contexto local e proporcionaram uma mudança social perceptível, a partir das ações ressignificadas e aprovadas pelo próprio MPSP. Assim, a construção e execução de uma política específica, voltada à educação especial e inclusiva e a formação colaborativa, permitem a ressignificação das práticas para atendê-la e executá-la. E, com isso, promove a construção de um Sistema Educacional Inclusivo articulado e coerente.

Considerando o estudo desenvolvido e defendido na presente obra, pode-se elencar alguns temas pertinentes que não foram investigados devido às escolhas que foram necessárias à pesquisadora, mas que podem ser temáticas para pesquisas futuras:

- Analisar os impactos acerca da exequibilidade da Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo no Município investigado, considerando médio e longo prazo;
- A partir do que tem sido planejado pela gestão educacional do município, analisar quais são os programas e ações para tornar a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município uma realidade permanente, considerando infraestrutura, recursos humanos e financeiros;
- As Políticas Públicas Educacionais são articuladas, daí o ciclo de políticas e a necessidade de revê-las constantemente para atender às inerências da sociedade emergente. Além disso, cada uma possui características e particularidades que visam contribuir e aprimorar o processo. Por isso, verificar e colaborar com a produção de novos textos legais que complementem e suplementem a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo no Município;
- Elaborar com base na Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo e ações desenvolvidas pela gestão educacional, um projeto de lei, apresentado e defendido na Câmara Municipal;
- Apontar diretrizes para a formação contextualizada de gestores educacionais e escolares acerca da Educação Especial e Inclusiva, em uma perspectiva colaborativa e que utilize meios digitais, em secretarias de educação de médio e grande porte.


A abordagem do Ciclo de Políticas, enquanto análise, permite a interpretação do fato pelo pesquisador e adequações de acordo com o método. Enquanto isso, a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa contribui para um processo formativo possível nas mais diversas situações, uma vez que considera os desafios e possibilidades dos participantes frente às suas funções profissionais e habilidades socioemocionais.



Ao refletir sobre a legislação de um contexto específico para a inclusão escolar, transita constantemente em dois contextos, apontados e defendidos por Ball (1994): o de influência e o de elaboração do texto. No texto deliberativo, detectamos as “brechas” no contexto da prática, caracterizando a política pública como fraca. Stromquist (2007, p.16) revela que “essas políticas manifestam uma preocupação profunda com o crescimento da exclusão social no mundo e consideram a qualidade do ensino uma forma de combater a negligência imposta a grupos em situação de desvantagem [...]”. Stromquist (2007) relaciona essas iniciativas e tentativas de construção de novas políticas públicas educacionais locais a grupos de professores ou grupos segmentados da sociedade civil que não fazem parte do poder político e se organizam da forma como podem para mobilizar campanhas, chamar atenção do governo local para colaborar com recursos humanos, financeiros e infraestrutura necessárias para tornar os projetos exequíveis.

O Sistema Educacional Inclusivo é aquele que pressupõe e incentiva o reconhecimento, a valorização e o atendimento às diferenças individuais de todos os estudantes, proporcionando equidade e igualdade em condições de acesso e permanência com qualidade. Aquele que transforma as desigualdades e barreiras de toda natureza em aprendizado para ressignificar as estratégias, práticas e ações, garantindo assim um processo educativo que busca a participação ativa e o desenvolvimento integral de seus educandos.

Embora a Deliberação acerca do Sistema Educacional Inclusivo do Município investigado, tenha sido elaborada a partir de um processo limitante devido ao tempo de estudo e preparação dos participantes, entre outras ocorrências relatadas nesta obra, sua homologação na rede municipal de educação pode ser considerada uma conquista. Os participantes deste estudo, a partir do texto deliberativo, ressignificaram suas práticas e buscaram a excelência de um sistema educacional inclusivo possível para a realidade.



Esse estudo teve por intuito contribuir com o meio social, político e acadêmico, pois pesquisas com interseção em políticas públicas educacionais, inclusão, formação e gestão educacional, são extremamente importantes para a construção de um sistema educacional inclusivo nas redes de ensino. Matos e Lemos (2020, p. 222) afirmam que “nesta sociedade globalizada, o educador se torna responsável por difundir e socializar as informações, o conhecimento, a inovação e as novas tecnologias para aprender e ensinar”. Assim, além de inspirar e colaborar com outros contextos, uma vez que os princípios utilizados se pautam na percepção do contexto dos participantes e em um processo formativo significativo e articulado com as necessidades, os desafios e as possibilidades locais, diante de tantas influências nacionais e estaduais para se promover uma educação para todos com qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. O.; SILVA, M. A.; MACEDO, M. C. O Conselho Municipal de Educação como Espaço Democrático para a Ampliação e Efetivação dos Direitos à Educação. *In: Mediação: Educação e Humanidades – Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ubá*, ano V, n. 10 – jan./jun. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 17 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

APPLE, M. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. *In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARNAIZ, P.; HERRERO, A. J., GARRIDO, G. C. F., HARO R. **Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. Comunidad Educativa**, n. 262, p. 29-35, 1999.

BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected work of Stephen J. Ball**. London: Routledge, 2006.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo**. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. 16p.

BERGAMO, R. B. **Pesquisa e Prática Profissional: educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2009.

BERNSTEIN, B. **Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. [Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira]. Petrópolis: Vozes, 1996.

- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 2000.
- BOAVENTURA, E. M. A educação na Constituinte de 1946: comentários. *In*: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 2005. P. 119-138.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 3).
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Perfil dos conselhos municipais de educação**. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Decreto n. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.
- BRASIL. **Decreto n. 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, Edição extra, p. 2.

BRASIL. Decreto n. 10502, de 20 de setembro de 2020. Institui a **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020.

BRASIL. **Direitos humanos, instrumentos internacionais**: documentos diversos. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Brasil, Brasília, 2015.

BRASIL. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em: goo.gl/EN4WQH. Acesso em: 04 mai. 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola; alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000. (Construindo a escola inclusiva, n. 4).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas de inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília. Mimeo.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências [texto na Internet]. Brasília(DF): Presidência da República; 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE n. 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE n. 4 de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 4024/61. Brasília: 1961.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 5692/71. Brasília: 1971.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9304/96. Brasília: 1996.

CASTILHO, E. W. V. **Direito à Educação e o Ministério Público**. Disponível em: <www.dhnet.org.br>. 2014. Acesso em: 06 jan. 2021.

CARVALHO, A. L.; OLIVEIRA, C. K. Educação Inclusiva e seu Impacto nas Práticas Pedagógicas. *In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUC/PR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20061_8110.pdf. Acesso em: 04 jun 2018.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p. 245-262, Jul 2002. Disponível em: goo.gl/wLz72K. Acesso em: 10 mar 2021.

CURY, C. R. J. **Os fora-de-série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2.ed. rev.atual., 2009.

DE MAIS, I. Em Busca de caminhos para a concretização das Políticas Públicas de Inclusão. **Revista @ambieducação**, São Paulo, v. 1, n.2, p.68-78, ago./dez. 2008.

DEMO, P. **Participação é Conquista**: noções de política social participativa. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. 2006. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Penso, 432p.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, política públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, p. 1-10, abr. 2009. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v17n8>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

FANIZZI, S. **Do contexto do texto oficial ao contexto da prática docente**: um estudo a partir da abordagem de Stephen Ball. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016. Disponível em: http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5071_2621_ID.pdf Acesso em: 26 jun 2018.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibplex, 2007.

FIGARO, R. **A Triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho**. Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/fem.2014.162.06/4196>. Acesso em: 27 set. 2018.

FIORENTINI, D. Investigar e Aprender em Comunidades Colaborativas de Docentes da Escola e da Universidade. In: **Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP, Campinas/SP, 2012.

FONSECA, F. Dimensões críticas das políticas públicas. **Cad. EBAPE**, v. 11, n. 3, Set - Nov. 2013.

FRANCO, M. A. M.; ALMEIDA, F. N. Inclusão, Formação Docente e Pesquisa-Ação: um estudo de possíveis impactos de um projeto de extensão. In: **Anais do IV Seminário Internacional Inclusão em Educação**: Universidade e Participação. UFRJ: Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%205_Formacao%20Docente_pag%20145.pdf. Acesso em: 04 jun 2018.

FRANCO, M. A. S. (2016). Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, 18(2), 511-530. <https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>. Acesso em: 02 jun 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOHN, M. G. Conselhos Municipais de acompanhamento e controle social em Educação: participação, cidadania e descentralização. *In*: SOUZA, D. V. (Org.) **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; 2001.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GRANJA, A. M. A.; COSTA, N.; REBELO, J. A Escola: (também) um espaço de afectos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 18, p. 141-153, 2011. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000200010&lng=pt&nrn=i>. Acessos em: 07 ago. 2019.

GÜNTHER, H. 2006. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22(2):201-210.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública**: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integradora. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

JENSEN, K.B.; JANKOWSKI, N.M.(Eds.) (1993) **Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona: Bosch

KASSAR, M. C. M. Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede de Ensino Regular: do que e de quem se fala? *In*: LAPLANE, A. L. F.; GÓES, M. C. R. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

KEINERT, T. M. M. **Administração pública no Brasil**: crises e mudanças de paradigmas. 2. ed. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2007.

KELLER, S. **O destino das elites**. Rio de Janeiro, Forense, 1967.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte Vestígio, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**: técnicas de pesquisa. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. **Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença**. Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva (Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile), v. 2, p. 119-129, 2018.

LAPLANE, A. L. F. **Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola**. Caderno Cedes, Campinas, v.34, n.93, p.191-204, maio-ago, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1995.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2015 Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 27 set. 2018.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. *In: Pátio*: revista pedagógica. Porto Alegre, Ano V, n. 20, fev./abr. p. 18-23, 2002.

MANTOAN, M. T. E.; (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTON, M. T. E. O verde não é azul listrado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. *In: Espaço*, n. 13, p. 55-59, junho 2000.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, P. S. As Políticas das Políticas Educacionais e seus Atores. *In: Jornal de Políticas Educacionais*. V. 8 n. 15. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v8i15.35739>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MATOS, A. S.; LEMOS, C. Políticas Públicas de Inclusão: a democracia como um desafio para as escolas públicas no cenário amazônico. *In: TEXTURA – Revista de Educação e Letras*, v. 22, n. 51. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5164/3783> Acesso em: 07 jan. 2021.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MÉSZARÓS, I. **Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLS, C. W. **Elites do poder**. 3 ed. Rio de Janeiro, Zahar. 1975.

MISÈS, R. **A criança deficiente mental**: uma abordagem dinâmica. Rio de Janeiro: Zahar. 1977.

MONTEIRO, A. R. **O Direito à Educação**. Lisboa: Livros Horizonte. 1998.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *In: Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NIGRINI, G. V.; LLANOS, U. F. Ciencias sociales y políticas públicas. **Revista Mexicana de Sociología** 71, n. especial, p. 167-191, dez. 2009.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um Sistema Educacional Inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: avaliação e política pública. Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, M. E. N.; NASCIMENTO, T. O. S.; MILITÃO, S. C. N. O Processo de Elaboração dos Planos Municipais de Educação: saberes, diretrizes, políticas e práticas. *In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPAE)*, v. 35, n. 2. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.91158>. Acesso em: 04 jun. 2020.

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200415&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 jan. 2021.

PARO, V. H. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. *In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. Políticas públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

- PERONI, V. M. V. Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas: a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul. **Série Estudos: periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 18, dez., 2004.
- PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição a ciência. São Paulo: T.A Queiroz, 1984. 206 p.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- POPPER, K. **O Mito do Contexto**: Em defesa da ciência e da racionalidade. Lisboa: Edições 70. 1996.
- PRETTO, N. L. Professores-autores em rede. *In*: ROSSINI, B. C. e PRETTO, N. L. **Recursos Educacionais Abertos práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo. Salvador.2012 <http://www.artigos.livrorea.net.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-pretto.pdf>
- RAMOS, R. Y. **Educación Integral**: una educación holística para el siglo XXI (Vol. I). Bilbao: Editorial Desclée de Brower. 2001.
- REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: políticas e práticas da gestão educacional municipal. 2021, 180f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2021.
- RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.
- ROCHA, M. B. M. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. *In*: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 2005. P. 119-138.
- RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Instituto Piaget, 2011.
- RUA, M. G. **Para Aprender Políticas Públicas**. Brasília, DF: IGEPP, 2013.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, D. M.; PANHOCA, I. Gestão Escolar e a Política Nacional de Educação Especial: as barreiras para a implementação de uma política pública. *In: Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 2, p. 1296-1315, nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpgev21.n.esp2.201710171>. Acesso em: 04 jun 2018.

SANTOS, T.; HOSTINS, R. C. L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma revisão da legislação. *In: Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*. v. 16. n. 3. 2015. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/3104>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008.

SAVIANI, D. **Sistema de Educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação; o impacto das propostas dos movimentos sindicais e sociais na Conferência Nacional de Educação. Curitiba: CNTE, 2010. p. 41-69

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa**: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor**: abordagem construcionista, contextualizada e significatva para uma educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K; SANTOS, D. A. N; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa**: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão. 1 ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, A. M. S. **Gestão Escolar**: a Consolidação de uma Escola Inclusiva mediante a Intersetorialidade. 2018, 201f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2018.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

STROMQUIST, N.P. **Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina**. 2007. Disponível em: <https://br.usembassy.gov/pt/>. Acesso em: 06 jan 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009. 132 p.

TINTI, M. C. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa**: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Tecnologias. UNESP/FCT. Presidente Prudente, 2016.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez 2005.

UNESCO. **Salamanca cinco años después**: una revision de las actividades de la Unesco a la luz de la declaración de Salamanca. Paris, 1999.

UNESCO. **Forum Mundial sobre a Educação**: marco de ação; cumprir nossos compromissos comuns. Dakar, Senegal, 2000.

UNESCO. **Overcoming exclusion thought inclusive approaches in education**: a challenge and a vision; conceptual paper. Paris, 2003.

UNESCO. **Temário abierto sobre educación inclusiva**: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago, 2004.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris, 2009.

UNESCO. **Unesco and education**: everyone has the right to education. Paris, 2011.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: repensando conceitos. *In*: JOLY, M.C. **Tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VALENTE, J. A (org). **O Computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1999.

VALENTINI, C; SOARES, E. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: Educs, 2005.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

YOUNG, M. Para que servem as escolas: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. /n: _____. **Cuaderno de pedagogia**. p. 44-49, 1993.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Mayra Samuel da Silva Rezende

Graduada em Pedagogia (2016) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp (FCT/UNESP). Mestra (2018) e Doutora em Educação (2021) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FCT/UNESP. Especialista em "Educação à Distância: Gestão e Tutoria" (2017) pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e, também em "Educação Especial e Inclusiva" (2017) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atuou como Professora da Educação Básica - II, cargo de Educação Especial pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, de 2017 a 2018. Atua como Professora da Educação Básica - I pela Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto/São Paulo, desde 2019.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6063655244529025>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5665-6485>

E-mail: ana.mayra@unesp.br

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Formação: Licenciatura em Pedagogia (2003) - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP); Mestrado (2007) e Doutorado (2014) em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP; Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Psicopedagogia Institucional. Foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) na graduação e no mestrado e do Programa de apoio à educação especial (PROESP/ CAPES) no doutorado. Atuação Profissional: Atuou como Docente e Pesquisadora em instituições de educação superior privada e na FCT/Unesp. Atuou na Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) como Assessora Técnico-Acadêmica, Procuradora Institucional, Coordenadora Adjunta no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Coordenadora de Curso de Pós-Graduação, em 2017. Desde agosto de 2014 atua como docente na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) onde foi Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (CAPES) de 2018 a 2022 e Coordenadora Adjunta do Programa Fulbright English Teaching Assitant (ETA) da CAPES em 2020. É Coordenadora de Licenciatura em Pedagogia (presencial e semipresencial), e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação



(Mestrado e Doutorado) em que atuou como Vice-Coordenadora de 2021 a 2025. É Coordenadora do Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG) - CAPES e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD) 2024. Temas de Interesse: É voluntária do programa United Nations Volunteers da ONU, registro n 1592841. Tem experiência com os temas Educação Inclusiva e Especial e Educação a Distância, subtemas: Políticas de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, Trabalho com Projetos e Língua Brasileira de Sinais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611273370317584>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9178-7325>

E-mail: danielle@unoeste.edu.br

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (1985), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É Livre-Docente em "Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva" pela UNESP (2015). Foi líder do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), de 2003 a 2025. Atualmente é professora adjunta voluntária na UNESP e coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Atuou como Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) (2011) e Coordenadora adjunta do Núcleo de Educação a Distância (NEaD/Unesp) (2011-2018). De 2010 a 2018 foi coordenadora do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Processos Formativos de Professores, Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, Políticas Públicas, Educação Especial e Inclusiva e Educação a Distância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7346754405819238>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1138-8541>

E-mail: elisa.tomoe@unesp.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem qualitativa 39, 44, 45, 47
 acesso e permanência 26, 28, 29, 33, 34, 100, 105, 108, 109, 126,
 131, 132, 158, 196, 213, 217
 ações inclusivas 18, 35, 41, 55, 83, 86, 153, 195
 ações intersetoriais 24, 40, 70, 161, 162, 172, 173, 174, 194
 articulação intersetorial 57, 61
 Atendimento Educacional Especializado 24, 28, 33, 34, 61, 74,
 76, 77, 82, 107, 108, 138, 151, 153, 164, 165, 166, 167,
 168, 170, 174, 186, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 203,
 204, 218, 228
 autonomia 16, 19, 50, 79, 82, 110, 112, 114, 118, 126, 127, 164, 175,
 191, 199

C

Ciclo de Políticas 9, 15, 19, 35, 36, 38, 43, 48, 51, 53, 56, 61, 63, 67,
 69, 81, 87, 89, 124, 131, 176, 197, 211, 212
 classes comuns 30, 31, 32, 92, 106, 111
 classes especiais 28, 103
 coleta de dados 40, 43, 56, 68, 87, 88, 142, 145, 195
 comunidade escolar 19, 58, 59, 63, 71, 76, 78, 80, 112, 140, 150,
 151, 158, 181, 185, 191
 construção colaborativa 36, 41, 121
 contexto da prática 19, 79, 83, 187, 199, 200, 213, 219
 contexto de influência 19, 45, 46, 51, 52, 69, 73, 74, 153, 158,
 162, 164, 196, 198
 cultura inclusiva 16, 36, 132, 177, 181, 207, 209

D

dados descritivos 39
 democratização 25, 27, 96, 114, 117, 197
 desenvolvimento profissional 34, 173, 174
 diferenças humanas 22, 28, 72, 111
 direito à educação 12, 18, 92, 97, 100, 108, 124, 189

diretrizes nacionais 127

dispositivo legal 25, 27, 39, 41, 44, 48, 59, 62, 69, 74, 80, 83, 93,
 99, 103, 104, 108, 128, 133, 134, 141, 159, 200, 208

E


Educação Básica 22, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 60, 102, 154, 165,
 172, 192, 194, 202, 204, 216, 217, 218, 219, 222, 227
 Educação Especial 15, 17, 18, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,
 40, 41, 44, 45, 54, 58, 59, 60, 63, 72, 73, 74, 76, 77,
 81, 82, 95, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108,
 129, 130, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143,
 152, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 166,
 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 179, 180,
 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194,
 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209,
 211, 212, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 227, 228
 educação inclusiva 9, 11, 19, 22, 29, 31, 36, 44, 71, 92, 103, 104,
 106, 128, 150, 171, 194, 224
 Educação Inclusiva 15, 18, 24, 28, 30, 31, 82, 91, 99, 103, 106, 107,
 132, 137, 147, 157, 162, 163, 181, 209, 217, 218, 220,
 223, 228
 educação on-line 23
 equipe gestora 22, 24, 35, 40, 57, 61, 70, 83, 129, 130, 169,
 201, 202
 escola inclusiva 20, 25, 35, 44, 128, 131, 133, 217
 escolarização 22, 28, 29, 30, 31, 34, 92, 96, 99, 106, 108, 167, 171
 estratégia política 52
 estratégias de ensino 24, 100
 estratégias políticas 16, 53, 83, 85, 189, 198
 estudo qualitativo 39
 experiência 19, 65, 95, 148, 152, 154, 167, 174, 177, 181, 183, 199,
 201, 228

F

formação colaborativa 15, 19, 20, 35, 36, 40, 48, 55, 61, 64, 67, 69,
 83, 87, 138, 155, 185, 195, 207, 208, 211

- formação continuada 33, 57, 61, 82, 116, 121, 151, 169, 171, 180, 190, 196
- fundamentação teórica 19, 89
- G**
- gestão democrática 29, 34, 100, 113, 114, 158, 223
- gestão educacional 15, 18, 36, 39, 56, 58, 80, 82, 109, 112, 113, 117, 125, 175, 189, 210, 212, 214, 223
- gestão municipal 9, 22, 32, 33, 58
- gestores educacionais 15, 16, 35, 40, 41, 44, 48, 55, 64, 67, 68, 83, 85, 87, 112, 120, 130, 133, 168, 196, 199, 207, 209, 212
- I**
- igualdade de condições 26, 28, 100, 121, 150, 158, 171
- inclusão escolar 16, 19, 23, 24, 29, 33, 35, 36, 40, 42, 44, 45, 46, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 77, 79, 80, 82, 83, 85, 89, 91, 92, 104, 106, 107, 108, 117, 124, 127, 130, 132, 133, 135, 137, 150, 155, 161, 168, 169, 171, 177, 180, 183, 191, 198, 200, 202, 208, 209, 211, 213, 225
- L**
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 27, 29, 97, 162, 218
- livros 66
- M**
- metodologia qualitativa 39
- modalidade transversal 29, 99, 102
- O**
- observação participante 42
- P**
- paradigma educacional 31, 71, 103, 107
- participação dos estudantes 103, 169, 191
- pesquisa-ação 46, 47, 61, 62, 64, 65, 66, 225
- pesquisa documental 46
- planejamento educacional 125
- política educacional 49, 56, 110, 124, 219
- políticas públicas 16, 18, 19, 20, 25, 26, 29, 33, 35, 36, 41, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 57, 64, 65, 66, 70, 71, 77, 79, 83, 86, 89, 91, 100, 101, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 125, 126, 128, 130, 132, 134, 135, 138, 142, 150, 152, 157, 161, 163, 165, 172, 176, 189, 191, 198, 210, 211, 213, 214, 219, 222, 223
- processo de inclusão 24, 27, 34, 40, 44, 57, 100, 107, 171, 177, 180, 200, 224
- processo formativo 35, 36, 41, 42, 44, 46, 52, 55, 56, 66, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 121, 122, 129, 130, 155, 163, 177, 179, 183, 184, 185, 196, 198, 199, 201, 207, 208, 209, 212, 214
- processo investigativo 38, 156
- produção de dados 47, 52
- produção de texto 163
- R**
- recursos de acessibilidade 24, 33
- rede colaborativa 16, 209
- rede municipal 52, 59, 62, 70, 74, 77, 80, 82, 83, 127, 129, 130, 131, 175, 183, 184, 186, 187, 188, 194, 196, 198, 200, 204, 207, 210, 213
- reflexão crítica 19
- ressignificação 15, 16, 19, 34, 35, 36, 42, 44, 45, 48, 52, 55, 56, 62, 68, 80, 114, 115, 118, 121, 130, 137, 175, 177, 185, 198, 199, 207, 208, 211
- S**
- Sala de Recursos Multifuncionais 24, 40, 60, 61, 70, 129, 134, 151, 164, 166, 168, 172, 174, 185, 186, 190, 192, 193, 195, 196, 200, 201, 203, 204, 205
- sistema educacional inclusivo 10, 15, 25, 36, 74, 101, 103, 105, 108, 110, 111, 132, 148, 150, 155, 159, 196, 213, 214
- T**
- tecnologia assistiva 33
- tecnologias digitais de informação e comunicação 23
- trabalho colaborativo 42, 73, 111, 117, 154
- V**
- valorização da diferença 18

WWW.PIMENTACULTURAL.COM



**CONSTRUÇÃO
COLABORATIVA
DE UM SISTEMA
EDUCACIONAL
INCLUSIVO
POLÍTICAS E PRÁTICAS**